



**URI**

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

# VIII SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

e II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

## ANAIS

**TEMA:**  
"Transnacionalização  
das Políticas Educacionais:  
impactos na  
formação docente."



24 a 26  
Setembro 2014

Salão de Atos

APOIO:



**Ciências  
Humanas**

Mestrado  
em Educação



**VIII SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E  
II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

*TRANSNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS: IMPACTOS NA FORMAÇÃO  
DOCENTE*

**ANAIS**



Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e  
das  
Missões

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:

**Nestor Henrique de Cesaro**

Campus de Frederico Westphalen

Diretora Geral

**Silvia Regina Canan**

Diretora Acadêmica

**Elisabete Cerutti**

Diretor Administrativo

**Clóvis Quadros Hempel**

Campus de Erechim

Diretor Geral

**Paulo José Sponchiado**

Diretora Acadêmica

**Elisabete Maria Zanin**

Diretor Administrativo

**Paulo Roberto Giollo**

Campus de Santo Ângelo

Diretor Geral

**Gilberto Pacheco**

Diretor Acadêmico

**Marcelo Paulo Stracke**

Diretora Administrativa

**Berenice Beatriz Rossner Wbatuba**

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

**Sonia Regina Bressan Vieira**

Campus de Cerro Largo

Diretor Geral

**Edson Bolzan**



**ANAIS DO VIII SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E  
II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

*TRANSNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS:  
IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE*

**24 a 26 de Setembro de 2014**  
FREDERICO WESTPHALEN - RS

**COORDENAÇÃO DO EVENTO**

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Departamento de Ciências Humanas

**ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS**

Edite Maria Sudbrack  
Magali Teresa de Pellegrin Reinheimer  
Patrícia Simone Grandó

**COMISSÃO CIENTÍFICA**

Ada Augusta Celestino Bezerra – UNIT  
Aline Souza da Luz – UFPel  
Altair Alberto Fávero – UPF  
Ana Maria Carvalho Metzler – URI  
Ana Paula Teixeira Porto – URI  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira – UNESP  
Arnaldo Nogaro – URI  
Attico Inácio Chassot – URI  
Breno Antônio Sponchiado – URI  
Camila Guidini Camargo – URI  
Carina Tonieto – IMED  
Célia Elizabete Caregnato – UFRGS  
Cênio Back Weyh – URI  
Denise Leite – UFRGS  
Edite Maria Sudbrack – URI  
Edival Sebastião Teixeira – UTFPR  
Eliane Maria B. Grotto – URI  
Eliara Zavieruka Levinski – UPF  
Elisabete Cerutti – URI  
Gilmar de Carvalho Cruz – UNICENTRO  
Giovanna Pesarico – UTFPR  
Hamilton de Godoy Wielewicki – UFSM  
Hedi Maria Luft – UNIJUI  
Jáima Pinheiro de Oliveira – UNESP  
Jaime José Zitkoski – UFRGS  
Jorge da Cunha Dutra – FURG  
Josevânia Teixeira Guedes – FACULDADE PIO DÉCIMO  
Juliane Claudia Piovesan – URI  
Leandro Ody – UFFS  
Leonel Piovezana – UNICHAPECÓ  
Luana Teixeira Porto – URI  
Luci Mary Duso Pacheco – URI  
Luciane Spanhol Bordignon – UPF  
Márcia Dalla Nora – URI  
Maria das Graças C. da Silva Medeiros Gonçalves Pinto – UFPel  
Maria de Lourdes Bernartt – UTFPR  
Maria Elly Herz Genro – UFRGS  
Maria Teresa Cauduro – URI  
Marilene Batista da Cruz Nascimento – UNIT  
Marino da Silva Siqueira – UNILASALLE  
Marlize Rubin-Oliveira – UTFPR  
Mauro Augusto Burkert Del Pino – UFPel  
Neusa Maria John Scheid – URI  
Oto João Petry – UFFS  
Paulo Fossatti – UNILASALLE  
Renaldo Vieira de Souza – UNILASALLE  
Roberta Pasqualli – IFSC  
Roberto Rafael Dias da Silva – UFFS  
Sílvia Regina Canan – URI  
Walter Frantz – UNIJUI

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIII SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E  
II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES

*TRANSNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS: IMPACTOS NA FORMAÇÃO  
DOCENTE*

ANAIS

**Organizadoras**

Edite Maria Sudbrack  
Magali Teresa de Pellegrin Reinheimer  
Patrícia Simone Grando



Frederico Westphalen  
2014



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

**Organização:** Edite Maria Sudbrack, Magali Teresa de Pellegrin Reinheimer e Patrícia Simone Grando

**Revisão Linguística:** Responsabilidade dos autores

**Revisão metodológica:** Tani Gobbi dos Reis

**Diagramação:** Tani Gobbi dos Reis

**Capa/Arte:** André Forte

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

S621a Simpósio Nacional de Educação (8.: 2014 : Frederico Westphalen, RS)

Anais [do] VIII Simpósio Nacional de Educação : II colóquio internacional de políticas educacionais e formação de professores : transnacionalização das políticas educacionais : impactos na formação docente [recurso eletrônico] / Organizadoras: Edite Maria Sudbrack, Magali Teresa de Pellegrin Reinheimer, Patrícia Simone Grando. – Frederico Westphalen : URI – Frederico Westph, 2014. 2538 p. ; 1 CD-ROM.

ISBN 978-85-7796-127-6

ISBN 978-85-7796-125-2 (Versão Online)

1. Educação. 2. Formação de professores. I. Sudbrack, Edite Maria. II. Reinheimer, Magali Teresa de Pellegrin. III. Grando, Patrícia Simone. IV. Título.

CDU 37

Catálogo na Fonte elaborada pela  
Biblioteca Central URI/FW



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

Câmpusde Frederico Westphalen

Rua Assis Brasil, 709 - CEP 98400-000

Tel.: 55 3744 9200 - Fax: 55 3744-9285

E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil  
Printed in Brazil

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>32</b>
<b>COMUNICAÇÕES .....</b>	<b>35</b>
<i>GT 1 – A democratização da educação superior no contexto latino-americano .....</i>	<i>36</i>
<b>A DES-COLONIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE LATINO-AMERICANA .....</b>	<b>37</b>
GILNEI DA ROSA	
<b>CONVIVÊNCIAS NA EXTENSÃO: DIÁLOGOS E TENSIONAMENTOS SOBRE FORMAÇÃO POLÍTICA NA UNIVERSIDADE.....</b>	<b>45</b>
JULIANA ZIRGER	
<b>DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: O CASO DE UMA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA CATARINENSE .....</b>	<b>58</b>
ANA KARINA BROCCO	
<b>EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO SUPERIOR NO BRASIL (2003-2014): UM ESTUDO DE CASO E A PERSPECTIVA DO EGRESSO .....</b>	<b>67</b>
RICARDO COCCO, ADRIANA CAMPONOGARA AIRES DA SILVA, SIRLENE APARECIDA DOS SANTOS	
<b>INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE MITOS E VERDADES: DESAFIOS PARA UMA GOVERNANÇA DESDE O BRASIL.....</b>	<b>79</b>
BERNARDO SFREDO MIORANDO	
<b>INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS FRENTE À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>91</b>
MARCELO TAVARES, MARLIZE RUBIN-OLIVEIRA	
<b>O ENSINO SUPERIOR EM FREDERICO WESTPHALEN: UMA TRAJETÓRIA COMUNITÁRIA .....</b>	<b>101</b>
BRENO ANTONIO SPONCHIADO	
<b>PRONI: POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR? .....</b>	<b>111</b>
ROSANE FÁTIMA VASQUES, MARLEI DAMBROS, RAQUEL DALLAGNOL	
<i>GT 2 - Contribuições de Paulo Freire para a transformação das políticas públicas educacionais no século XXI.....</i>	<i>120</i>
<b>A CARACTERIZAÇÃO E OS PERCURSOS HISTÓRICOS DAS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO AOS ADOLESCENTES E JOVENS EM CONFLITO COM A LEI: O CONTEXTO ATUAL E AS IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>121</b>
CAMILA DA ROSA PARIGI, ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO, CELSO ILGO HENZ	
<b>A DOCÊNCIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>133</b>
CÊNIO BACK WEYH, HEDI MARIA LUFT, WALTER FRANTZ	

<b>A RELAÇÃO COM O SABER COMO CONDIÇÃO <i>SINE QUA NOM</i> À FORMAÇÃO CONTINUADA EMANCIPATÓRIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>143</b>
ALEXANDRA VALENÇA CARDOSO, EVANILSON TAVARES DE FRANÇA, ANDRÉA CHAGAS DA ROCHA, GILMARA DE SOUZA NETO, MARIA JOSÉ GUIMARÃES VIEIRA	
<b>A VISÃO FREIREANA COMO PRÁTICA NECESSÁRIA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DAS LEITURAS PEDAGÓGICAS NO PIBID.152</b>	<b>152</b>
VANESSA TAÍS ELOY, ANILCE ANGELA ARBOIT, JANAÍNE SOUZA GAZZOLA, LUCI MARY DUSO PACHECO, VILDES MULINARI GREGOLON	
<b>AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO CIDADÃ .....</b>	<b>160</b>
ADILSON JOSÉ DE ALMEIDA, CÊNIO BACK WEYH, IZURA CEOLIN, RUTE ROSÂNGELA DALMINA	
<b>AS DIMENSÕES DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PAULO FREIRE NOS AJUDA A PENSAR UMA OUTRA ESCOLA .....</b>	<b>179</b>
JULIANA GOELZER, CELSO ILGO HENZ, CAROLINE DA SILVA DOS SANTOS,	
<b>AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO E O CARÁTER DO CURRÍCULO ESCOLAR .....</b>	<b>191</b>
SIDINEI PITHAN DA SILVA	
<b>AUTO/TRANS/FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: ARTICULAÇÕES COM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA .....</b>	<b>203</b>
SAMUEL ROBAERT, LARISSA M. FREITAS, NISIAEL DE OLIVEIRA KAUFMAN, CELSO I. HENZ	
<b>DIALOGANDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EJA NUMA PERSPECTIVA FREIREANA .....</b>	<b>214</b>
NISIAEL DE OLIVEIRA KAUFMAN, CELSO ILGO HENZ, ANA CLÁUDIA FERREIRA ROSA, LUCIANA CARRION CARVALHO, SAMUEL ROBAERT	
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE ESCOLA ESPECIAL – APAE .....</b>	<b>227</b>
LUCIANE LAKUS RONCATO, LÚCIO JORGE HAMMES, BENTO SELAU	
<b>FORMAÇÃO DOCENTE E A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA AS LEITURAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>236</b>
ELIANE MATIAS DE QUEIROZ, JOSIANE BALLIN, LUCI MARY DUSO PACHECO, VILDES MULINARI GREGOLON	
<b>O MÉTODO PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO NO MUNICÍPIO DE PALMAS .....</b>	<b>244</b>
ADRIANA CRISTINA KOZELSI, EVANDRO ANTÔNIO CORRÊA	
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....</b>	<b>256</b>
EDUARDO GUARIENTI, CENIO BACK WEYH	

<b>PRÁTICAS EDUCATIVAS POPULARES E FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA.....</b>	<b>267</b>
CHARLINE BEATRICE RITTER BEREGULA, FERNANDO BEREGULA, VANDERLEI GULARTE FARIAS, LUCI MARI DUSO PACHECO	
<i>GT 3 – Desafios e perspectivas da(na) formação profissional para atuar em contextos inclusivos e multiculturais.....</i>	
	<b>281</b>
<b>A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E O CONTEXTO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>282</b>
MARILIA SALLES BASTOS, DORIS PIRES VARGAS BOLZAN, ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK, ANDIARA DEWES, GIOVANA FRACARI HAUTRIVE	
<b>A PROFISSÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: TÉCNICO OU MULTIFUNCIONAL? .....</b>	<b>293</b>
MARIA AMELIA INGLES, SAMUEL ANTOZCZYSZEN, ANA PAULA ZABOROSKI	
<b>AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA ESCOLA CONTEMPORANEA .....</b>	<b>305</b>
KAMILA LOCKMANN, CLARICE SALETE TRAVERSINI	
<b>ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....</b>	<b>317</b>
CARLA IMARAYA MEYER DE FELIPPE	
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA VISÃO DE DIREITOS HUMANOS .....</b>	<b>327</b>
LUCIANA BORELLA CAMARA, DANIEL RUBENS CENCI	
<b>FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR EM CONTEXTOS INCLUSIVOS: O PAPEL DO NEPPD-UFAM ARTICULADO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS</b>	<b>339</b>
OSMARINA GUIMARÃES DE LIMA, MARIA ALMERINDA DE SOUZA MATOS, DANILO BATISTA DE SOUZA	
<b>GESTÃO DAS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>350</b>
VALÉRIA URDANGARIN BORBA, BENTO SELAU	
<b>INCLUSÃO ESCOLAR: PRIMEIRAS TRILHAS PERCORRIDAS E O DESBRAVAMENTO DE NOVOS CAMINHOS.....</b>	<b>361</b>
ELIZABETH REGINA STREISKY DE FARIAS, GILMAR DE CARVALHO CRUZ, MARTA BURDA SCHASTAI	
<b>MUDANÇAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE CRIANÇAS COMO EFEITO DO PROGRAMA PRONARRAR COM A PARTICIPAÇÃO EFETIVA DE PROFESSORES .....</b>	<b>372</b>
MARCELA SILVA DA LUZ, PRISCILA MOLINARI MELLO, MARCIA ANSOLIN, SAMUEL ANTOSZCZYSZEN, JÁIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA	
<b>O PROCESSO EDUCATIVO BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PROMOÇÃO DA MULTICULTURALIDADE INDÍGENA.....</b>	<b>384</b>



DENISE TATIANE GIRARDON DOS SANTOS, DANIEL RUBENS CENCI, ALINE DAMIAN  
MARQUES, ROBERTA DA SILVA

**OS DESAFIOS DA PRÁTICA INCLUSIVA PARA O DOCENTE DO ENSINO  
COMUM..... 394**

EMANUELE MOURA BARRETTA, SILVIA REGINA CANAN

**REDE DE ATENDIMENTO AO ALUNO INCLUSO DAS ESCOLAS DO CAMPO: O  
DESAFIO DA INCLUSÃO ..... 405**

JULIANA CERUTTI OTTONELLI, LUCI MARY DUSO PACHECO

**RESSIGNIFICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA CORPOREIDADE  
..... 418**

VANUSA KERSCNER, ARNALDO NOGARO

**SEXUALIDADE DE UMA JOVEM COM PARALISIA CEREBRAL: A ESCOLA E  
REPRESENTAÇÕES SUBJETIVAS..... 430**

ALANA SCHWICKERT, BENTO SELAU

**VIOLÊNCIA SIMBÓLICA GERADA A PARTIR DO PROCESSO INCLUSIVO NA  
ESCOLA - EM DOCENTES, FAMÍLIAS E EDUCANDOS: REFLETINDO SOBRE A  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ..... 440**

LUCIANA CARRION CARVALHO, NISIAEL DE OLIVEIRA KAUFMAN, ANA CLÁUDIA FERREIRA  
ROSA

*GT 4 – Docência universitária, políticas educacionais e expansão da  
educação superior ..... 449*

**A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR COMO PROFISSÃO DIANTE DO DESAFIO  
DE FORMAR. .... 450**

CARINA TONIETO, ALTAIR ALBERTO FÁVERO

**A EXPANSÃO DAS FACULDADES MANTIDAS POR ARQUIDIOCESES,  
DIOCESES, ORDENS E CONGREGAÇÕES CATÓLICAS: RETRAÇÃO DOS  
CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS..... 464**

ANA MARIA CARVALHO METLLER

**A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO... 473**

CAMILA DE FÁTIMA SOARES DOS SANTOS, SILVANA APARECIDA PIN

**DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROBLEMATIZANDO PRÁTICAS DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA  
DA INOVAÇÃO ..... 485**

DANIELA PEDERIVA PENSIN

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ENTRE O PARADIGMA DOMINANTE E O  
PARADIGMA EMERGENTE..... 497**

FRANCIELI NUNES DA ROSA

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE X  
QUALIDADE DE ENSINO..... 515**

SILVIA REGINA CANAN, MARCIELI SALETE SCHU

<b>EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, IMPROVISACÃO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>527</b>
MARTA MARQUES, ALTAIR ALBERTO FÁVERO	
<b>IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>545</b>
EDINÉIA DE LURDES SAMUA	
<b>INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM DOCÊNCIA SUPERIOR: A CONSTRUÇÃO DO PROFORD-UFAL.....</b>	<b>552</b>
VERA LÚCIA PONTES DOS SANTOS, IOLANDA DOS SANTOS SILVA, LUIS PAULO LEOPOLDO MERCADO	
<b>MAL ESTAR DOCENTE: UMA ANÁLISE DO FENÔMENO NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>558</b>
VANDERLÉIA FRUSCALSO	
<b>METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR: SABERES NECESSÁRIOS PARA UMA CONSTRUÇÃO CRÍTICA E ATUALIZADA DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>570</b>
SILVANA APARECIDA PIN, CAMILA DE FÁTIMA SOARES DOS SANTOS	
<b>O SER DOCENTE-TUTOR NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>578</b>
THAÍS PHILIPSEN GRÜTZMANN, MAURO AUGUSTO BURKERT DEL PINO	
<b>OS (DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO DO DOCENTE PESQUISADOR NO ENSINO SUPERIOR: MITOS E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>589</b>
ALTAIR ALBERTO FÁVERO, LEANDRO CARLOS ODY, ARISTEO SANTOS LÓPEZ, MARISA FÁTIMA ROMÁN	
<b>PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: ORIGENS, FILIAÇÃO E PRESSUPOSTOS .....</b>	<b>605</b>
ALDICIANE PAZINATO	
<b>TRAJETÓRIAS DE SABERES DOS DOCENTES NOS CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS .....</b>	<b>618</b>
ROBERTA PASQUALLI, MARIE JANE SOARES CARVALHO	
<i>GT 5 - Educação e Tecnologias: reflexões sobre os impactos de novos conceitos e metodologias na formação docente.....</i>	
	<b>630</b>
<b>A PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA FRENTE ÀS TECNOLOGIAS .....</b>	<b>631</b>
CARLOS ANTÔNIO DA SILVA	
<b>AS REPRESENTAÇÕES SOCIOESPACIAIS E GEOTECNOLOGIAS: ENTRELACANDO SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>639</b>
SILVIA LETÍCIA COSTA PEREIRA CORREIA, TARSIS DE CARVALHO SANTOS, KÁTIA SOANE SANTOS ARAÚJO, LORENA BÁRBARA DA ROCHA RIBEIRO, MARCOS ANTONIO MORAIS FERREIRA	
<b>CONVIVÊNCIA EM CONTEXTOS ESCOLARES PERMEADOS PELA TECNOLOGIA DIGITAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>648</b>

ELIANA MARIA DO SACRAMENTO SOARES, ROSANE KOHL BRUSTOLIN	
<b>EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: REFLEXÕES TEÓRICAS NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER .....</b>	<b>670</b>
ELISABETE CERUTTI, MARCIA DALLA NORA	
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSOR E TIC: TECENDO OUTRAS POSSIBILIDADES ..</b>	<b>680</b>
TARSIS DE CARVALHO SANTOS, SILVIA LETÍCIA COSTA PEREIRA CORREIA, KÁTIA SOANE SANTOS ARAÚJO, LORENA BÁRBARA DA ROCHA RIBEIRO, MARCOS ANTONIO MORAIS FERREIRA	
<b>INVESTIGAÇÃO SOBRE O USO PEDAGÓGICO DA LOUSA DIGITAL INTERATIVA EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....</b>	<b>692</b>
POLIANA VOGT	
<b>MODELAGEM MATEMÁTICA: ANÁLISE COMPORTAMENTAL DE ANIMAIS SUBMETIDOS A DIFERENTES TRATAMENTOS DE LESÕES.....</b>	<b>704</b>
JANINE DA ROSA ALBARELLO, DANIEL CURVELLO DE MENDONÇA MULLER	
<b>NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS .....</b>	<b>716</b>
LUANA FUSSINGER, FRANCIELI FAUSTINO DA SILVA, ELIANE MIOTTO KAMPHORST, CAMILA NICOLA BOERI DI DOMENICO, ANA PAULA DO PRADO DONADEL	
<b>O PAPEL DAS UNIVERSIDADES NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL E NA FORMAÇÃO DO CAPITAL HUMANO.....</b>	<b>725</b>
JUCILENE DE SOUZA STUNPF, MIGUEL ANGELO PERONDI, MARCOS JUNIOR MARINI	
<b>REFLETINDO SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO DE ARTES VISUAIS .....</b>	<b>738</b>
FLÁVIA DEMKE ROSSI, MARISTANI POLIDORI ZAMPERETTI	
<b>REFLEXÕES SOBRE A AULA DIANTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS, AÇÃO DOCENTE E CIBERCULTURA .....</b>	<b>750</b>
ELISABETE CERUTTI, LUCIA MARIA MARTINS GIRAFFA	
<i>GT 6 – Educação superior, interdisciplinaridade e formação docente! ....</i>	<i>761</i>
<b>A DINÂMICA INTERDISCIPLINAR DOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DE UMA IES PÚBLICA E A FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>762</b>
ANDIARA DEWES, ADRIANA CLAUDIA MARTINS FIGHERA, DORIS PIRES VARGAS BOLZAN, LUIZA DE SALLES JUCHEM, MARIA TALITA FLEIG	
<b>CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS QUE EFETIVARAM A CONSTRUÇÃO DE UMA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA .....</b>	<b>771</b>
CARLA JOSIELE WEBER, BENTO SELAU	
<b>DEL DISCURSO A LA REALIDAD: INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ACADÉMICOS EXTRANJEROS EN LA UAEMEX. ....</b>	<b>783</b>
ARISTEO SANTOS LÓPEZ, MARISA FÁTIMA ROMÁN, ALTAIR ALBERTO FÁVERO, NORMA GONZÁLEZ GONZÁLEZ	

<b>DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: RESSIGNIFICAÇÕES NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO. ....</b>	<b>796</b>
SALETE MARIA MOREIRA DA SILVA, LUCI MARY DUSO PACHECO	
<b>ENSINO MÉDIO NO BRASIL: A PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO INOVADOR .....</b>	<b>809</b>
FABIANE GRIKE, MARLIZE RUBIN-OLIVEIRA	
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA: O DOCENTE UNIVERSITÁRIO FRENTE A UMA COMPLEXIDADE.....</b>	<b>818</b>
DAIANE LIRA, DENISE APARECIDA MARTINS SPONCHIADO	
<b>O DESAFIO DA INTERDISCIPLINARIDADE E A EXPERIÊNCIA DO SEMINÁRIO INTEGRADO .....</b>	<b>830</b>
JULIO SOSA	
<b>O DIREITO COMO FATO SOCIAL: DA EFICÁCIA DAS NORMAS JURÍDICAS À CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA, UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR .....</b>	<b>837</b>
FERNANDO BATTISTI, JUSSARA JACOMELLI, AIRES ZITKOSKI	
<b>OS ESTUDOS DA NEUROCIÊNCIA E A APLICABILIDADE DA METACOGNIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM UNIVERSITÁRIA.....</b>	<b>846</b>
LUIS HENRIQUE PALOSKI, ROSANE DE FÁTIMA FERRARI	
<b>PARADIGMAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: A SUPERAÇÃO DA FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALÉM DAS TEORIAS .....</b>	<b>858</b>
SANTOS, FERNANDA DA SILVA	
<b>PEI: COMO UMA PROPOSTA PSICOEDUCATIVA DE INTERVENÇÃO COGNITIVA.....</b>	<b>873</b>
ARNALDO NOGARO, ADILSON ALMEIDA, IZAURA CEOLIN, RUTE ROSÂNGELA DALMINA	
<b>PENSANDO A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - CÂMPUS SERTÃO .....</b>	<b>885</b>
ANA SARA CASTAMAN, ANA LETÍCIA FRANZON CECONELLO	
<b>SABER PRIMEVO FAZENDO-SE SABER ESCOLAR: UMA NOVA ABORDAGEM AO ENSINO DE CIÊNCIAS.....</b>	<b>894</b>
ÁTICCO INÁCIO CHASSOT, ADILSON ALMEIDA, IZAURA CEOLIN SANTOS, RUTE ROSÂNGELA DALMINA	
<b>UMA VISÃO DICENTEDO ENEM NO COTIDIANO DA ESCOLA .....</b>	<b>904</b>
MAZZONETTO, CLENIO VIANEI, MAZZONETTO, ANGELA MARIA, CANAN, SILVIA REGINA	
<b>GT 7 - Ensino de Filosofia e política pública educacional .....</b>	<b>915</b>
<b>A ÉTICA ENQUANTO FUNDAMENTO FILOSÓFICO PARA O PENSAR.....</b>	<b>916</b>
CLÁUDIA BATTESTIN	

<b>A POLITECNIA COMO CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NUMA PERSPECTIVA DE POLÍTICA EDUCACIONAL DE ESTADO .....</b>	<b>923</b>
VANDERLEI GULARTE FARIAS, LUCI MARY DUSO PACHECO	
<b>CIRANDAR: PROCESSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE SEMINÁRIO INTEGRADO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO.....</b>	<b>937</b>
MÁRCIA VON FRÜHAUF FIRME, VIVIAN DOS SANTOS CALIXTO, MARIA DO CARMO GALIAZZI	
<b>EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PRÁTICA UNIVERSITÁRIA QUE CONTEMPLA A INTERDISCIPLINARIDADE PELA ÉTICA DO CUIDADO.....</b>	<b>946</b>
ILÍRIA FRANÇOIS WAHLBRINCK, LUCI MARY DUSO PACHECO	
<b>INTERAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: O CASO DO PROJETO DE EXTENSÃO NEGÓCIO A NEGÓCIO .....</b>	<b>956</b>
FELIPE ARGENTA SPONCHIADO, LETÍCIA TRENNEPOHL	
<i>GT 8 - Formação de professores e estágio curricular.....</i>	<i>964</i>
<b>AUTORREFLEXÃO NA CONSTRUÇÃO DOCENTE COLABORATIVA - SABER DE SI, SABER DO OUTRO .....</b>	<b>965</b>
MARISTANI POLIDORI ZAMPERETTI	
<b>CENTRO DE ESTUDOS: PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA .....</b>	<b>976</b>
SIMONE CHAVES DIAS	
<b>CUIDANDO DE QUEM EDUCA: CONHECER, PRINCÍPIO BÁSICO PARA VENCER O BICHO PAPÃO DA SÍNDROME DE BURNOUT.....</b>	<b>989</b>
MARIA APARECIDA NUNES AZZOLIN, LÚCIO JORGE HAMMES, ELAINE APARECIDA PEREIRA FLORES, MARIANGELA FIGHERA, LUCIANE BIDINOTO SILVA	
<b>DIÁLOGOS COM LICENCIANDOS ACERCA DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS.....</b>	<b>999</b>
DANIELLE MONTEIRO BEHREND	
<b>FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A NATUREZA DO CAMPO DE CONHECIMENTO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>1008</b>
ALINE QUANDT KLUG	
<b>MÚSICA E CRIANÇAS HOSPITALIZADAS: UMA ABORDAGEM REFERENTE ÀS CONTRIBUIÇÕES PARA O UNIVERSO INFANTIL .....</b>	<b>1018</b>
NAIARA ANDREATTO DA SILVA, JULIANE CLÁUDIA PIOVESAN	
<b>O PROFESSOR E A PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA.....</b>	<b>1027</b>
HENRIQUETA ALVES DA SILVA, ARNALDO NOGARO, IDANIR ECCO	
<b>OLHARES E REFLEXÕES SOBRE OS ESTÁGIOS CURRICULARES .....</b>	<b>1039</b>
JULIANA BEATRIZ MACHADO RODRIGUES, SONIA MARIA PICCOLI	
<b>PACTO NACIONAL PELO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>1049</b>
ALINE SOUZA DA LUZ, ALINE QUANDT KLUG, SILVIA BARRETO, JULIANE GARCEZ	

<b>PRÁTICAS SUPERVISIVAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM QUÍMICA/FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO EM UNIVERSIDADES PORTUGUESAS</b> .....	<b>1060</b>
REJANE MARIA GHISOLFI SILVA	
<i>GT 9 – Formação de professores e formação de leitores na educação nos séculos XX e XXI</i> .....	<b>1071</b>
<b>(RE)CONSTRUINDO CAMINHOS DE LEITURA PELO VIÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS</b> .....	<b>1072</b>
ADRIANE ESTER HOFFMANN, MARINÊS ULBRIKI COSTA .....	1072
<b>A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: UMA LEITURA CRÍTICA DAS NARRATIVAS CONCORRENTES EM “COMING HOME”</b> .....	<b>1096</b>
DENISE ALMEIDA SILVA, ÂNGELA DE FÁTIMA LANGA	
<b>A LITERATURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: APONTAMENTOS E REFLEXÕES</b> .....	<b>1106</b>
VANDERLÉIA DE ANDRADE HAISKI	
<b>A MAIOR FLOR DO MUNDO: JOSÉ SARAMAGO ESCREVE PARA CRIANÇAS</b>	<b>1118</b>
SILVIA NIEDERAUER	
<b>APRESENTAÇÃO DA TEORIA DA DUALIDADE ONDA-PARTÍCULA EM LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA</b> .....	<b>1125</b>
GRACIELA PAZ MEGGIOLARO	
<b>CACTO: CAPTADOR DE SIGNOS E LUGAR DE TRANSIÇÃO E EXPRESSÃO DE FENÔMENOS CONTEMPORÂNEOS</b> .....	<b>1134</b>
SANDRO BOTTENE	
<b>CHARGES E CANÇÕES: O ESTUDO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NOS GÊNEROS MIDIÁTICOS</b> .....	<b>1143</b>
PATRÍCIA SIMONE GRANDO, MARINÊS ULBRIKI COSTA	
<b>COMPREENSÕES DE PROFESSORAS A CERCA DO CONCEITO DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>1154</b>
JULIANA SARAIVA, KAMILA LOCKMANN	
<b>ERA UMA VEZ: UMA HISTÓRIA, DUAS HISTÓRIAS E A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS</b> .....	<b>1168</b>
NATANA FUSSINGER, ALESSANDRA TIBURSKI FINK	
<b>FORMAÇÃO DE LEITORES E PROFESSORES-LEITORES: NOTAS SOBRE ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA</b> .....	<b>1180</b>
RAFAEL DA CRUZ FREITAS, LUANA TEIXEIRA PORTO	
<b>FORMAÇÃO DE LEITORES NA ERA DA TECNOLOGIA: UMA PROPOSTA ATRAVÉS DA COMUNICAÇÃO MULTIMÍDIA E UTILIZAÇÃO DE BLOGS ...</b>	<b>1190</b>
LAÍSA VERONEZE BISOL, ANDIARA ZANDONÁ, ANA PAULA TEIXEIRA PORTO	

<b>FORMAÇÃO DO LEITOR E PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS NO <i>PORTAL DO PROFESSOR</i>: UMA REFLEXÃO SOBRE RECURSOS INTERTEXTUAIS, LEITURA E LITERATURA NA SALA DE AULA .....</b>	<b>1199</b>
LUANA TEIXEIRA PORTO	
<b>GÊNEROS TEXTUAIS E LEITURA: INTERFACES DIALÓGICAS .....</b>	<b>1213</b>
MINÉIA CARINE HUBER, MARINÊS ULBRIKI COSTA	
<b>HORA DO CONTO: VIAJANDO NO MUNDO FANTÁSTICO, REAL E/OU IMAGINÁRIO EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO PERMANENTE .....</b>	<b>1224</b>
MARILEI ALMEIDA DE OLIVEIRA, CAMILA DA ROSA PARIGI, CAROLINA ZASSO PIGATTO, DIOVANA MACHADO DE FREITAS, CELSO ILGO HENZ	
<b>LER: APENAS UMA QUESTÃO DE ESTRATÉGIAS? .....</b>	<b>1233</b>
MARIA THEREZA VELOSO	
<b>LITERATURA DE TERROR GÓTICO EM ANÁLISE DISCURSIVO-COMPARATIVA: VISITANDO PERSONAGENS DE ANNE RICE .....</b>	<b>1241</b>
BIBIANE TREVISOL, MARIA THEREZA VELOSO	
<b>MATERIAIS DIDÁTICOS INTERATIVOS, JOGOS ON LINE E ENSINO DA LITERATURA BRASILEIRA: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?.....</b>	<b>1254</b>
ANA PAULA TEIXEIRA PORTO	
<b>O BICHO, MANOEL BANDEIRA: CONVITE À LEITURA PARADOXAL DE UMA OBRA CANÔNICA.....</b>	<b>1265</b>
LIÈGE COPSTEIN, JAIME ANDRÉ KLEIN	
<b>O ENSINO DE LITERATURA AFRICANA NO CONTEXTO ESCOLAR.....</b>	<b>1283</b>
CLAUDIA MAIRA SILVA DE OLIVEIRA, DANIELA TUR, EMANOELI BALLIN PICOLOTTO, ANA PAULA TEIXEIRA PORTO	
<b>O GRUPO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES EM FREDERICO WESTPHALEN .....</b>	<b>1294</b>
ELISIANE ANDREIA LIPPI, ALESSANDRA TIBURSKI FINK, MANOELLE SILVEIRA DUARTE	
<b>O LEITOR DO SÉCULO XXI: UMA PROPOSTA DE LEITURA E REPRESENTAÇÃO DE CONTOS REGIONALISTAS.....</b>	<b>1306</b>
HELEN CRISTINE MILANI, VANICE HERMEL	
<b>O LUGAR DA LITERATURA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: RESSIGNIFICANDO O PAPEL DO DOCENTE .....</b>	<b>1314</b>
LUCIANE FIGUEIREDO POKULAT	
<b>O USO DAS REDES SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE LEITORA: UMA EXPERIÊNCIA COM O CONTO “A CAOLHA” NO <i>FACEBOOK</i> .....</b>	<b>1322</b>
ANA LUCIA RODRIGUES GUTERRA	
<b>PARALELO AVALIATIVO DE TRÊS ATOS FORMATIVOS, COM ENFOQUE NA LEITURA CRÍTICA E DIÁLOGICA: ANÁLISES SUBSTÂNCIAIS .....</b>	<b>1335</b>

CAROLINE ELIZABEL BLASZKO, NÁJELA TAVARES UJIE, SIUMARA APARECIDA DE LIMA <b>PRÁTICAS DE NARRAÇÃO E DE LEITURA NOS SÉCULOS XX E XXI: TRADIÇÃO E CIBERESPAÇO .....</b>	<b>1344</b>
LIZANDRO CARLOS CALEGARI <b>UM DIÁLOGO LITERÁRIO MEDIADOPOR FERRAMENTASTECNOLÓGICAS: LETRAS, MUSSEQUES E GAÚCHOS URBANOS .....</b>	<b>1354</b>
REJANE SEITENFUSS GEHLEN <i>GT 10 –Formação de professores e práticas em educação ambiental.....</i>	<i>1361</i>
<b>A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DOCENTES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>1362</b>
LUCIVÂNIA FRANCINI DA SILVA, EDIVAL SEBASTIÃO TEIXEIRA <b>CONTRIBUIÇÕES DE UMA HORTA MEDICINAL ESCOLAR SOB A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>1371</b>
GEOVANE RAFAEL THEISEN, REGIANE ZANOVELLO, STÉFANI DUTRA MATTANA, ROBERTA KLEIN HORBACH, TÂNEA MARIA BISOGNIN GARLET <b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA A SUSTENTABILIDADE: POSTULADOS DE ENRIQUE LEFF .....</b>	<b>1381</b>
JANAÍNA SOARES SCHORR, DANIEL RUBENS CENCI <b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LOURENÇO DO OESTE – SC: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OBJETIVAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>1389</b>
ADRIANA MARIA AVILA, EDIVAL SEBASTIÃO TEIXEIRA <b>O MEIO AMBIENTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA.....</b>	<b>1398</b>
EDIVAL SEBASTIÃO TEIXEIRA, EDERSON HENRIQUE DE SOUZA MACHADO, JAQUELINE MENEGAZZO FRANCESCHETTO <b>O PAPEL DO ESTADO NA APLICAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>1410</b>
ALINE DAMIAN MARQUES, DENISE TATIANE GIRARDON DOS SANTOS, ROBERTA DA SILVA, DANIEL RUBENS CENCI <b>PERCEPÇÕES AMBIENTAIS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ÁGUA NAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CANDÓI: UMA ESTRATÉGIA EDUCACIONAL PARA A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL .....</b>	<b>1418</b>
SILVANA GRITTEM, EDIVAL SEBASTIÃO TEIXEIRA <b>PIBID – EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS COM A ESCOLA.....</b>	<b>1431</b>
SIMONE GINAR DA SILVA, DANIELLE MONTEIRO BEHREND <b>TRILHAS INTERPRETATIVAS: UMA PRÁTICA PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA URI-CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN, RS.....</b>	<b>1443</b>



DANIELA SPONCHIADO, GABRIELA ANDRIGHE-COLOMBO, RODRIGO CERATTO BORTOLUZZI,  
CLAUDIA FELIN CERUTTI KUHNEN, KELLY CRISTINE DA SILVA RODRIGUES-CORRÊA,  
MARCELO CARVALHO DA ROCHA

*GT 11 – Gestão educacional e currículo ..... 1453*

**A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SPAECE COLABORANDO PARA A  
MELHORIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO  
EM DUAS ESCOLAS DO INTERIOR DO CEARÁ..... 1454**

ROBERTO CLAUDIO BENTO DA SILVA, \_Toc398899802ALEXANDRE NICOLELLA

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOB O OLHAR AVALIATIVO DOS PAIS E  
ALUNOS ..... 1466**

SILVIA DAIANA PARUSSOLO BONIATI, ATTICO CHASSOT

**ARQUEOLOGIA DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO  
MUNICIPAL EM PALMAS: UM NOVO CAMINHO NA SEGUNDA DÉCADA DO  
SÉCULO XXI? ..... 1479**

SOUSA, ADAIRES RODRIGUES, LAGARES, ROSILENE

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM  
..... 1491**

ALINE ZANATTA, IDANIR ECCO

**INTEGRATED CURRICULUM: A CHALLENGE FOR THE CONSTRUCTION OF  
KNOWLEDGE ..... 1502**

EMERSON BIANCHINI ESTIVALETE

**EDUCAÇÃO/TRABALHO/POLITECNIA - AFINIDADES E EMBATES ENTRE  
TEORIA, PROPOSTA E PRÁTICA: APROXIMAÇÕES AO ENSINO MÉDIO  
POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL ..... 1514**

ADRIANA FÁTIMA CANOVA MOTTER

**ESTADO DA ARTE: ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A CONSTRUÇÃO PARA A  
CIDADANIA ..... 1523**

NEUSA MARIA MACHADO DE OLIVEIRA FRANK, LUCI MARY DUSO PACHECO

**EVASÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DO  
MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN: UM ESTUDO DE CASO..... 1531**

ELIANE MARIA COCCO, EDITE MARIA SUDBRACK

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: BASES TEÓRICAS PARA (RE) ESTRUTURAÇÃO DO  
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR..... 1544**

LISIANE MACHADO DUARTE MARTINS, JANE SCHUMACHER, NAIRA SIMONE PEREIRA  
SOARES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA E SUAS AÇÕES ..... 1556**

JUDITH FERREIRA DA SILVA, LEILA LIMA DE SOUZA SANTANA1556

**GESTÃO EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PARTICIPAÇÃO DOS  
SUJEITOS, NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NO FINANCIAMENTO..... 1567**

ASHELEY GODOY DELMONDES, LEILA LIMA DE SOUZA SANTANA

<b>INOVAÇÕES NO CAMPO DA GESTÃO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA E POPULAR.....</b>	<b>1579</b>
OTO JOÃO PETRY, MARLEI DAMBROS	
<b>O ENSINO MÉDIO E A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES EM RODA DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>1590</b>
HELLEN GREGOL ARAUJO, VIVIAN DOS SANTOS CALIXTO, MARIA DO CARMO GALIAZZI	
<b>O ENSINO POLITÉCNICO NO RS: O QUE DIZEM OS ATORES SOCIAIS ENVOLVIDOS NA NOVA PROPOSTA .....</b>	<b>1600</b>
CANOVA, RAQUEL FERNANDA GHELLAR, LAMB, MARCELO EDER, MARCHEZAN, ANALICE, MELLER, CLERIA BITENCORTE	
<b>O FUNDEB E A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>1608</b>
PAULO ROGÉRIO BRAND	
<b>POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....</b>	<b>1617</b>
ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT	
<b>POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E CURRÍCULO: PROBLEMATIZANDO ESSA RELAÇÃO .....</b>	<b>1627</b>
ÉDERSON DA CRUZ, RENATA PORCHER SCHERER	
<b>PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES, INTERDISCIPLINARES E IN-DISCIPLINARES: NOVAS ABORDAGENS PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA .....</b>	<b>1638</b>
ARNALDO NOGARO, ADILSON JOSÉ DE ALMEIDA, IZAURA CEOLIN SANTOS, RUTE ROSÂNGELA DALMINA	
<b>TECENDO A TRAJETÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO ATÉ O ENSINO MÉDIO INOVADOR COM OS FIOS DA HISTÓRIA CULTURAL .....</b>	<b>1650</b>
ELAINE COELHO DA LUZ	
<b>TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA, MAS INSUFICIENTE .....</b>	<b>1665</b>
MAGALI SEIDEL KUNZ, LUCI MARY DUSO PACHECO	
<i>GT 12 – Gestão na educação superior.....</i>	<i>1678</i>
<b>ANÁLISE CRÍTICA: INTERAÇÃO DA DOCÊNCIA NA GESTÃO ESCOLAR.....</b>	<b>1679</b>
GISELI LUISA BANDEIRA, RAFAELA ORTOLAN ROMIO, JOSIANE LIMA, ANDRESSA AVILA, ANDRÉ BOCASSIUS SIQUEIRA	
<b>AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA URI-PERÍODO 2009 .....</b>	<b>1688</b>
MARIA CRISTINA GUBIANI AITA, PATRICIA FONTANA	
<b>COMUNICAÇÃO, CRIATIVIDADE E PROJETO NA FORMAÇÃO EM ENGENHARIA.....</b>	<b>1701</b>
LARISSA BORTOLUZZI RIGO, WILLIAM WIDMAR CADORE	

<b>EDUCADORES, ENSINO E ESCOLA: REPENSANDO A IDENTIDADE DA PEDAGOGIA .....</b>	<b>1710</b>
ODAIR NEITZEL, ROSENEI CELLA	
<b>GESTÃO EDUCACIONAL: DESAFIOS, HABILIDADES E QUALIDADE EDUCACIONAL .....</b>	<b>1723</b>
CLARINDA DE CARLI	
<b>GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: ESTADO DA ARTE E PERSPECTIVAS .....</b>	<b>1734</b>
ADRIANE MARIA SELL GIEHL, LUCI MARY DUSO PACHECO, EDITE MARIA SUDBRACK	
<b>GESTÃO UNIVERSITÁRIA E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: UM OLHAR A PARTIR DO BALANCED SCORECARD .....</b>	<b>1744</b>
HENRIQUE GUTHS, CLÁUDIO JOSÉ MULLER, PAULO FOSSATTI, RENALDO VIEIRA DE SOUZA,	
<b>RETENÇÃO E EVASÃO – AÇÕES DO CAMPUS DOM PEDRITO – UNIPAMPA.....</b>	<b>1757</b>
ETIENE DE AZEVEDO PERLEBERG, ANA CRISTINA DO AMARAL LOVATO, CLEITON STIGGERPERLEBERG, ELISETE ENIR BERNARDI GARCIA, LÚCIO JORGE HAMMES	
<i>GT 13 – Interculturalidade na educação: por novas práticas que de(sa)fiam a educação na escola de ensino básico.....</i>	
<i>1768</i>	
<b>CULTURA, ETNICIDADE E LINGUAGEM: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA CACIQUE SYGRE .....</b>	<b>1769</b>
JUSSARA DA SILVA, CAMILA GUIDINI CAMARGO	
<b>EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: REFLEXÕES PRELIMINARES A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS/AS EDUCADORES/AS DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA EM SERGIPE.....</b>	<b>1778</b>
EVANILSON TAVARES DE FRANÇA, ALEXANDRA VALENÇA CARDOSO, ANDRÉA CHAGAS DA ROCHA, MARIA JOSÉ GUIMARÃES VIEIRA, TEREZA CRISTINA DOS SANTOS PAIXÃO	
<b>INICIATIVAS ESCOLARES ÉTNICAS NO RIO GRANDE DO SUL: FEIÇÕES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....</b>	<b>1790</b>
FABIANA REGINA DA SILVA	
<b>INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO: POR NOVAS PRÁTICAS QUE DES(A)FIAM A EDUCAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO.....</b>	<b>1806</b>
CAMILA GUIDINI CAMARGO, ATTICO INÁCIO CHASSOT	
<b>INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: NECESSIDADE DE RECONHECIMENTO DAS IDENTIDADES CULTURAIS TRADICIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>1818</b>
ROBERTA DA SILVA, ALINE DAMIAN MARQUES, DENISE TATIANE GIRARDON DOS SANTOS, DANIEL RUBENS CENCI	
<b>MOVIMENTO DAS MULHERES CAMPONESAS (MMC): 30 ANOS DE HISTÓRIA E CONQUISTA, REAFIRMANDO A LUTA CAMPONESA E FEMINISTA .....</b>	<b>1828</b>
EDIANA MARIA MARCARELLO FINATTO, MONICA MARIA TOURINHO OLDIGES	

<b>ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: INTERFACES COM AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO.....</b>	<b>1840</b>	
STÉFANI DUTRA MATTANA, REGIANE ZANOVELLO, JOICE FEIL FAGUNDES, MICHELI STEFANELLO, TÂNEA BISOGNIN GARLET		
<b>PRÁTICA AVALIATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS.....</b>	<b>1849</b>	
MICHELE SOARES CARVALHO, CHANTELE SANTOS JOHAN, ANDRÉ BOCCASIU SIQUEIRA		
<b>SEMINÁRIO INTEGRADO COMO PRÁTICA DA LIBERTAÇÃO .....</b>	<b>1861</b>	
MARCELO BÊZ, CELSO ILGO HENZ		
<i>GT 14 – Políticas educacionais de incentivo à formação docente .....</i>		<i>1872</i>
<b>A FORMAÇÃO DOCENTE COM MAIOR PERCEPTIVA ATRAVÉS DO PROGRAMA PIBID. ....</b>	<b>1873</b>	
FERNANDA CRISTINA PIOVESAN DE SOUZA, MARISA BARBIERI, TAIS REGINA FREO, LUCI MARY DUSO PACHECO, VILDES MULINARI GREGOLON		
<b>A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CASO DO PIBID.....</b>	<b>1882</b>	
GIOVANESSA LÚCIA POLETTI, SILVIA REGINA CANAN, EDITE MARIA SUDBRACK		
<b>A INFLUÊNCIA DO PIBID NAS ESCOLAS CAMPO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>1890</b>	
JAQUELINE VARGAS COELHO, KARINE QUEVEDO, RAQUEL DA SILVA BROCHIER, LUCI MARY DUSO PACHECO, VILDES MULINARI GREGOLON		
<b>AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO NOVO EM SERGIPE .....</b>	<b>1899</b>	
BLENDA JOYCE DOS SANTOS, ADA AUGUSTA CELESTINO BEZERRA, TAINARA APARECIDA DOS SANTOS LIMA		
<b>ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA UMA PROPOSTA SIGNIFICATIVA DOCENTE .....</b>	<b>1908</b>	
ADRIANO PAULO DA SILVA, CARINE DALSASSO, TERESINHA DA COSTA, LUCI MARY DUSO PACHECO		
<b>EM TEMPOS DE ESTADO AVALIADOR: PERSPECTIVAS E IMPACTOS DO IDEB NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....</b>	<b>1921</b>	
ANA PAULA DUSO, EDITE MARIA SUDBRACK		
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA: O PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E O SURGIMENTO DE NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS .....</b>	<b>1934</b>	
RAFAEL DE FARIAS FERREIRA		
<b>FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: A REPRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>1947</b>	
JANAÍNE SOUZA GAZZOLA, EDITE MARIA SUDBRACK		
<b>IMPACTOS DA OBRIGATORIEDADE LEGAL DE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPROMISSO COM A QUALIDADE? .....</b>	<b>1959</b>	
FRONER, EMANUELE, SUDBRACK, EDITE MARIA		

<b>O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>1971</b>
JUSSANY MARIA DE BARROS MOREIRA, DULCINÉIA ESTER PAGANI GIANOTTO	
<b>O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS DESAFIOS .....</b>	<b>1983</b>
MARLIZE DRESSLER	
<b>O ESPAÇO DOS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS NOS CURRÍCULOS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DOS INSTITUTOS FEDERAIS .....</b>	<b>1995</b>
CANOVA, RAQUEL FERNANDA GHELLAR, LAMB, MARCELO EDER, MARCHEZAN, ANALICE, MELLER, CLERIA BITENCORTE	
<b>O FORTALECIMENTO DA PRAXIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA DA URI – CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN .....</b>	<b>2008</b>
LUCI MARY DUSO PACHECO, SILVIA REGINA CANAN	
<b>O PAPEL DA SUPERVISÃO DO PIBID NA ESCOLA CAMPO .....</b>	<b>2022</b>
SPAGNOL, DILVANA ZANATTA, COVATTI, VANDERLÉIA GIMENEZ	
<b>O PIBID COMO POLÍTICA DE INCENTIVO À FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>2030</b>
CLARISSA ALVES DA COSTA, FABIANA APARECIDA SOMAVILLA, VANESSA DAL CANTON, LUCI MARY DUSO PACHECO, VILDES MULINARI GREGOLON	
<b>O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA .....</b>	<b>2041</b>
JAQUELINE VARGAS COELHO, SILVIA REGINA CANAN	
<b>PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: ENTRE PLANOS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>2051</b>
KARINE SEIDEL, EDITE MARIA SUDBRACK	
<b>PIBID: UM PROCESSO COLABORATIVO E DE FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>2064</b>
ELENICE BOTELHO ANTUNES, LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON	
<b>POLÍTICAS DE APOIO À DOCÊNCIA E O PAPEL DO GESTOR. ....</b>	<b>2074</b>
CHANA FRANCINI BELTRAMIN, EDITE MARIA SUDBRACK	
<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO DO FINANCIAMENTO E DA AVALIAÇÃO COMO INDUTORES DE POLÍTICAS .....</b>	<b>2085</b>
EDITE MARIA SUDBRACK	
<b>REFLETINDO O PARFOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URI - CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN: O OLHAR DO PROFESSOR - ACADÊMICO EM FORMAÇÃO .....</b>	<b>2097</b>
JAQUELINE FREU, JULIANE CLÁUDIA PIOVESAN	
<i>GT 15 – Políticas públicas de inclusão social, educação no campo, juventude rural .....</i>	<i>2110</i>

<b>A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DE JOVENS DO CAMPO E NO DESENVOLVIMENTO DO MEIO RURAL NO TERRITÓRIO DO MÉDIO ALTO URUGUAI.....</b>	<b>2111</b>
VANESSA DAL CANTON, LUCI MARY DUSO PACHECO	
<b>AS RELAÇÕES TEMPO-ESPAÇO NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CAPITAL SOCIAL .....</b>	<b>2125</b>
NAYARA MASSUCATTO, MARIA DE LOURDES BERNARTT, GIOVANNA PEZARICO	
<b>CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE CAÇAPAVA DO SUL-RS .....</b>	<b>2138</b>
MARIÂNGELA LINDNER FIGHERA, SILVANA MARIA GRITTI, ELAINE APARECIDA PEREIRA FLORES, LUCIANE BIDINOTO SILVA, MARIA APARECIDA NUNES AZZOLIN	
<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS E A NECESSIDADE DE MAIOR INCETIVO.....</b>	<b>2148</b>
CHARLES PEIXOTO MAFALDA, TATIANE FONTANA RIBEIRO, ANTÔNIO CARLOS MOREIRA	
<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESTAQUE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>2157</b>
CÁTIA SIMONE BECKER VIGHI	
<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA FAMILIAR RURAL: UMA PEDAGOGIA ALTERNATIVA .....</b>	<b>2169</b>
ROSEMERI SANTIN, NADIA CRISTINA PICININI PELINSON, LEONEL PIOVEZANA	
<b>ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM OLHAR SOBRE O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E DE EMANCIPAÇÃO .....</b>	<b>2181</b>
ANILCE ANGELA ARBOIT, LUCI MARY DUSO PACHECO	
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVA DE ANÁLISE DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS.....</b>	<b>2192</b>
LETÍCIA CRISTINA ANTUNES, MARIA DE LOURDES BERNARTT	
<b>PROCESSOS MIGRATÓRIOS E DINÂMICAS TERRITÓRIAS NA CIDADE DE CHAPECÓ .....</b>	<b>2204</b>
JORGE DA SILVA BATISTA	
<b>UM OLHAR CRÍTICO-CONSTRUTIVO SOBRE CURSO DE FORMAÇÃO DO PROINFO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>2224</b>
ELAINE APARECIDA PEREIRA FLORES, SILVANA MARIA GRITTI, MARIANGELA FIGHERA, LUCIANE BIDINOTO SILVA, MARIA APARECIDA NUNES AZZOLIN	
<b><i>GT 16 – Políticas públicas e formação de professores em educação de jovens e adultos .....</i></b>	<b><i>2236</i></b>
<b>A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS: RESULTADOS DE UMA PESQUISA.....</b>	<b>2237</b>
MARIA JOSEFA DE MENEZES ALMEIDA	
<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA .....</b>	<b>2249</b>

ADRIANA DAL MOLIN, JÉSSICA MOARA DA CUNHA TESSMANN

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CARIRA, SERTÃO SERGIPANO: PERFIL DOS DOCENTES E O PROCESSO INICIAL DE FORMAÇÃO E TRANS-FORMAÇÃO..... 2259**

ALBILENE LINS SANTOS, RANÚSIA PEREIRA SILVA

**A FORMAÇÃO COMO PROCESSO DE REFLEXÃO, DISCUSSÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DOS SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... 2270**

SYLVIA MESSER, ZENAIDE HEINSCH, CÁTIA KESKE, FABIANA LASTA BECK PIRES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DISPOSITIVO DE APRENDIZAGEM DOS DOCENTES DO PROEJA FIC: UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE O SISTEMA MUNICIPAL E FEDERAL..... 2282**

SILVIA REGINA MONTAGNER

**A PRÁTICA REFLEXIVA NO COTIDIANO DOCENTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ARACAJU: UM OLHAR A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE NÓVOA, TARDIF, LESARD E BEZERRA ..... 2293**

KÁTIA MARIA LIMEIRA SANTOS, ELIANE VASCONCELOS OLIVEIRA, LUIZ SÉRGIO GOMES DE SÁ, CACIA VALERIA DE REZENDE

**DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS A PARTIR DO OLHAR DOS ESTUDANTES ..... 2305**

LARISSA MARTINS FREITAS, LUIZ RENATO DE OLIVEIRA, CELSO ILGO HENZ, EDENISE DO AMARAL FAVARIN, SAMUEL ROBAERT

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OPORTUNIDADES, DESAFIOS E NOVOS RUMOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO..... 2313**

DARLON ALVES DE ALMEIDA, MARIANA SEGUÍ PEREIRA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL JUSCELINO KUBITSCHKEM EM ARACAJU/SERGIPE ..... 2325**

JOSEVÂNIA TEIXEIRA GUEDES, MARILENE BATISTA DA CRUZ NASCIMENTO, MARIA JOSÉ GUIMARÃES VIEIRA, HORTÊNCIA DE ABREU GONÇALVES

**O COTIDIANO DOCENTE EM UMA SALA DE AULA NA EJA A PARTIR DA OBSERVAÇÃO EM UMA ESCOLA DE ARACAJU..... 2337**

HILANNA MAYARA LESSA SILVA, MÁRCIA ALVES DE CARVALHO MACHADO, MÁRCIO SANTOS CARVALHO

**O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A JOVENS E ADULTOS: DE PERCEPÇÕES A COMPREENSÕES SOBRE O PROEJA NOS INSTITUTOS FEDERAIS..... 2347**

CÁTIA KESKE, FABIANA LASTA BECK PIRES, LETÍCIA DOMANSKI, SYLVIA MESSER, ZENAIDE HEINSCH

**O ENSINO POR COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA PARA AVALIAÇÃO INTERNACIONAL DAS COMPETÊNCIAS**

<b>DE ADULTOS DA ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO.....</b>	<b>2360</b>
JONIELY CHEYENNE CRUZ, PAULA TAUANA SANTOS, LAÍS DE SANTANA ARAÚJO MACEDO	
<b>PELO FIM DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: A VISÃO DE ALUNOS DA EJA SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO ATRAVÉS DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS</b>	<b>2369</b>
ADA AUGUSTA CELESTINO BEZERRA, RANÚSIA PEREIRA SILVA, GEORGE EMMANUEL DO NASCIMENTO ARAÚJO	
<b>REALIDADES INTRÍNSECAS: FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA, LEITURA E ESCRITA .....</b>	<b>2383</b>
GISELMA MACHADO, MARIA JOSEFA DE MENEZES ALMEIDA	
<b>REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO PELO OLHAR DE TONHO CIÇO E SUA PERTINÊNCIA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>2396</b>
MARIA CLÁUDIA MEIRA SANTOS BARROS, KELLY ARAÚJO VALENÇA, MÁRCIA ALVES DE CARVALHO MACHADO, SOANE MARIA SANTOS MENEZES TRINDADE SILVA	
<b>SOBRE AS CAMPANHAS CONTRA O ANALFABETISMO NO ESTADO DE SERGIPE.....</b>	<b>2406</b>
CACIA VALERIA DE REZENDE, ELIANE VASCONCELOS OLIVEIRA, LUIZ SÉRGIO GOMES DE SÁ, KÁTIA MARIA LIMEIRA SANTOS	
<b>TRANSDISCIPLINARIDADE NA EJA: UM ESTUDO A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA SERGIPE .....</b>	<b>2416</b>
ELIANE VASCONCELOS OLIVEIRA, KÁTIA MARIA LIMEIRA SANTOS, SOANE MARIA SANTOS MENEZES TRINDADE SILVA	
<b>UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO DE UMA SALA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>2429</b>
MARIA JOSÉ GUIMARÃES VIEIRA, CÁSSIA DE FÁTIMA DA SILVA SOUZA, SANDRA ELINE SILVA ARAÚJO, ALDA VALÉRIA SANTOS DE MELO, EVANILSON TAVARES DE FRANÇA	
<b>PÔSTERES .....</b>	<b>2437</b>
<b><i>GT 1 – A democratização da educação superior no contexto latino-americano .....</i></b>	<b><i>2438</i></b>
<b>ARRUMANDO AS MALAS PARA DECOLAR: REFLEXÕES SOBRE AS EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES DA UFRGS PARA REALIZAR MOBILIDADE DE GRADUAÇÃO PELO PROGRAMA ESCALA/AUGM .....</b>	<b>2439</b>
BIANCA SILVA COSTA, DENISE BALARINE LEITE	
<b>ARTE BARROCA E MISSIONEIRA.....</b>	<b>2440</b>
DANIELA BEGNINI JOHN, LUAN DA SILVA KLEBERS, DANIEL GRACIOLLI, ROSA ADRIANA COMIN	
<b><i>GT 3 – Desafios e perspectivas da(na) formação profissional para atuar em contextos inclusivos e multiculturais.....</i></b>	<b><i>2441</i></b>
<b>A ACESSIBILIDADE ÀS PRÁTICAS CORPORAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>2442</b>



CAMILA FELIN FOCHESTATTO, CLAUDINARA BOTTON DAL PAZ, VERA LUCIA RODRIGUES DE MORAES

**A ÉTICA NA FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTE FACE A INTERDISCIPLINARIDADE ..... 2443**

DHIÚLIA RAFAELA CIGANSKI, ROSANE DE FÁTIMA FERRARI

**BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DOS DIVERSOS SABERES ..... 2444**

GIANA DA ROSA OTERO , ROSANE DE FÁTIMA FERRARI

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM MATERIAL PEDAGÓGICO PARA AUXILIAR NO ENSINO DA QUÍMICA. .... 2445**

THATIANE DE BRITTO STÄHLER, PATRÍCIA GLAÚCIA MUNIZ DE ABREU, FABIANA BECK PIRES

**O PROCESSO INTERDISCIPLINAR NO DIAGNÓSTICO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM..... 2446**

PAULO JOSÉ FRIZON, ROSANE DE FATIMA FERRARI..... 2446

**QUÍMICA E ALTERIDADE: FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA ATUAÇÃO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS ..... 2447**

FABIANA LASTA BECK PIRES, CÁTIA KESKE, SYLVIA MESSER, ZENAIDE HEINSCH

*GT 4 – Docência universitária, políticas educacionais e expansão da educação superior ..... 2449*

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO EM ENSINO ..... 2450**

CARLA NATALINA DA SILVA FERNANDES, MARIA CONCEIÇÃO BERNARDO DE MELLO E SOUZA

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA ENGENHARIA..... 2451**

LUIZ ANTÔNIO CANTARELLI, ANA MARIA CARVALHO METZLER

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: UM OLHAR PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA AMAZÔNIA ..... 2452**

GILVÂNIA PLÁCIDO BRAULE, MARIA ELLY HERZ GENRO

*GT 5 – Educação e Tecnologias: reflexões sobre os impactos de novos conceitos e metodologias na formação docente..... 2454*

**A AULA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONTEMPORANEIDADE ..... 2455**

KEILA DAIANA DA ROSA, ELISABETE CERUTTI

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO NO PROGRAMA PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO NO MUNICÍPIO DE ERECHIM/RS ..... 2456**

MATEUS BALDISSERA

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA TECNOLÓGICA ..... 2457**

LUCIMARA DE AVILA, DAIANE DA SILVA OLIVEIRA, ELIANE MIOTTO KAMPHORST, CAMILA NICOLA BOERI, ANA PAULA DO PRADO DONADEL

**A TECNOLOGIA E SUA INFLUÊNCIA NAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS ..... 2458**

ELAINE GOULART, JULIANE CLÁUDIA PIOVESAN

**ANÁLISE DE JOGOS EDUCACIONAIS ONLINE: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ..... 2459**

MARCELA MENEGHETTI, ROSANE DE FÁTIMA FERRARI

**CONTRIBUIÇÕES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE MAKARENKO PARA A PRÁTICA DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ..... 2460**

DAIANI SANTOS DA SILVA, MIGUEL ALFREDO ORTH

**EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: PÓLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ..... 2461**

FABIANA VICENTE, ELIANE MARIA BALCEVICZ GROTO

**EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DA EXCLUSÃO SOCIAL..... 2462**

FABIANE POLESSO DA SILVA, LUCI MARY DUSO PACHECO

**MÚSICA E TECNOLOGIA: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE APRENDER E ENSINAR ..... 2463**

HELENA OZILDA ALBARELLO, JULIANE CLÁUDIA PIOVESAN

**O ENSINO DE GEOMETRIA COM O AUXÍLIO DO SOFTWARE GEOGEBRA .2464**

TAÍS MAIARA CONRAD, ALEXANDRE DA SILVA, ANA PAULA DO PRADO DONADEL, CAMILA NICOLA BOERI, CARMO HENRIQUE KAMPHORST, ELIANE MIOTTO KAMPHORST

**O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 2465**

BIBIANE CÉZAR FREITAS, ELISABETE CERUTTI..... 2465

**O USO DE UMA FERRAMENTA VIRTUAL COMO UM MEIO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ..... 2466**

JANE PERIN LUCCA, ANTÔNIO VANDERLEI DOS SANTOS, ROSANE TERESINHA FONTANA

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO USO DAS TECNOLOGIAS ..... 2467**

ALÉXIA GAZOLA TREVISAN, ELIANE MARIA BALCEVICZ GROTO

**RECURSOS TECNOLÓGICOS NA PRÁTICA DOCENTE..... 2469**

MARIELI PHILIPPSSEN, ROSANE DE FÁTIMA FERRARI

**REDES SOCIAIS: RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM..... 2470**

ANA CLAUDIA DE QUADROS FONTOURA, LUCI MARY DUSO PACHECO

**TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO – APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS PARA PROFESSOR E ALUNO ..... 2471**

PATRICIA EVELYN DA COSTA JARDIM, ELISABETE CERUTTI

**TECNOLOGIAS INFORMÁTICAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ..... 2472**

TATIANE FONTANA RIBEIRO, EDUARDO POST, ELIANE MIOTTO KAMPHORST, CAMILA NICOLA BOERI DI DOMENICO, CARMO HENRIQUE KAMPHORST

**UTILIZAÇÃO DA INFORMÁTICA NO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM DAS FUNÇÕES NO ENSINO MÉDIO..... 2473**

SIMONE BOTTENE

*GT 6 - Educação superior, interdisciplinaridade e formação docente! ... 2474*

**AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE GRADUANDOS DE ENFERMAGEM PARA O ATENDIMENTO A IDOSOS NA ATENÇÃO PRIMÁRIA A SAÚDE ..... 2475**

CAROLINE ROSSETTO, MARINES AIRES

**INICIAÇÃO CIENTÍFICA: SABERES INVESTIGATIVOS DIFERENCIADOS PARA A FORMAÇÃO STRICTO- SENSU? ..... 2476**

LETÍCIA ZANELLA, LUCI MARY DUSO PACHECO

**PSICOLOGIA E MÍDIA IMPRESSA: NOVAS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO ..... 2477**

FRANCINI RODRIGUES DA SILVA, EDINARA MICHELON BISOGNIN, ELIANE CADONÁ, IARA FÁTIMA DURANTE

**UNIVERSIDADE X ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ..... 2478**

RAFAELA DA SILVA PINTO, ELIANE MARIA BALCEVICZ GROTO

*GT 7 – Ensino de Filosofia e política pública educacional..... 2479*

**A BELEZA DA NATUREZA DO CAFW/UFMS – IMPLICAÇÕES ENTRE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, SENSIBILIZAÇÃO ECOLÓGICA E EDUCAÇÃO...2482**

Rejane Schaefer Kalsing, Jamerson Fiorentin, Leandro Silva Savian, Wellington Camargo

*GT 8 – Formação de professores e estágio curricular ..... 2482*

**A FORMAÇÃO DOCENTE NAS APROXIMAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR DO CAMPO..... 2483**

DANIELE BARROS VARGAS FURTADO, GRAZIELA ESCANDIEL DE LIMA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PENSANDO O ESTÁGIO, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ..... 2486**

SILVIA BARRETO SOARES, ELISABETE BONGALHARDO ACOSTA

**FORMAÇÃO INICIAL E OS SABERES DOCENTES ..... 2487**

KETLIN RAMOS NUNES, JULIANE CLÁUDIA PIOVESAN

**REFLEXÕES SOBRE PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES..... 2488**

ADRIANA LESSA CARDOSO

<i>GT 9 – Formação de professores e formação de leitores na educação nos séculos XX e XXI</i> .....	2489
<b>A CONCEPÇÃO DE LEITURA DE PROFESSORES DO 2º, 5º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>2490</b>
TAÍSE ROZA GARCIA, MARIA JOSÉ BLASKOVSKI VIEIRA	
<b>LER PARA O PRAZER NA SALA DE AULA: LEITURA DELEITE!</b> .....	<b>2491</b>
MAGDA RAQUEL D'ÁVILA PEREIRA, SABRINA GARCEZ, CRYSTINA DI SANTO D'ANDREA, MARILÉIA AZEREDO DOS SANTOS	
<b>O PNAIC, DE PROFESSORA PARA PROFESSORA: RESGATE DAS BOAS PRÁTICAS NA ESCOLA</b> .....	<b>2492</b>
MARILÉIA AZEREDO DOS SANTOS, SABRINA GARCEZ, MAGDA RAQUEL D'ÁVILA PEREIRA, CRYSTINA DI SANTO D'ANDREA,	
<b>VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OFICINA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS</b> .....	<b>2493</b>
CAROLINA ZAZZO PIGATTO, CAMILA DA ROSA PARIGI, DIOVANA MACHADO FREITAS, MARILEI ALMEIDA DE OLIVEIRA, CELSO ILGO HEZ	
<i>GT 10 – Formação de professores e práticas em educação ambiental</i> .....	<i>2495</i>
<b>AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS</b> .....	<b>2496</b>
GABRIELA VIZZOTTO, ANTÔNIO CORRÊA GARCIA, LUIS PEDRO HILLESHEIN	
<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PROJETOS DO MAIS EDUCAÇÃO</b> .....	<b>2498</b>
MIRIAN AZEVEDO RODRIGUES	
<i>GT 11 – Gestão educacional e currículo</i> .....	<i>2499</i>
<b>CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO REDE DE SABERES</b> .....	<b>2500</b>
CHAIANE BUKOWSKI, ROBERTO RAFAEL DIAS DA SILVA	
<b>GESTÃO, ESCOLA PÚBLICA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTADO DO CONHECIMENTO NA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (2009-2013)</b> .....	<b>2501</b>
MARILENE BATISTA DA CRUZ NASCIMENTO, MARILIA COSTA MOROSINI, MARTA LUZ SISSON DE CASTRO	
<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE APOIO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PROCESSO HISTÓRICO DA ATUAL REALIDADE BRASILEIRA</b> .....	<b>2502</b>
LIDIANE TANIA RONSONI MAIER, ADRIANA RICHIT	
<b>PROJETOS EDUCACIONAIS INSTITUINTES: VALORIZAÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE NAS PRÁTICAS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI</b> .....	<b>2503</b>
RENATA ARAUJO DE CASTRO FERMAM, JULIANA MEDALHA Mouro PAZOS, KÁTIA MARIA VIEIRA DA COSTA, ANA MARIA BORGES FREITAS	

<b>TENSÕES, INTERSEÇÕES E DILEMAS: ANÁLISE COMPARATIVA DOS CURRÍCULOS MÍNIMOS DE SOCIOLOGIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2010-2012) .....</b>	<b>2504</b>
VANICE DA SILVA PEREIRA DOS SANTOS, BRUNA LUCILA DE GOIS DOS ANJOS, ANITA HANDFAS	
<b>VALORES CURRICULARES EXPRESSOS POR MEIO DOS UNIFORMES ESCOLARES: ESTUDO DE CASO .....</b>	<b>2505</b>
REJANE GIMENES DA ROSA, MARCO ANTÔNIO SOUZA .....	
<i>GT 13 - Interculturalidade na educação: por novas práticas que de(sa)firmam a educação na escola de ensino básico.....</i>	
<i>2506</i>	
<b>A RELAÇÃO DA CULTURA CONTEMPORÂNEA DO INDIVIDUALISMO E O PERTENCIMENTO À ESCOLA .....</b>	<b>2507</b>
LUTHIANE MISZAK VALENÇA DE OLIVEIRA	
<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÃO ACERCA DA ECONOMIA E PRESERVAÇÃO DA ÁGUA .....</b>	<b>2508</b>
GERMANO KELLER, FERNANDA JÉSSICA PFEIFER, HENRIQUE GOMES GUTLER JÚNIOR, THAÍS PIAIA, ANDRÉ BOCCASIU SIQUEIRA	
<b>EDUCAÇÃO E PESQUISA COLABORATIVA PÓS-COLONIAL .....</b>	<b>2509</b>
ÁLVARO VEIGA JÚNIOR	
<b>ESTUDO DAS NECESSIDADES DE CONSTRUÇÃO DE OBRAS DE MELHORIA DO AMBIENTE ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE GESTÃO DE POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL .....</b>	<b>2510</b>
ALESSANDRA GOBBI SANTOS, GERMANO JOSÉ HARTMANN, WELLERSON PESSOTTO	
<b>RESULTADOS PARCIAIS DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR ENVOLVENDO MODELAGEM MATEMÁTICA .....</b>	<b>2512</b>
LUCILENE DAL MEDICO BAERLE, MÁRCIA ELIZABÉTE SCHÜLER, RODRIGO PIVETTA WERLANG	
<i>GT 14 - Políticas educacionais de incentivo à formação docente.....</i>	
<i>2514</i>	
<b>COMPETÊNCIA DOCENTE .....</b>	<b>2515</b>
TAIS LEVULIS, MARIA CRISTINA GUBIANI AITA	
<b>PLANO DE TRABALHO: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NO BRASIL .....</b>	<b>2516</b>
CLARICE DUTRA RAMOS, EDITE MARIA SUDBRACK	
<b>LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: IMPLANTAÇÃO E DESAFIOS.....</b>	<b>2517</b>
MARIA CELINA DE ASSIS	
<b>MOTIVANDO ATIVIDADES PRÁTICAS NO AMBIENTE ESCOLAR POR MEIO DA REESTRUTURAÇÃO DE UM LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS.....</b>	<b>2518</b>
FERNANDA JÉSSICA PFEIFER, JOICE FEIL FAGUNDES, REGIANE ZANOVELLO, HAIDI KREMER, TÂNEA MARIA BISOGNIN GARLET	

<b>O PNAIC E A FORMAÇÃO DOCENTE DO FORMADOR EM DEBATE .....</b>	<b>2519</b>	
SABRINA GARCEZ, CRYSTINA DI SANTO D'ANDREA, MAGDA RAQUEL D'ÁVILA PEREIRA, MARILÉIA AZEREDO DOS SANTOS		
<b>O PNAIC/MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO DO FORMADOR: UM QUESTIONAMENTO NECESSÁRIO .....</b>	<b>2520</b>	
CRYSTINA DI SANTO D'ANDREA, SABRINA GARCEZ, MAGDA RAQUEL D'ÁVILA PEREIRA, MARILÉIA AZEREDO DOS SANTOS		
<b>PARTICIPAÇÃO NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS: INTERFACES COM CONCEPÇÕES DE PAIS DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DA REDE BÁSICA .....</b>	<b>2522</b>	
CARLA CAMARGO SALDANHA, REGIANE ZANOVELLO, STÉFANI DUTRA MATTANA, HAIDI KREMER, TÂNEA MARIA BISOGNIN GARLET		
<b>PERCEPÇÕES DE UMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SEXUALIDADE .....</b>	<b>2523</b>	
MICHELI STEFANELLO, CARLA SALDANHA, STÉFANI DUTRA MATTANA, JOICE FEIL FAGUNDES, TÂNEA MARIA BISOGNIN GARLET		
<b>PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL.....</b>	<b>2524</b>	
LILIANE GUESSER, ROBERTO CARLOS BIANCHI		
<b>PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO E OS SABERES DOCENTES DE LICENCIANDOS E PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA .....</b>	<b>2525</b>	
MARÍLIA YUKA HANITA, BÁRBARA CRISTINA MOREIRA SICARDI NAKAYAMA		
<b>REFLEXÃO SOBRE DIRETRIZES PARA O ENSINO NORMAL.....</b>	<b>2526</b>	
ALESSANDRA TIBURSKI FINK, CASSINÉLI APARECIDA REIS BORBA		
<i>GT 15 – Políticas públicas de inclusão social, educação no campo, juventude rural .....</i>		<b>2528</b>
<b>A EDUCAÇÃO INDÍGENA: ALGUNS TRAÇOS DO PERCURSO ESPECÍFICO DE INCLUSÃO EM MEIO À POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NACIONAL .....</b>	<b>2529</b>	
MARIA EDNA DE BRITO		
<b>A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS ATRAVÉS DA FORMAÇÃO DE COOPERATIVAS.....</b>	<b>2530</b>	
JAQUELINE PATRÍCIA SILVEIRA, DILIANE CAMARGO, SANDRO ROGÉRIO GIACOMELLI, LUIS PEDRO HILLESHEIM, GELSON PELEGRINI		
<b>EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS.....</b>	<b>2531</b>	
LEOMAR BORBA MEDEIROS		
<b>SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO .....</b>	<b>2532</b>	
KEITI SUELEN DE AZEVEDO FLORENCIO, LUCI MARY DUSO PACHECO		
<b>UM GRUPO DE ESTUDANTES QUE RESIDEM EM ÁREA RURAL EM UM PROJETO DE INCLUSÃO DIGITAL: UMA PESQUISA PARTICIPANTE.....</b>	<b>2533</b>	

SILVIA ROBERTA FERREIRA, CELSO VALLIN

*GT 16 – Políticas públicas e formação de professores em educação de  
jovens e adultos ..... 2534*

**LITERACIA: NECESSIDADES E POSSIBILIDADES A PARTIR DA OBSERVAÇÃO  
DO DOCENTE DA EJA ..... 2535**

MARIA DE LOURDES DANTAS MENDES, RANÚSIA PEREIRA SILVA, CAMILA REZENDE SANTOS

## APRESENTAÇÃO

O Simpósio Nacional de Educação teve início em 1991. O marco inaugural do evento refletia acerca da Nova LDB e os novos paradigmas que eram instituídos. Palmilhando a linha do tempo, decorridos mais de 20 anos, são flagrantes as reformas levadas a termo na educação brasileira. Neste período realizaram-se sete edições exitosas do evento, contribuindo para instalar o debate no Estado e país acerca das grandes questões nacionais.

Nesta edição do Simpósio reafirma-se sua internacionalização, inserindo no evento o II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, os quais contemplam debates sobre as temáticas da Formação Docente, das Práticas Educativas, das Políticas Públicas e da Gestão da Educação. A inserção objetiva a consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação, cujas linhas de pesquisa são incorporadas ao foco do evento.

A Linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas congrega a bagagem acumulada pela Universidade na formação de professores, pesquisando os processos de formação inicial e continuada e suas relações com os espaços institucionais e áreas do conhecimento em que eles se constituem. Insere-se nesta perspectiva, o estudo de práticas educativas instituintes dos saberes docentes. Para contemplar esta linha investigativa, as abordagens têm como fulcro desencadeador novas elaborações e reflexões que passam pelas interfaces entre o macro e o micro espaço das práticas educativas, rediscutindo o ensino e a pesquisa.

A linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação enfoca as questões atinentes às políticas educacionais da esfera pública e seus impactos socioeducacionais/culturais na organização e gestão da Educação. Estuda, também, nos processos em curso, as possibilidades emancipatórias de tais medidas. O processo de investigação das políticas educacionais, para além de considerá-las como reprodutoras de uma estrutura social ou de definidoras de sua constituição, almeja antever possibilidades emancipatórias decorrentes das contradições inerentes ao processo histórico.

Este espaço de interlocução estende-se, portanto em duas direções que são complementares e que fazem eco às linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU. A primeira reflete a formação docente na sequência evoca as políticas educacionais.

A construção da profissionalidade docente, por ser um espaço em aberto, envolve uma gama de processos de ação e reflexão. Não é possível pensar a pedagogia sem a aprendizagem



docente, entendendo-a como um processo interativo, exigindo clareza do seu objeto de trabalho que são as pessoas, cujas trocas às constituem sujeitos do processo.

Esta interação de modos de ensinar e de aprender possibilita o compartilhamento de aprendizagens, as quais desembocam na consolidação do construir-se professor, num *continuum*. A abertura para diferentes modos deste “que fazer” docente amplia conhecimentos, sejam epistemológicos ou metodológicos inerentes a sua profissão. Nesta trajetória, os docentes também aprendem o ofício da docência nas suas práticas cotidianas com seus discentes, no exercício da escola ou universidade, envolvendo, portanto, um processo colaborativo de trocas e interações.

De outra parte, o Brasil presencia nas últimas duas décadas um amplo contexto de reformas educacionais, protagonizadas pelas Políticas Públicas. Tais medidas têm sido demandadas pela crescente democratização da sociedade brasileira, pelos clamores da sociedade civil, debates das associações de classe, pressões externas dos organismos internacionais, entre outros. Nesta perspectiva, evidencia-se um novo padrão na alocação de recursos financeiros para a educação, novos modelos de gestão, bem como a ênfase na avaliação em larga escala, envolvendo Redes e sistemas de Ensino.

Tais reformas carecem de esforço analítico já que são portadoras de transformações, inclusive sobre o modo de pensar o campo político (CORREIA, 2010). Estas narrativas ausentaram, por vezes, do debate, a questão da avaliação. Para o autor (id., p. 457, 2010), é importante trazer à tona a discussão, na perspectiva de que “as relações entre a produção política da regulação em educação e a construção de políticas de avaliação” são imprescindíveis. O alerta do autor vai no sentido de que a avaliação tem se deslocado da promoção da qualidade para reduzir a qualidade ao culto da avaliação (id. Ib.)

No momento em que é aprovado o novo Plano Nacional de Educação e o percentual do PIB, a ser aplicado parecem retomar polêmicas antigas e equivocadas. O panorama do financiamento do novo PNE não pode reprisar os mesmos desenganos de 2001. Há que atentar para a fundamentalidade do financiamento para induzir as demais políticas educacionais. A intenção declarada e a ação correlata podem dar o salto qualitativo, assim, qualidade e quantidade da educação podem ser o passaporte para uma nova sociedade, quando assumida como prioridade e compromisso.

De todo modo, para além de ampliar o montante de recursos a serem aplicados exige-se o controle da Sociedade civil organizada, para que o gasto público alcance seu escopo fundamental: educação de qualidade para todos.

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

Nesta publicação o(a) leitor(a) encontra para seu deleite e reflexão ou crítica, as comunicações vinculadas aos Grupos de Trabalho (GTs), bem como os trabalhos na modalidade Pôster.

Em nome da Comissão Organizadora, registramos nosso profundo reconhecimento aos pesquisadores das 110 Instituições de Ensino Superior, que acolheram o convite do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI e propuseram temáticas de relevância científica e social, contribuindo para a densidade da programação e para a construção dessa proposta de evento à muitas mãos.

Aos coordenadores de GTs, aos pesquisadores, nosso agradecimento.

Registramos, igualmente, nossa gratidão às Comissões de Trabalho envolvidas, que possibilitaram levar a termo o VIII Simpósio Nacional de Educação e II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores: "Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente."

**Edite Maria Sudbrack**

# COMUNICAÇÕES

**GT 1 –**

**A democratização da  
educação superior no  
contexto latino-americano**

## A DES-COLONIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE LATINO-AMERICANA

Gilnei da Rosa<sup>1</sup>

**RESUMO:** A Universidade na América Latina está atrelada a um processo de padronização internacional, que submete arte e cultura, comportamentos e bens simbólicos locais à valores estéticos estrangeiros. Dessa forma, a universidade latina tem disseminado um pensamento colonialista, concatenado em uma filosofia eurocêntrica, dominadora e excludente, que nega a possibilidade de organização curricular própria, que articule as realidades locais e potencialize a democracia como valor social. Nesse sentido, o presente artigo pretende discutir os caminhos para a des-colonização da universidade latino-americana na busca de um crescimento autônomo e democrático. Para isso é preciso reconhecer a colonização como componente constitutivo da modernidade e a descolonização como uma série de estratégias e formas de contestação radical das formas hegemônicas de poder, ser e conhecer que precisam se articular desde a universidade. A descolonização é um projeto e um processo constante e, sua origem, está no horror perante as estruturas de morte originadas pelas formas de colonização física, política, cultural e intelectual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Universidade. Crise. Descolonização.

### INTRODUÇÃO

Segundo Lima e Leite (2012) a produção do conhecimento foi, historicamente, uma das funções centrais da universidade. Entretanto, “[...] a forma, o como e o para que produzir conhecimento foi se (re)significando ao longo dos tempos e tomando novos contornos a partir das influências (determinações) históricas, econômicas, sociais e culturais que foram definidoras das identidades da universidade” (LIMA; LEITE, 2012, p. 121).

Nos limiares do século XXI, a universidade na América Latina vem passando por um processo que Leite (2002) chama de “redesenho capitalista da universidade”, onde as demandas do mercado neoliberal têm implicado na forma de organização, implementação e avaliação dos programas de educação superior, influenciando, portanto, na identidade da Universidade e na forma de produzir o conhecimento.

Essa neo-colonização do fazer e pensar da Universidade na América Latina entretanto, não é um processo recente, mas remete ao modo como a universidade foi implantada ou transplantada nesse continente. A universidade latino-americana, tal qual hoje a conhecemos, é a concretização prática da dominação do centro europeu sobre as periferias.

---

<sup>1</sup> Graduado em Filosofia pela URI – campus de Frederico Westphalen e mestrando em Educação PPGEDU/UFRGS. gilneidarosa@hotmail.com

Uma universidade mergulhada em profunda crise que precisa ser re-pensada, descolonizada e reformada em suas bases para cumprir seu papel e funções sociais.

Nesse sentido, o presente artigo pretende discutir os caminhos para a descolonização da universidade latino-americana na busca de um crescimento autônomo e democrático. Para isso, pretende-se apresentar uma discussão sobre a identidade da universidade latino-americana, sua dependência e crise e, a necessária descolonização, num diálogo entre Maldonado Torres, Dussel, Santos, Filho, Genro, Leite e demais autores pertinentes à temática em questão.

## 1 DESENVOLVIMENTO

A Universidade tal qual hoje a conhecemos é uma instituição que acompanhou os paradigmas da modernidade (BRAGA; GENRO; LEITE, 1998) em suas bases filosóficas e culturais. Na América latina se constituiria numa referência aos modelos europeus e norte-americanos, em modelos exógenos transplantados de estruturação do pensar, do ser e conhecer. Numa filosofia de negação de tudo aquilo que é endógeno como inferior, como “não-ser” em relação ao Ser, ao central, europeu – moderno.

Instituída nas colônias espanholas já no final do século XVI, a universidade latino-americanas copiava o modelo da metrópole “[...] oferecendo os mesmos estudos e adotando a mesma estrutura.” (FILHO, 2008, p. 127). Nas colônias portuguesa (Brasil) cursos de nível superior só chegariam na primeira metade do século XIX. Segundo Filho (ibidem, p. 127): “No século XIX, generalizou-se no continente o padrão francês de universidade napoleônica, voltada para a formação de quadros profissionais, organizadas num complexo de unidades autárquicas”.

Entretanto, a primeira universidade brasileira somente se constituiria mais de um século depois. Embora a Universidade Federal do Paraná se apresente como pioneira sendo criada em 1912, mediante a união de faculdades isoladas, oficialmente a Universidade de São Paulo (USP) foi a primeira universidade brasileira, enquanto projeto acadêmico e institucional pleno, fundada em 1934. (ibidem).

Competiram, naquele momento, dois modelos distintos de universidade: um foi vitorioso e o outro foi reprimido. Venceu o modelo da Universidade de São Paulo (USP), que trazia uma matriz de universidades européias tradicionais para a implantação de um símile institucional, com inegável dinamismo próprio. O que perdeu foi o modelo da Universidade do Distrito Federal (UDF) - que propunha uma

universidade com identidade nacional, na visão dos representantes intelectuais da geração modernista. (FILHO, 2008, p. 132).

Fundada por Anísio Teixeira, enquanto Secretário de Educação do Distrito Federal, a Universidade do Distrito Federal pretendia reunir os maiores nomes da cultura nacional da época para montar uma universidade baseada nos princípios da Educação Democrática. Segundo Filho (ibidem, p. 133), dessa iniciativa “[...] resultou um projeto tão avançado que provocou imediatos incômodos políticos: acusado de socialista, perseguido e ameaçado de prisão, Anísio foi exonerado e refugiou-se no interior da Bahia.”.

O fato a atentar-se é que a universidade na América Latina desde cedo constitui-se numa referência aos modelos exógenos europeus e norte americanos. Segundo Filho (2008) no século XIX generalizou-se em todo o continente latino americano o padrão francês de universidade napoleônica voltada para a formação de quadros profissionais, num complexo de unidades autárquicas, as cátedras. A Universidade Federal da Bahia fundada na década de 40, pretendia explicitamente tornar-se uma Coimbra brasileira. “[...] A ironia reside em que a Universidade de Coimbra era, nesse período de ditadura salazarista, uma das universidades de estrutura mais arcaica dentre as instituições acadêmicas européias.” (FILHO, 2008, p. 134).

A reforma universitária no Brasil de 68, que os militares decidiram adotar nacionalmente foi uma “[...] cópia empobrecida do sistema norte-americano de educação universitária”. (ibidem, p. 136). Ainda segundo o mesmo autor, além de se tornar incompleta devido às resistências sofridas em sua implantação a Reforma Universitária de 1968 foi nociva em seu resultado final, pois “[...] conseguiu manter o que de pior havia no velho regime e trouxe o que de menos interessante havia no já testado modelo flexneriano estadunidense.” (p. 137).

Observamos nos modelos universitários implantados na América Latina um pensamento colonialista, concatenado em uma filosofia eurocentrica, dominadora e excludente, que nega a possibilidade de organização curricular própria, que articule as realidades locais. A universidade latino americana está atrelado a um processo de padronização internacional, que submete arte e cultura, comportamentos e bens simbólicos locais a valores estéticos estrangeiros (ibidem).

Seguindo os paradigmas do pensamento e da filosofia ocidental, a universidade brasileira e latina funda-se sobre uma concepção linear, fragmentadora e mecânica do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, história e subjetividade humana (ibidem). Para a tradição cartesiana, conhecer é fragmentar a realidade, o problema em tantas partes quanto possível. Na universidade, há uma divisão muito forte

entre departamentos, cursos e áreas do conhecimento, que pouco ou quase nada dialogam entre si, num acadecismo estéril como denuncia Dussel (1977). Ainda segundo Filho (2008, p. 150) “Do ponto de vista curricular, o Brasil adota ainda modelos de formação baseados nas universidades européias do século XIX, totalmente superados em seus contextos de origem.”

### **1.1 O giro des-colonial**

Nos dias atuais, a universidade latino americana está sofrendo uma grande ofensiva do internacionalismo acadêmico de base mercantil, sendo profundamente afetada pela agenda neoliberal, sofrendo pressões dos organismos internacionais através dos mecanismos de Avaliação e Acreditação das Universidades, como denunciam Leite e Genro (2012). Segundo as autoras:

Um novo imperialismo está a se constituir tendo a Europa do Conhecimento como centro hegemônico e a América Latina como centro subordinado. A dominação política se estabelece pelo consentimento e adesão. O novo imperialismo focado no conhecimento e na informação se dissemina através do processo de Bolonha transplantado pelo Projeto Tuning, pela regulação das Agências de Avaliação e Acreditação, pelos *rankings* internacionais, pelos programas do tipo Infoaces, *Erasmus Mundus* e outros. (LEITE; GENRO, 2012, p. 17).

Esse processo é descrito por Boaventura de Souza Santos (2005) como “a transnacionalização do mercado da educação superior”, numa lógica exclusivamente mercantil. Essa importação de modelos de avaliação institucional de lógica neoliberal, ressaltam Leite e Genro (2012), veio a reforçar valores que deslegitimam práticas locais cuja matriz era originária de práticas políticas e técnicas embasadas em princípios de uma democracia igualitária.

Dessa forma, a universidade na América Latina caminha entre as “certezas do passado e incertezas do futuro” (BRAGA; LEITE; GENRO, 1998). Para Boaventura de Souza Santos, três crises assolam a universidade: a crise da hegemonia, crise da legitimidade e a crise institucional. Essas três crises diferentes mais coimplicantes, precisam ser superadas e repensadas para que a universidade avance em direção ao crescimento autônomo, e implique em um projeto de desenvolvimento e crescimento emancipatório e afirme um projeto de libertação latino-americana como propõe Dussel (2007). É preciso descolonizar o pensar, o ser, o fazer e o conhecer da universidade latina, num processo que se dá, primeiramente no reconhecimento de sua dependência. Segundo Torres:



El giro des-colonial se refiere más bien, em primer lugar, a la percepción de que las formas de poder modernas han producido y ocultado la creación de tecnologías de la muerte que afectan de forma diferencial a distintas comunidades y sujetos. Este también se refiere al reconocimiento de que las formas de poder coloniales son múltiples, y que tanto los conocimientos como la experiencia vivida de los sujetos que más han estado marcados por El proyecto de muerte y deshumanización modernos son altamente relevantes para entender las formas modernas de poder y para proveer alternativas a las mismas. (TORRES, 2008, p. 66).

Ainda segundo Torres, o conceito de descolonização a que também chama giro des-colonial, busca fundamentalmente por no centro do debate a questão da colonização como componente constitutivo da modernidade e a descolonização como uma série de estratégias e formas de contestação de semeiam uma contestação radical nas formas hegemônicas de poder, ser e conhecer. A descolonização é um projeto inacabado e sua origem está no horror perante as estruturas de morte originadas pela colonização física, política, cultural e intelectual.

Com Filho (2008) insistimos na necessidade de uma reforma universitária ampla e profunda, que reconhecendo os horrores da colonização se dedique na construção de um projeto des-colonial, de produção de uma contra-hegemonia à globalização ocidental do mundo atual. Uma reforma que difunda com a diversidade cultural e valorize as diversas formas de ver o mundo, dialogando com os diversos saberes constituídos numa perspectiva da ecologia de saberes e das epistemologias do sul (SANTOS, 2010). Para Filho (2008) qualquer proposta de uma nova estrutura acadêmica para a universidade deve superar uma série de problemas, entre os quais:

1. Excessiva precocidade nas escolhas de carreira profissional;
2. Seleção limitada, pontual e “traumática” para ingresso na graduação;
3. Viés monodisciplinar na graduação, com currículos estreitos e bitolados;
4. Enorme fosso entre graduação e pós-graduação;
5. Submissão ao mercado, perda de autonomia;
6. Incompatibilidade quase completa com modelos de arquitetura acadêmica vigentes em outras realidades universitárias, especialmente de países desenvolvidos;
7. Incultura: formação tecnológico-profissional, quando eficiente, culturalmente empobrecida;
8. Anacronismo: dissonância da formação universitária com a conjuntura contemporânea. (FILHO, 2008, p. 157)

Além dos problemas apontados, uma reforma universitária deve resultar em modelo capaz de integrar diversos sistemas de títulos existentes e ser compatível com os modelos vigentes nos espaços internacionais sem ser submisso a eles (ibidem). Fomentar um projeto de universidade latino-americana baseada na luta pela des-colonização é indispensável para

qualificar a formação política, cultural, intelectual dos cidadãos latinos, potencializando assim, as transformações necessárias para um mundo mais humano, ético e justo.

## CONCLUSÃO

A crise da universidade latino-americana é uma crise profunda, estrutural e sistêmica e está fundamentada em uma filosofia de base moderna, cartesiana, mecanicista e eurocêntrica. Um pensamento colonial que se constituiu numa referência a padrões europeus, ao norte desenvolvido e, nega a possibilidade de pensamento, de organização e protagonismo dos povos do sul, do dito terceiro-mundo, subdesenvolvido e empobrecido. Se a práxis da colonização e da dominação desconsidera a alteridade como denuncia Bouffleuer (1991) é na universidade que a alteridade latino americana é negada e silenciada por esse pensamento – uma filosofia centralizadora, colonizadora e excludente.

Superar a crise da universidade latina implica num primeiro momento reconhecer essa crise, tomar consciência de suas causas, de sua filosofia implícita e, a partir desta constatação, traçar os caminhos possíveis para a emancipação e descolonização do ensino superior. Entretanto, os desafios para a efetivação dessas mudanças e a concretização das demandas necessárias para a reforma da universidade latino americana são bastantes grandes. Desafios que dizem muito à universidade como um todo, haja visto seu papel na formação dos diversos segmentos sociais.

A universidade na América Latina deve se engajar num processo de libertação e descolonização do pensar e agir, que vise a construção de uma identidade, de uma cultura, uma ética e uma filosofia própria, como propõe a reforma de Córdoba, capaz de romper com os padrões de dominação, traçando, dessa forma, vias de efetiva libertação. Nesse sentido, a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA em 2007, constitui um fato importante e que precisa ser estudado. Com uma estrutura diferenciada a UNILA se propõe em sua missão institucional “[...] formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)<sup>2</sup>.

A descolonização da universidade latino-americana será efetiva quando conseguir fundamentar uma filosofia própria, um modelo autônomo e condizente com suas reais

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.unila.edu.br/>>.

necessidades e, que valorize os conhecimentos e saberes aqui construídos e dialogue com os demais sistemas de conhecimento sem jamais ser submissa a eles.

Por fim, é importante frisar que a ação libertadora se constrói na luta dos sujeitos coletivos, daí a necessidade de que os diversos movimentos e classes sociais possam acessar a universidade – através de uma política de inclusão e expansão do ensino superior – e, dessa forma, atuar na defesa de suas demandas em favor da dignidade e defesa da vida como um todo.

## REFERÊNCIAS

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel**. Ijuí – RS: Livraria UNIJUÍ Editora, 1991.

BRAGA, Ana Maria; GENRO, Maria Elly; LEITE, Denise. Universidade Futurante: Inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro”. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. 2. ed. São Paulo: Papirus Editora, 1998.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Trad.: Ephraim Ferrreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Libertação**. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

FILHO, Naomar de Almeida. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza; FILHO, Naomar de Almeida. **A universidade no século XXI: para uma universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

LEITE, Denise. Avaliação Institucional, reforma e redesenho capitalista das universidades. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 29-48, 2002.

\_\_\_\_\_; GENRO, Maria Elly Herz. Quo Vadis? Avaliação e Internacionalização da Educação Superior na América Latina. In: LEITE, Denise et al. **Políticas de evaluación universitaria em América Latina: perspectivas críticas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2012.

LIMA, Elizeth G. S.; DENISE, Leite. Influências da avaliação no conhecimento produzido pelos pesquisadores em redes de pesquisa. In: LEITE, Denise; LIMA, Elizeth G. S. (Orgs.). **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TORRES, Nelson Maldonado. La descolonización y El giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá-Colômbia, n. 9, p. 61-72, jul./dic. 2008.

## CONVIVÊNCIAS NA EXTENSÃO: DIÁLOGOS E TENSIONAMENTOS SOBRE FORMAÇÃO POLÍTICA NA UNIVERSIDADE

Juliana Zirger<sup>1</sup>

**RESUMO:** Esse artigo busca refletir e analisar as possíveis contribuições da extensão para a formação política na universidade. Em um contexto marcado pelo esquecimento da política devido à debilidade dos valores coletivos e exacerbação dos princípios de mercado, faz-se necessário revigorar a credibilidade e a esperança em relação ao político. Para tanto, é imprescindível constituir um espaço público onde ecoem valores e interesses coletivos advindos de múltiplas vozes que tecem o social. A partir do recorte da extensão universitária, busca-se compreender de que forma a referida atividade pode contribuir para uma formação mais humana e política no espaço acadêmico, fortalecendo a universidade enquanto um espaço público mais participativo no contexto latino-americano. Em caráter qualitativo, lança-se mão de um estudo sobre o Programa Convivências/UFRGS. A partir da realização de entrevistas semi-estruturadas com estudantes participantes do Convivências, objetiva-se conhecer as experiências vividas, bem como as concepções e significados construídos pelos estudantes sobre extensão e as relações desta com a formação acadêmica e política. O suporte teórico-conceitual encontra-se em Hannah Arendt, José Dias Sobrinho, Boaventura Santos, entre outros. Os resultados elucidam tensionamentos em relação às concepções de extensão, assim como também trazem indícios que permitem pensar uma aproximação da extensão com a formação política na universidade, bem como a qualificação da formação acadêmica a partir das relações entre teoria e prática e do contato com realidades diversas. Dessa forma, a extensão - apesar dos desencontros de definições e dos tensionamentos em relação a sua atuação social, pode constituir uma experiência potencializadora da formação na universidade a partir do reconhecimento dos saberes plurais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Política. Universidade. Extensão.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir desse artigo, objetiva-se refletir sobre a possibilidade de formação política na universidade com base em experiências vividas por alunos de graduação nas atividades de extensão desenvolvidas pelo Programa Convivências, sendo este promovido pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social/DEDS, vinculado a Pró-Reitoria de Extensão/PROEXT, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS. O Programa em questão caracteriza-se pela sua proposta de saídas de campo com o objetivo de vivenciar, durante o período de uma semana, uma experiência em comunidades rurais ou urbanas no estado do Rio Grande do Sul.

A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, com a qual buscou-se conhecer quais os significados atribuídos pelos estudantes as suas participações nos projetos de extensão;

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação – PPGedu/UFRGS. E-mail: juliana.zirger@gmail.com.

conhecer quais são as concepções de extensão desenvolvidas pelos estudantes; verificar quais os impactos da participação na extensão na formação política dos estudantes que participaram do Convivências.

A técnica de coleta de dado correspondeu a realização de entrevistas semi-estruturadas com quatro estudantes que participaram da edição de verão no ano de 2011. Os procedimentos analíticos para tratamento dos dados obtidos dizem respeito à análise de conteúdo a partir da elaboração das seguintes categorias: a) experiência na extensão e as contribuições para formação na universidade; b) concepções e objetivos da extensão na percepção dos estudantes; c) concepção de ação política.

A proposta desse artigo consiste em repensar a educação como possibilidade de revigorar uma formação política, em que a universidade latino-americana possa se fortalecer como uma esfera pública, onde ecoem vozes plurais. Na perspectiva da ecologia de saberes de Santos (2004), a universidade – tensionada pela extensão – está sendo pensada como um espaço de potencialização de uma formação acadêmica pautada pela diversidade de saberes, ou seja, um espaço que é permeado pelas possibilidades de articulação do fazer acadêmico e científico com os demais saberes que circulam na sociedade.

## **1 EDUCAÇÃO E EXTENSÃO: A FORMAÇÃO POLÍTICA ARTICULADA À RESPONSABILIDADE SOCIAL DA UNIVERSIDADE**

Na perspectiva de refletir sobre a formação política como responsabilidade social da universidade – com vistas à potencialização dos seus processos de ensino, pesquisa e extensão na interlocução com a sociedade – o desafio posto é desenvolver na universidade as funções de formação acadêmica e humanística. Ou seja, com parâmetros sociais mais amplos de formação ética, política e estética (SANTOS, 2004), articulada no processo de ensino e aprendizagem, na pesquisa e na extensão. Para tanto, a educação está sendo pensada, com referência em Sobrinho (2008), como um bem público, juntamente ao lado do conhecimento, da formação e da ética, uma vez que estes são insubstituíveis e primordiais para a convivência humana.

Em relação à extensão como processo educativo, o Plano Nacional de Extensão/PNE, em 1998, consagrou um conceito de extensão ampliado, segundo Oliveira (2004), com vistas a articular com mais precisão a definição de extensão universitária. Nele, a extensão é compreendida como

o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A extensão é uma via de mão dupla com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará na sociedade a oportunidade de elaboração da práxis do conhecimento científico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (FORPROEX, 2001, p. 29-30).<sup>2</sup>

A extensão passou a ser considerada para além da disseminação de conhecimentos, tais como cursos, conferências, seminários ou como prestação de serviços. Dessa forma, as políticas públicas de Educação Superior, na dimensão da Extensão Universitária como função da universidade, passou a referir-se à dimensão social desta instituição, objetivando a democratização do conhecimento resultante do encontro de múltiplos saberes e possibilitando a participação da comunidade na atuação da universidade, em tese.

Quando se trata de discutir as funções da universidade, a tese defendida por Goergen (2003) é que a responsabilidade social da universidade deve estar centrada na formação dos estudantes, estando presente nas três dimensões da instituição: na pesquisa, no ensino e na extensão. Sobre o conceito de formação, o autor argumenta que este é compreendido “no seu sentido mais amplo e profundo de conscientização e familiarização com grandes temas e problemas que envolvem e preocupam o ser humano na atualidade” (GOERGEN, 2003, p. 1).

Severino (2001), em seus escritos sobre a finalidade da educação, vislumbra que

como prática social, a educação se envolve de um tríplice modo com a sociedade: prepara os educandos para a inserção na vida social; realiza-se em si mesma como exercício de sociabilidade; esse exercício também é conteúdo formativo. A educação depende da contribuição do conhecimento, sua atividade específica, também na crítica e superação das impregnações ideológicas. Sem essa vigilância crítica, a intervenção educacional se torna forte instrumento de dominação e de reprodução de relações sociais desumanizadas (SEVERINO, 2001, p. 89).

A formação, enquanto formação humana e política e como constituição dos sujeitos singulares e coletivos ocorre, dessa maneira, no conjunto das relações que se dão historicamente na sociedade. E, ainda, requer uma educação que esteja pautada pela capacidade de desvelar elementos favoráveis à reprodução social, assumindo assim um caráter prospectivo da educação.

Apple (1989, p. 08), em Educação e Poder, esforça-se por “reintegrar o cultural e o político com o econômico ao analisar a educação, [...] colocando a ação humana ao lado da estrutura em uma análise da presente situação na educação e na arena social mais ampla.”

---

<sup>2</sup> Disponível em: < <http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

Pensar a educação como ação humana e política e a sua importância no desenvolvimento de experiências mais democráticas se constitui como a tão valiosa esperança muitas vezes desacreditada pela naturalização dos processos sociais. Apple (1989) pondera sobre a necessidade de se cultivar tendências democráticas dentro e fora da educação e, para tanto, a necessidade de repensar o compromisso social da educação para que possa se configurar como uma prática transformadora, ou seja, como ação política.

Nessa perspectiva, pode-se retomar os estudos de Arendt (2010), sobre a ação como a atividade política por excelência. A ação humana é a potencialidade de criar algo novo no mundo, constituindo o conceito de natalidade. A ação acontece entre os homens e é uma atividade que se constitui apenas em relação ao outro e, dessa forma, diz respeito à construção de um mundo compartilhado, sendo, portanto, um mundo político.

Arendt (2010) defende a liberdade como o sentido da política. Política como liberdade refere-se justamente à faculdade da ação, uma vez que esta nos permite sair do nível da reprodução e adentrar um nível de criação, seja de ideias, valores ou possibilidades, ou seja, de outras formas de existência e de comunidade. A perspectiva arendtiana de política enfrenta um desafio, pois a política tal como está sendo encarada hoje, identifica-se – de acordo com Chauí (2007) – mais com os princípios do liberalismo econômico, do individualismo e da democracia representativa, compreendida no senso comum como atividade profissional, técnica e vinculada a interesses de grupos determinados.

Para avançar sobre essa definição limitadora, podemos apostar na educação enquanto ação política com compromisso com o mundo coletivo e, devemos portanto, assumir a educação como um bem público, no sentido proposto por Sobrinho (2008). Isso significa revigorar a educação como processo formativo com sentido ético-político em direção a experiências mais democráticas, tanto nas escolas e universidades, como em outros contextos da vida plural.

## **2 DO DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES EXTENSIONISTAS: DADOS, CONTRIBUIÇÕES E TENSIONAMENTOS**

Apresentamos a seguir os dados da pesquisa, elucidando alguns depoimentos dos estudantes sobre as experiências na extensão e suas contribuições para a formação na universidade; concepções e objetivos da extensão; as concepções de ação política. Por fim, são apresentados alguns tensionamentos sobre concepções de extensão emergentes a partir dos dados de pesquisa.



## 2.1 Experiências vividas e contribuições para a formação dos estudantes

Os estudantes ressaltaram algumas dificuldades sentidas ao longo do desenvolvimento das atividades: diferença entre o planejamento e a demanda social local, juntamente à impossibilidade de execução plena do planejamento, assim como a pontualidade e ausência de continuidade das ações realizadas.

Recorrente na fala dos sujeitos, como pontos positivos da experiência para a formação universitária, destacou-se: o exercício da prática, a importância do contato fora da universidade e com outras realidades, um momento de reflexões sobre o desenvolvimento pessoal e profissional e a contribuição da interdisciplinaridade proporcionada pela extensão. A experiência vivida pelos estudantes também trouxe outro elemento que se destacou: como sendo esta uma atividade que modifica tanto o estudante quanto a sua pesquisa.

De modo geral, a experiência vivida na extensão apareceu, com frequência, como um momento de encontro com o outro, referindo-se àquele que vive num contexto sociocultural diverso daquele até então experienciado pelos estudantes. A exemplo de Bahati, graduanda de Teatro: "a extensão é a coisa mais importante para mim dentro da universidade, é o momento que eu entendo o porque de tudo o que eu faço, porque é a prática em relação ao outro, em relação aos que não estão inseridos nesse contexto."

Seu posicionamento elucidou a experiência no Programa como um momento de compreensão da sua prática e vislumbrou a extensão como o contato com o outro que não é acadêmico. Mas outros dois sujeitos indicaram que a vivência das ações de extensão constituíram uma oportunidade de encontro com um outro que é acadêmico, ou seja, com estudantes das demais áreas de conhecimento que compõe a universidade.

Husani, graduando de Letras, destacou que a experiência foi um momento de reflexão sobre o conhecimento desenvolvido no seu curso ao encontrar "o outro" por meio da interdisciplinaridade:

"acho que (a extensão) é refletir sobre todo o conhecimento que se construiu ao longo da graduação. Não através de um resultado de prova ou um trabalho, mas através do pensar e do escutar o outro. Tu pensar alguma coisa ou construir determinadas questões com uma pessoa que é de uma área totalmente distinta, em uma etapa diferente da tua. Acho importante pensar e refletir sobre um determinado ponto com pessoas com perspectivas totalmente diferente. É pegar um pouquinho do que cada um traz e criar um outro conceito, uma nova maneira de se refletir, pensar."  
(HUSANI)

O posicionamento de Husani foi reforçado por Tedros, graduando de Psicologia, quando este último explicitou que:

"esse tipo de programa de extensão me trouxeram uma coisa muito forte: (a extensão) é o pé da universidade que mais pauta a seriedade. Não só em palavras, mas pelo caráter interdisciplinar das práticas. Esse é um outro potencial muito importante. No projeto isso foi muito visível, porque eram áreas muito diferentes. No primeiro momento, a gente pensou muito de uma maneira disciplinar, até que a gente começou a construir um espaço que em um momento foi mais interdisciplinar mesmo, de conseguir abarcar um espaço novo, construindo na interface dessas outras áreas. E, infelizmente, a extensão não é tão estimulada quanto poderia." (TEDROS)

Husani esboçou a experiência extensionista como um momento de se refletir sobre os conhecimentos construídos na universidade. Mas Husani enfocou também a experiência vivida na extensão como um momento de pensar e de escutar, um momento de encontro com o outro, mas um outro acadêmico. O seu depoimento trouxe a interdisciplinaridade proporcionada pela extensão como uma possibilidade de criação do novo, tanto de um novo conceito como de uma nova forma de pensar diferentes situações. Ou seja, o estudante ressaltou o caráter coletivo na construção do conhecimento e da novidade posta ao mundo.

## **2.2 Concepções e objetivos da extensão universitária**

Em relação à concepção de extensão construída pelos estudantes, emergiram três desdobramentos. O primeiro é a concepção de extensão como humanização da prática acadêmica, como conhecimentos produzidos na interface com pessoas.

"Principalmente para a área da saúde é importante esse aspecto da humanização. E se tu está só em um ambiente fechado, tu não consegue, muitas vezes, enxergar isso. Tu até aprende lá na teoria o que tu tem que fazer, só que quando tu sai, tu tem que saber lidar com isso. Por isso eu acho importante a extensão. Ali (em campo) a gente vê que muitas vezes a realidade é mais dura do que se aprende." (AYANA)

"Seria muito importante que todos os cursos das universidades se engajassem em alguma proposta de extensão. A UFRGS, que sempre se coloca como uma universidade com esse teor humanizante, enfim, com esse conhecimento diferenciado, mas que ela realmente fosse o que ela se diz ser." (HUSANI)

Os depoimentos configuraram uma concepção de extensão como sendo uma contribuição às práticas universitárias, proporcionando um caráter humanizante das relações estabelecidas no mundo acadêmico. A extensão foi concebida como o estabelecimento de um vínculo necessário entre as teorias estudadas no espaço acadêmico e as práticas relativas ao

presente universitário, proporcionando uma relação de proximidade também entre as pessoas em si. Nesse aspecto, a concepção de Tedros sobre os objetivos da extensão veio a corroborar:

"objetivo (da extensão) é construir coisas diferentes, construir conhecimento nessa interface entre pessoas, situações e tempos que são muito diferentes, sem nenhuma ordem hierárquica, mas que podemos construir saberes, propostas, ideias no encontro. Para mim, essa é minha idéia de extensão." (Tedros)

A extensão teve seu caráter reforçado como a possibilidade de estabelecimento de relações de proximidade. E apareceu como uma construção coletiva de conhecimentos, de saberes construídos no encontro.

O segundo desdobramento que emergiu foi a extensão como questionamento dos conhecimentos construídos na universidade. De acordo com a fala de Husani:

"extensão para mim é tu pegar e questionar o que tu construiu de conhecimento e confrontar com as demandas da sociedade. Não no sentido de oficinas levando cidadania ou oficinas para acrescentar conhecimento, mas no sentido de despertar questões de ação política e reflexões sobre a vida, sobre futuro, enfim." (HUSANI)

O fragmento acima demonstrou a extensão definida como um momento de tensionamento dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da graduação a partir do "confronto" de tais conhecimentos com as demandas sociais. A contribuição social da extensão não se constitui como um retribuir com oficinas ou atividades do gênero, mas como a construção de um conhecimento provocativo, compreendido como o despertar de ações políticas.

O terceiro desdobramento sugere a extensão como um contato exterior a universidade e como uma contribuição à prática. Três estudantes denotaram a extensão como qualificação da formação acadêmica, como um contato necessário com a realidade com a qual se vai trabalhar em um futuro profissional.

### **2.3 Extensão como ação política**

A política apareceu como uma atividade de intervenção e de transformação, em um sentido de estar com pessoas, política como o que acontece no campo das relações coletivas, como demonstra a fala de Ayana, graduanda de Enfermagem:

"acredito que a extensão é uma ação política, porque de alguma forma tu está querendo interferir para mudar alguma coisa, não só na comunidade, no que eles precisem, mas alguma coisa em ti também. Então, é uma forma de política. No caso

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

de estar contribuindo para comunidade, tu está lá, indo oferecer teu conhecimento e estar propondo coisas novas, mudanças para melhoria das condições daquelas pessoas. E pela questão pessoal, toda essa parte acadêmica de que é importante se ter essa vivência fora da universidade." (AYANA)

O depoimento de Ayana indica uma concepção de política como ação de intervenção social, como a proposição do novo, mas também de transformação pessoal. Mas, em relação à extensão em si, emergiu uma percepção de "oferecer" conhecimentos à comunidade. Essa é uma concepção que desencontra, pelo menos formalmente, as propostas de extensão do Programa Convivências.

A concepção de política como ação transformadora também foi evidenciada por Husani:

"eu considero como uma atividade política, mas não política partidária, mas política enquanto agente social transformador e participante de uma engrenagem muito maior. A extensão dá essa possibilidade de atuação política se tu for consciente ao mesmo tempo, porque não adianta tu estar inserido em um projeto de extensão, mas não refletir sobre o que tu estás fazendo. Ai eu acho que a partir do momento em que tu pega e pensa e te confronta com o diferente, com o novo e tu começa a pensar sobre isso, dai a extensão está fazendo efeito em ti, ela está entrando em ti." (HUSANI)

O estudante destacou que a extensão não se efetiva por si só enquanto ação política, ou seja, transformadora. Mas apenas quando o participante da extensão se coloca como sujeito consciente de suas ações, isto é, reflexivo sobre sua atuação. Assim, reforçou Husani, a extensão terá efeito sobre os participantes. A extensão para ser política precisa estar vinculada com o pensar. Nesse aspecto, a percepção do estudante vem ao encontro da fala anterior de Ayana, quando coloca a extensão como transformação social e pessoal.

Bahati também desenvolveu uma concepção de política que leva em conta um posicionamento pessoal e social:

"eu acho que a política está em tudo, então não tem como desvincular. Eu acho que (política) é uma reflexão sobre a sociedade, é como a gente se posiciona nas situações, são as escolhas que a gente faz. A extensão é o momento em que tu te coloca. (Mas) depende da extensão. (O Convivências) era política no sentido de estar com as pessoas, de se ouvir e ser ouvido, de olhar." (BAHATI)

A estudante expressou uma percepção de política que perpassa uma reflexão sobre a sociedade, mas reforçou a política em um sentido de estar com as pessoas, de um posicionamento pessoal, mas sempre em relação ao outro. Entretanto, observou que nem toda a extensão tem necessariamente esse efeito, mas o Programa Convivências, em sua

concepção, se configurou como político, uma vez que coloca o estudante em uma posição de escuta e de olhar, na perspectiva de estabelecer uma relação de sensibilidade e de respeito.

Tedros, por sua vez, colocou que a atividade de extensão se configurou como ação política em vários sentidos, desde uma política mais formal até o que ele chamou de micropolítica:

"política é aquilo que se faz no campo das relações públicas. Então, qualquer coisa dos efeitos no público são político. Eu acho que foi uma atuação política desde umas coisas extremamente simples como, por exemplo, a universidade chegar em um lugar de uma maneira diferente e sustentar que essa é uma maneira importante de se fazer uma prática universitária acadêmica. Acho que a gente poder dizer que a gente fez uma coisa extremamente fluida, extremamente fora de uma super estrutura, mas alguma coisa que estava mais pautada numa experiencição daquilo que a gente estava vivendo, de um estabelecer proximidade. Eu acredito que sim, muito por isso também, por apresentar uma universidade não é que aquela que existe para muitas pessoas. Não é aquele lugar dos doutores e dos pesquisadores. Eu acho que teve um caráter político em várias vertentes. Tem várias formas de se fazer política, desde as mais organizadas, desde as mais gerais, as mais abertas, até coisas de um nível de uma micropolítica ou de trabalhar mesmo com uma estrutura política mais formalizada." (TEDROS)

O estudante reforçou que política são as ações relativas ao coletivo. A extensão foi política pela sua postura, pela sua atuação no momento que se apresentou em campo com uma prática acadêmica diferenciada, ou seja, estabelecendo uma relação de proximidade, tendo efeitos no público e, portanto, política. O estudante trouxe uma outra concepção de universidade que se desenvolve a partir extensão: que a instituição não é só de doutores.

Na categoria "extensão como ação política", os estudantes classificaram suas atividades como política por se constituírem como ação de interação e transformação. Ou seja, por se configurarem como atividades que acontecem no campo das relações humanas, possibilitando um momento diálogo e de cuidado com o outro. Os estudantes também evocaram a importância do pensar sobre a própria atuação para que a ação se configure como política e, dessa forma, extraple o nível da reprodução e avance em direção à transformação.

#### **2.4 Tensionamentos emergentes**

É imprescindível destacar os contrapontos em relação às concepção de extensão que emergiram ao longo das falas dos sujeitos. Um deles é a Extensão como uma atividade "não tão científica" quanto a pesquisa. Husnai colocou que o estudante universitário é muito cobrado ao envolvimento com a produção científica e destaca que esta é o resultado de pesquisas. Da mesma forma, Bahati, disse sentir que a extensão não parece tão científica

quanto a pesquisa, devido ao incentivo desnivelado entre uma e outra no interior da universidade. Percepções que destoam das definições presentes no Estatuto da UFRGS: “Art. 68 - A Extensão, realizada pela interação entre a Universidade e a sociedade, visa o desenvolvimento mútuo, através de atividades de cunho científico, tecnológico, social, educacional e cultural.”

Ambos estudantes justificaram seu ponto de vista a partir da questão metodológica e acabam reafirmando o que eles mesmo primeiramente criticaram: o desnível da extensão frente as demais atividades universitárias. Cabe indagar o que os estudantes entendem por método e qual a concepção de científico que eles projetam. Mas para essas questões este artigo não tem uma resposta.

Outro contraponto é que a extensão emergiu nas categorias como uma possibilidade proporcionada aos estudantes de deslocar-se para contextos diferentes, do contato do universitário com o “extramuro” acadêmico. Na íntegra das entrevistas, apenas duas vezes a extensão apareceu claramente como um movimento também da comunidade em direção à universidade. Fato que distancia-se da definição de extensão prevista no PNE, que destaca a extensão como “a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade”. Assim como das prerrogativas dispostas na Decisão n.266/2012, do CONSUN, em que a extensão deve “assegurar a relação bidirecional entre a Universidade e a Sociedade.” Embora seja apontado esse desencontro entre as percepções dos estudantes e as definições que sustentam os documentos legais da extensão universitária.

Em relação às concepções de extensão desenvolvidas pelos estudantes a partir das suas vivências extensionistas, Bahati, mencionou a extensão como “um convite ao entorno”. Ayana, por sua vez, colocou a extensão como “um passar conhecimentos”. Essas percepções destoam dos pressupostos de extensão presentes no PNE e da proposta do Programa Convivências, em que extensão é concebida como uma realidade dialógica e não como “transmissão”.

Mas assim como os depoimentos dos estudantes trouxeram pistas para pensar possíveis aproximações com a formação política na universidade, trouxeram também indícios de tensionamentos, fragilidades e silenciamentos a pertinentes a Extensão e suas contribuições sociais e acadêmicas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Articulando os dados às teorias e seus conceitos, as experiências extensionistas trouxeram algumas sinalizações que permitem pensar possíveis aproximações com a formação política na universidade. Os estudantes, através da extensão, mostraram-se comprometidos com um processo de mudança social e pessoal. Assumiram novos caminhos para repensar a sua formação pessoal e profissional, buscando estabelecer novas maneiras de pensar e de agir enquanto sujeitos em formação acadêmica. Buscaram adquirir novos conhecimentos, novas ideias, tensionar conhecimentos e valores já constituídos. Ou seja, demonstraram empenho em estabelecer um diálogo com saberes diversos, voltados a construção de um conhecimento pautado pela ética da diversidade.

As contribuições da extensão para a formação na universidade, para além da relação teoria e prática, indicaram a importância do contato com realidades sociais diversas e externas aos muros acadêmicos. De modo geral, os relatos deixaram explícito o desejo acentuado por um contato com realidades diversas através de uma experiência que proporcione o encontro com os diferentes modos de existir no mundo social. A valorização do contato com o "outro", seja o acadêmico - por meio da interdisciplinaridade - ou o outro - vivente da comunidade quilombola - foi um elemento predominante na fala dos sujeitos.

Também foi elucidado pelos estudantes uma perspectiva de humanização da formação acadêmica justamente a partir desse contato com a diversidade humana. Os estudantes indicaram que uma das contribuições sociais da extensão é o acalorar das relações sociais e a constituição de uma relação de humanização desenvolvida a partir da extensão. Dessa forma, as falas dos sujeitos expressaram o enriquecimento das suas trajetórias acadêmicas a partir do contato com a diversidade da existência humana.

Entretanto, reconhecer as potencialidades políticas da extensão, não significa ignorar as suas limitações e dificuldades, uma vez que alguns dos estudantes demonstraram concepções mais fragilizadas. Apesar de criticar a hierarquia sentida entre pesquisa e extensão, acabaram por reforçá-las, ao atribuir a extensão um caráter "menos científico" que a pesquisa. Alguns sujeitos apontaram a extensão como um encontro de saberes, enquanto outros referiram-se a ela com expressões que remetem a uma verticalização entre saberes e conhecimentos. Tais desencontros não estão presentes apenas nas concepções dos estudantes, mas também nas definições e finalidades da extensão nos planos, políticas e documentos legais que a embasam.

Dessa forma, os dados evidenciados nas entrevistas com os sujeitos de pesquisa, transitam entre possibilidades, tensionamentos e limitações da extensão para a formação política na universidade e a sobre a responsabilidade social desta. Os indícios apontaram ora

para uma renovação do pensar rumo a experiências acadêmicas que se intensificam a partir da vivência na extensão, ora reproduzem ou reforçaram discursos minados de desencontros e contradições em relação à extensão.

Assim, dando credibilidade às experiências disponíveis e possíveis (SANTOS, 2007), ainda que sejam fragmentadas, é pertinente reconhecer a possibilidade de construir e vislumbrar alternativas, mesmo que em pequenas escalas. Mesmo que a extensão universitária enfrente tensões em suas definições, funções e práticas, e ainda que os resultados evidenciados neste estudo sejam singelos, podemos pensar a extensão como uma experiência que não deve ser desperdiçada, nos termos de Santos (2007). A extensão acaba por mesclar elementos conservadores com elementos de transformação, em que os sujeitos não apenas reproduzem pensamentos, práticas e valores instituídos, mas são capazes de resistência e atuação. Dessa forma os resultados, apesar das contradições, apontaram experiências necessárias e esperanças desejadas no contexto da extensão universitária.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARENDDT, Hannah. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. **A promessa da Política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

CHAUÍ, Marilena. O que é Política? In: NOVAES, Adauto (Org.). **O esquecimento da política**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

GOERGEN, Pedro. **Universidade e Responsabilidade Social**. Disponível em: <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.densf.xpg.com.br%2Ftemas%2520\\_de\\_pesquisa\\_em\\_educacao.doc&ei=rUDyU96QLufG7AbC0ICYBg&usg=AFQjCNHX\\_twT4RX\\_qizdNkz66Gh-HZpGaQ&bvm=bv.73231344,d.ZGU](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.densf.xpg.com.br%2Ftemas%2520_de_pesquisa_em_educacao.doc&ei=rUDyU96QLufG7AbC0ICYBg&usg=AFQjCNHX_twT4RX_qizdNkz66Gh-HZpGaQ&bvm=bv.73231344,d.ZGU)>. Acesso em: 05 jan. 2013.

ROCHA, Roberto M. Gurgel. A Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade Nacional de Brasília, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade do século XXI: para um reforma democrática e emancipatória da universidade**. SP: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. A sociologia das ausências e a sociologia das emergências: para uma ecologia de saberes. In: \_\_\_\_\_. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olhos D'água, 2001.



VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

SOBRINHO, José Dias. Formação, Educação e Conhecimento. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro (Org.). **Universidade e educação em geral:** para além da especialização. São Paulo: Alínea, 2008.

O PLANO Nacional de Extensão Universitária. Disponível em:  
<<http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

PROPOSTA de Política de Extensão da UFRGS. Disponível em:  
<<http://www.ufrgs.br/prorext/prorext-1>>. Acesso em 05 jan. 2013.

## DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: O CASO DE UMA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA CATARINENSE

Ana Karina Brocco<sup>1</sup>

**RESUMO:** Inscrito no campo mais amplo da Sociologia da Educação, este trabalho dedica-se a análise do processo de democratização do ensino superior brasileiro. Em específico, problematiza o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior. Para tanto, o trabalho explora o caso da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, localizada no oeste catarinense, que apesar de seu caráter comunitário, depende da cobrança de mensalidade para sua manutenção. Nas Instituições de Ensino Superior Comunitárias o processo de democratização tem ocorrido a partir de políticas públicas voltadas ao acesso e a permanência de estudantes provenientes de famílias de baixa renda, por meio da possibilidade de bolsas de estudo. A universidade pesquisada, tem disponibilizado bolsas parciais e integrais, oriundas de recursos dos governos federal e do estado de Santa Catarina. Os dados e a análise que compõe esse trabalho fazem parte de um estudo em andamento, portanto, com resultados ainda parciais, porém, podemos considerar que o maior acesso e respectiva permanência no ensino superior poderá, entre outros aspectos, não apenas minimizar as restrições decorrentes das clivagens sociais que se manifestam no conjunto mais amplo da sociedade brasileira, como, também, viabilizar alternativas de mobilidade social ascendente de segmentos sociais precarizados no espectro regional analisado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior. Democratização. Acesso. Permanência. Universidades Comunitárias.

### INTRODUÇÃO

Em um cenário fortemente marcado pela necessidade de políticas públicas de inclusão social, o Brasil vivencia um período de reformas no ensino superior. Durante largo tempo, o acesso à universidade brasileira manteve-se distante de grande parte da população nacional, constituindo-se, por assim dizer, num espaço de formação/ (re)produção das elites do país. Porém, ao longo deste processo, vale mencionar, marcado por significativas lutas e reivindicações, o acesso ao ensino superior ganhou contornos mais elásticos no espectro social brasileiro.<sup>2</sup>

Gomes e Moraes (2012), ao analisar o processo de expansão da educação superior no país nas últimas três décadas, afirmam que estamos vivenciando um processo de transição do sistema de elite para um sistema de massa, que iniciou com o Governo FHC (1995-2002), onde o país adotou políticas de intensificação da matrícula, sobretudo via setor privado, e teve continuidade com o Governo Lula (2003-2010), através de um conjunto de políticas dedicadas

---

<sup>1</sup> Graduada em Psicologia. Especialista em Psicologia e Práticas Sociais. Mestranda do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da UNOCHAPECÓ. Bolsista CAPES/FAPESC. E-mail: anakb@unochapeco.edu.br.

<sup>2</sup> A respeito da história do ensino superior no Brasil, ver Cunha (2007); Sampaio (2000).

à construção do sistema de massa. Ao considerarem a taxa bruta de matrícula (MB)<sup>3</sup>, os autores concluem:

Considerando-se a relação entre população de 18 a 24 anos e MB, o sistema de ES pode ser caracterizado como “sistema de elite” até por volta de 2002, porque, durante o período compreendido entre 1980 e 2002, a população matriculada passou de 8,6% para pouco mais de 15%. É somente em 2003 que o volume de matrículas atinge a casa dos 16%. É portanto, segundo a terminologia de Trow, a partir desse período que se ultrapassa a linha divisória imaginária que marca a transição do “sistema de elite” para o “sistema de massa”, quando o volume de matrícula alcança, em número absoluto, em 2003, o total de 3.887.022 (GOMES; MORAES, 2012, p. 180).

Segundo Gentili e Oliveira (2013, p. 254), o Governo Lula, com continuidade no mandato da presidente *Dilma Rousseff*, buscou recuperar o papel do Estado como promotor de políticas educacionais, considerando a educação como um direito social indispensável para o usufruto de outros direitos e associando-a na luta contra a desigualdade.

Durante a última década, a educação como política social sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Essas mudanças tem sido originadas em processos complexos, as vezes ambivalentes ou mesmo contraditórios. Seja como for, nesses pouco mais de dez anos, importantes iniciativas foram tomadas para ampliar e assegurar o direito a educação, especialmente no que se refere a universalização da educação básica e sua melhoria e a democratização do acesso a educação superior.

É nesse sentido, que o Estado, por meio de políticas públicas, com o intuito de atingir as metas do Plano Nacional de Educação e ampliar a democratização do acesso ao ensino superior, tem criado e fortalecido, principalmente a partir de 2003, uma série de programas educacionais, dentre eles: a Universidade Aberta do Brasil (UAB), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Universidade para Todos (ProUni), Lei de Cotas, concessão de bolsas de estudo em Instituições de Ensino Superior com certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social.

Não se pode negar a expansão quantitativa do ensino superior e a ampliação de ingresso de um público que tradicionalmente manteve-se excluído do ensino superior no país. Ao analisarmos o número de matrículas no ensino superior de 2003 a 2012, percebe-se que o número total de matrículas cresceu 81% nesse período. Há dez anos, o Censo da Educação Superior registrava

---

<sup>3</sup> Os autores justificam o uso da taxa bruta ao invés da taxa líquida, conforme preconizada por Trow, por considerar o peculiar desenvolvimento da educação brasileira, onde existe uma grande distorção idade/ série.

3.887.022 matrículas, número que subiu para 7.037.688, de acordo com dados do último censo da Educação Superior, realizado em 2012 (INEP, 2013). Conforme dados fornecidos por Ristoff (2013) houve um aumento de 11% de estudantes oriundos de famílias de baixa renda (até três salários mínimos) no período 2004 – 2009.

A ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil tornou-se uma realidade. Contudo, podemos indagar em que medida este processo pode ser percebido numa instituição de ensino superior comunitária localizada no oeste catarinense que, apesar de seu caráter comunitário, depende da cobrança de mensalidade para sua manutenção? Também é possível indagar em que medida este processo pode contribuir para diminuição das desigualdades, historicamente construídas e socialmente enraizadas na sociedade brasileira?

## **1 ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR AO ENSINO SUPERIOR NO ÂMBITO DE UMA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA CATARINENSE**

Ao fazermos um levantamento da produção sobre a condição do estudante das camadas populares no ensino superior, nos trabalhos publicados nas reuniões anuais da ANPEd entre 2003 a 2013, constatamos que existe uma produção que vem mostrando várias dimensões da condição dos estudantes egressos de escolas públicas que ingressam no ensino superior, porém, na revisão sobre estes trabalhos percebemos uma carência de pesquisas nas Instituições Comunitárias, que também tem sido alvo do processo de democratização, principalmente, através da concessão de bolsas de estudo aos alunos.

Diante desse cenário, buscamos conhecer como tem ocorrido o processo de concessão de bolsas de estudo nas instituições comunitárias, quais legislações amparam tal processo, qual o número de alunos beneficiados, em que cursos, entre outros. Para tanto, elegemos a Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, localizada no oeste de Santa Catarina/SC, como campo de estudo. Inicialmente, faremos uma breve contextualização sobre a instituição, localizando-a na conjuntura do ensino superior comunitário e catarinense, a seguir apresentamos as formas pelas quais a universidade tem promovido o acesso e a permanência ao ensino superior de estudantes de famílias de baixa renda.

Em Santa Catarina, até o ano de 1965, existiam apenas duas instituições de ensino superior, a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - UDESC, ambas situadas na capital do estado. A partir de meados dos anos 60 e durante toda a década de 1970, ocorreu um processo de

interiorização do ensino superior no estado, principalmente através da instalação de fundações educacionais, instituídas pelos poderes públicos municipais.

Na esteira deste processo foi criada, em Chapecó/SC, em 1972, a Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste – Fundeste – mantenedora da UNOCHAPECÓ, como fundação pública de direito privado e com gestão comunitária. Segundo Poli e Jacoski (2009, p. 374), “a Fundeste foi criada por iniciativa de lideranças comunitárias ligadas a diferentes organismos de Estado e da sociedade civil, empenhados em promover o desenvolvimento do oeste catarinense, razão pela qual buscaram prover a região de uma instituição de educação superior”.

Em 1974, surge a Associação Catarinense de Fundações Educacionais – ACAFE, como uma entidade capaz de congrega e integrar as fundações educacionais, na busca do fortalecimento e da ordenação das articulações e do planejamento de um sistema de ensino superior regionalizado, segundo Lima (2009, p.93):

Apesar de certo centralismo conservador, presente em boa parcela dos governantes e das pessoas ligadas ao ensino, aos poucos as comunidades regionais e microrregionais começaram a se organizar, dando vida a um sistema fundacional de educação superior totalmente diferenciado de qualquer outra experiência vivida nos demais estados da federação brasileira.

No cenário nacional, as instituições de ensino superior comunitárias buscaram ao longo das décadas, sua consolidação no quadro mais amplo do ensino superior, colocando-se como modelo alternativo, entre as universidades públicas e as particulares. De acordo com Sampaio (2000, p.211) “a construção da identidade desse novo agrupamento de universidades particulares funda-se na idéia de ‘público’ (...) o ‘avesso do outro’ (empresarial/comercial) não pode, por isso, ser o público estatal, embora também não o neguem”. O reconhecimento da identidade destas instituições ocorreu apenas em novembro de 2013, por meio da lei 12.881, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES.

Diante dessa conjuntura, as instituições de ensino superior comunitárias em Santa Catarina foram se fortalecendo e assumindo um importante papel na ampliação do acesso ao ensino superior no estado. Atualmente são 14 instituições comunitárias, sendo uma delas a UNOCHAPECÓ, lócus de investigação desse estudo.

A UNOCHAPECÓ é sediada em Chapecó/SC e conta com um campus na cidade de Xaxim/SC e outro em São Lourenço do Oeste/SC, atendendo um grande número de municípios da região oeste catarinense. Atualmente a universidade tem aproximadamente

9.000 alunos, distribuídos em mais de 40 cursos de graduação. A instituição conta ainda com aproximadamente 30 cursos de pós-graduação, sendo 6 deles *stricto sensu*, além das atividades de pesquisa, extensão e assistência social.

Sua relação com a comunidade, prerrogativa de uma instituição de caráter comunitário, se dá através de programas e projetos, programas de extensão, promoção do acesso a bens públicos, em diversas áreas, como a economia, o esporte, a saúde, a cultura e a assistência social, extrapolando os limites estritos da área educacional. Essa ação, atinge a viabilização do acesso à educação superior gratuita à população de baixa renda:

Considerando-se que, na situação atual, em que pesem os esforços feitos pelo Governo Federal e pelos Estados na ampliação das vagas nas IFES e IEES, a sociedade brasileira não logrará êxito em oferecer acesso gratuito a todos os jovens que desejam ingressar no ensino superior e não tem condições de pagar por esse serviço. Parece pouco sensato insistir na bandeira da gratuidade total e irrestrita nas instituições mantidas pelo Estado, como se essa fosse uma bandeira democrática. O que se consegue com tal insistência, é apenas jogar para um futuro distante e improvável, o atendimento dessa população, enquanto alguns poucos (geralmente mais abastados) usufruem das vagas financiadas por todos os contribuintes, mediante o pagamento de impostos. Nesse ponto, as IES comunitárias (públicas não estatais) apresentam um modelo socialmente interessante, uma vez que propiciam o acesso a bolsas de estudo aos candidatos mais necessitados, sendo essa uma forma mais eficaz dos investimentos públicos na educação superior, permitindo que, de uma forma suficientemente justa, os que têm condições de pagar mais, assim o façam, e os que não têm condições financeiras não deixem de estudar (POLI; JACOSKI, 2009, p. 377-78).

Os programas de bolsas de estudo que visam o acesso e a permanência da população de baixa renda na UNOCHAPECÓ, estão ancorados em bolsas de estudo provenientes de recursos federais e estaduais.

### **1.1 Bolsas de Estudo Federais**

As bolsas de estudo federais, provém do enquadramento da UNOCHAPECÓ como Entidade Beneficente de Assistência Social. A regulação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, é realizada, principalmente, através das Leis 11096/2005 (mesma lei que institui o PROUNI), 12.101/2009 e mais recentemente sofreu algumas alterações, por meio da Lei 12.868 de 15 de outubro de 2013.

Por meio da modalidade de bolsas federais, são concedidas bolsas integrais e bolsas parciais. A bolsa integral cobre todo o valor da mensalidade e é destinada aos universitários não portadores de diploma de curso superior, ingressantes nas turmas iniciais, cuja renda familiar per capita não exceda o valor de 01 (um) salário mínimo e ½ (meio) e outros critérios

estabelecidos conforme edital. A bolsa parcial, que pode ser de 50% ou 25% do valor da mensalidade, também se destina aos universitários não portadores de diploma de curso superior, porém, cuja renda familiar per capita não exceda o valor de 03 (três) salários mínimos e outros critérios estabelecidos conforme edital.

Talvez, a principal mudança que a Lei 12.868 de 15 de outubro de 2013 instituiu em relação às legislações anteriores, foi o aumento do número de bolsas que a instituição passou a conceder. De 1 bolsa integral para cada 9 alunos pagantes anualmente, passou para 1 bolsa a cada 4 alunos pagantes.

Além disso, a nova lei também facultou às instituições substituir até 25% (vinte e cinco por cento) das bolsas de estudo por benefícios complementares, concedidos aos alunos matriculados cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de um salário-mínimo e meio, como transporte, uniforme, material didático, moradia, alimentação e outros benefícios definidos em regulamento. Outra importante alteração foi determinar que as instituições ofereçam bolsas integrais em todos os cursos de todas as instituições de ensino superior por ela mantidos.

Atualmente a UNOCHAPECÓ conta com 1.908 bolsas de estudo com recursos federais, destes 1.075 são bolsistas integrais e 833 bolsistas parciais.

## **1.2 Bolsas de Estudo Estaduais**

A UNOCHAPECÓ também conta com recursos do governo do estado de Santa Catarina para distribuição de bolsas de estudo, através de duas modalidades, denominadas Artigo 170 e Artigo 171.

A modalidade de bolsa de estudo do Artigo 170 está amparada nas Leis Complementares nº 180/1999, nº 281/2005, nº 296/2005 e nº 420/2008, que regulamentam o repasse de um percentual do orçamento do Estado para as Universidades Comunitárias (sem fins lucrativos). Por meio dessa modalidade são concedidas bolsas integrais e parciais. A bolsa integral (100% do valor da mensalidade), destinada aos universitários com deficiência física e/ou invalidez permanente comprovada, e associada à carência socioeconômica. A bolsa parcial (a partir de 25% do valor da mensalidade), é destinada aos universitários não portadores de diploma de curso superior que, entre os acadêmicos solicitantes, apresentarem maior carência socioeconômica.

As bolsas de estudo do Artigo 171, são definidas anualmente, através de convênio com o Estado de Santa Catarina, com recurso do Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à

Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES). O número de bolsas destinadas à universidade, a cada ano, é proporcional ao número de alunos matriculados. Destina-se aos universitários não portadores de diploma de curso superior, que apresentam carência socioeconômica definida nos regulamentos da Secretaria de Estado da Educação.

No momento, as bolsas de estudo financiadas a partir de recursos estaduais integram 892, das quais 60 são integrais e 832 parciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas Instituições de Ensino Superior Comunitárias o processo de democratização tem ocorrido a partir de políticas públicas voltadas ao acesso e a permanência de estudantes provenientes de famílias de baixa renda, por meio da possibilidade de bolsas de estudo. No caso da universidade pesquisada, através de políticas públicas educacionais oriundas de recursos do governo federal e do governo do estado de Santa Catarina, a instituição tem disponibilizado cerca de 2.800 bolsas integrais e parciais, em todos os cursos de graduação oferecidos, atingido um número significativo de estudantes, considerando que a universidade possui em torno de 9.000 alunos.

Os dados e a análise que compõe esse trabalho fazem parte de um estudo em andamento, e compõe elementos fundamentais para situar a instituição e a condição do estudante no quadro mais amplo da realidade brasileira. Nossa pesquisa se volta para esses universitários, com o objetivo de conhecer as repercussões e os limites das bolsas de estudos (em suas diferentes modalidades) na trajetória social de sujeitos subrepresentados no ensino superior.

Embora se trate de um projeto em andamento, portanto, com resultados ainda parciais, podemos considerar que o maior acesso e respectiva permanência no ensino superior poderá, entre outros aspectos, não apenas minimizar as restrições decorrentes das clivagens sociais que se manifestam no conjunto mais amplo da sociedade brasileira, como, também, viabilizar alternativas de mobilidade social ascendente de segmentos sociais precarizados no espectro regional analisado.

**ABSTRACT:** Within the more general field of sociology of education, this work is dedicated to analysis of the democratization of Brazilian higher education process. In particular, questions the access and permanence of students in higher education. Thus, the work explores the case of the Community University of the Region of Chapecó, located in western Santa Catarina, which despite its communal character, depends charging tuition for its maintenance.



In Institutions of Higher Education Community the democratization process has taken place from a public policy focused on access and permanence of students from low-income families, through the possibility of scholarships. The university researched, has provided partial and full scholarships, resources coming from the federal government and the state of Santa Catarina. The data and analysis that composes this article are part of an ongoing study, therefore, with even partial results, however, we consider that increased access and permanence in their higher education could, among other things, not just minimize the constraints arising social cleavages that are manifested in the broader set of Brazilian society, as also viable alternatives for upward social mobility social segments precarious regional spectrum analyzed.

**KEYWORDS:** Higher Education. Democratization. Access. Permanence. Community Universities.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã:** o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. **A universidade crítica:** o ensino superior na república populista. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. **A universidade reformanda:** o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.** SADER, Emir (Org.). São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

INEP. CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2012. Disponível em:  
<[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado)>. Acesso em: 20 dez. 2013.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Transição para um Sistema de Massa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

LIMA, Luiz Gonzaga. Contribuições das Instituições de Educação Superior da Associação Catarinense de Fundações Educacionais a Santa Catarina e ao Brasil. In: SCHMIDT, João Pedro (Org.). **Instituições Comunitárias:** instituições públicas não-estatais. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

POLI, Odilon; JACOSKI, Claudio. Universidade Comunitária Regional de Chapecó: a experiência do público comunitário. In: SCHMIDT, João Pedro (Org.). **Instituições Comunitárias:** instituições públicas não-estatais. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

RISTOFF, Dilvo. Perfil socioeconômico do estudante de graduação. Uma análise de dois ciclos completos de ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez. 2013.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

SAMPAIO, Helena. **Ensino Superior no Brasil:** o setor privado. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2000.

## **EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO SUPERIOR NO BRASIL (2003-2014): UM ESTUDO DE CASO E A PERSPECTIVA DO EGRESSO**

**Ricardo Cocco<sup>1</sup>**  
**Adriana Camponogara Aires da Silva<sup>2</sup>**  
**Sirlene Aparecida dos Santos<sup>3</sup>**

**RESUMO:** A expansão da Rede Federal de Educação Superior Pública no Brasil desde 2003 ampliou o acesso e contribuiu para a regionalização/interiorização da oferta de vagas em todo o país. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no Brasil em 2001, afirma que nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. O conhecimento da trajetória dos egressos na sociedade e no mercado de trabalho pode contribuir para a gestão e a melhoria da qualidade das instituições nesse processo de expansão. A pesquisa apresenta um estudo de caso a partir de entrevistas com egressos do Centro de Educação Superior Norte-RS da Universidade Federal de Santa Maria, de modo a conhecer a realidade e a qualidade da expansão na perspectiva destes, ou seja, o que estes consideram indispensável para a qualidade do Ensino Superior Público na atualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Expansão da Educação Pública Superior no Brasil. Egressos. UFSM/CESNORS.

### **1 A EXPANSÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DE 2003**

O processo de expansão da Rede Federal de Educação Superior no Brasil, atendendo ao Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei Nº 10.172/2001 teve início em 2003 com a interiorização/regionalização dos *campi* das Universidades Federais e Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, ampliando o acesso ao Ensino Superior público e gratuito no Brasil e contribuindo para a regionalização e interiorização da oferta de vagas em todo o país. Nesse processo, que compreende dois momentos - a Expansão Fase I e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) -, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi*. Desse modo, de 1808 a 2002, no Brasil, existiam 148 *campi* de universidades federais, instalados em 114 municípios. Já em 2010, após a primeira etapa da expansão, o número saltou para 274<sup>4</sup> (um aumento percentual de 85%), abrangendo 230 municípios (um aumento de 101%). A expectativa é de que, até 2014,

---

<sup>1</sup> Mestre em Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria - Campus Frederico Westphalen e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Frederico Westphalen, ricardo.cocco@ig.com.br.

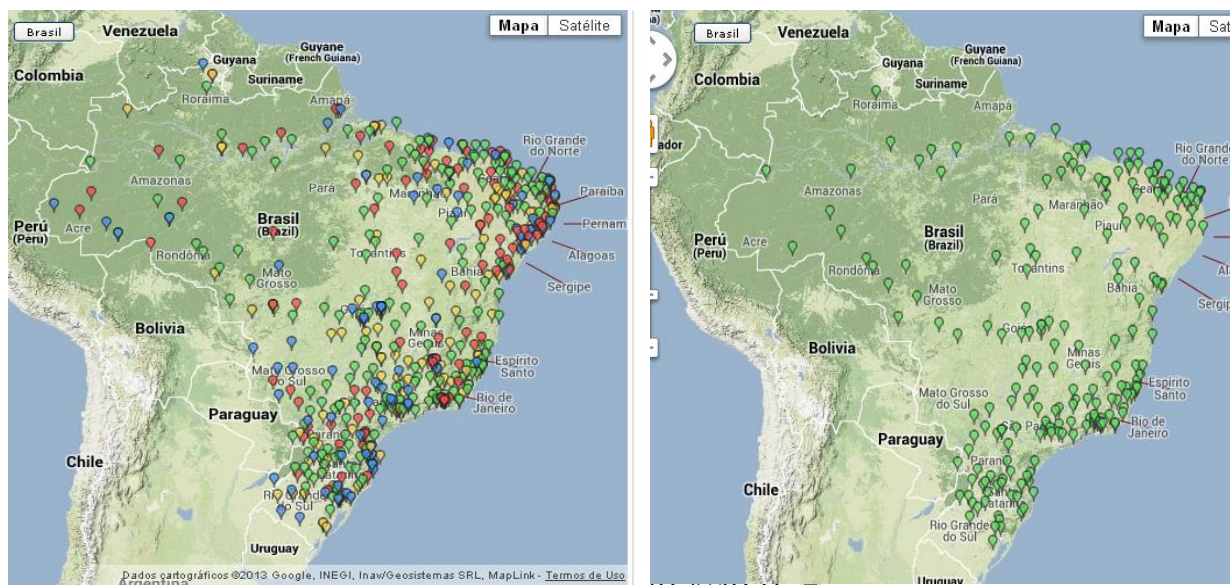
<sup>2</sup> Mestre em Letras, Universidade Federal de Santa Maria - Campus Frederico Westphalen, adrianaairesdasilva@hotmail.com.

<sup>3</sup> Especialista em Gerência de Sistemas e Serviços de Informação, Universidade Federal de Santa Maria - Campus Frederico Westphalen, sirlenas2004@yahoo.com.br.

<sup>4</sup> Dados do Painel de Controle do Ministério da Educação e Cultura do Governo Federal do Brasil. Disponíveis em: <<http://painel.mec.gov.br/>>.

dez anos depois do início do Programa de Expansão, o número de *campi* chegou a 321, o que corresponde a um aumento de 116% em relação ao número existente no Brasil desde a fundação da Faculdade de Medicina da Bahia (FAMEB), em 1808, por Dom João VI (logo depois de a família real portuguesa desembarcar em Salvador-BA), até 2002, atingindo um total de 275 municípios.

Mapa da Expansão e Interiorização das Universidades Federais no Brasil 2003-2014



## 2 O ACOMPANHAMENTO DA QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO A PARTIR DO EGRESSO COMO INDICADOR

A Universidade, enquanto lugar público de produção do saber e do conhecimento e por ser detentora de uma responsabilidade social bastante particular, necessita avaliar constantemente a gestão que realiza em seus processos de ensino-aprendizagem e administração, devendo, para isso, munir-se de elementos que possam agregar reflexões sobre a qualidade de seus serviços.

A administração e a gestão da educação, dentro desse processo de expansão e interiorização do ensino público federal no Brasil, tornam-se um enorme desafio. Buscam-se permanentemente elementos e indicadores que possam balizar as estratégias de administração e as políticas educacionais e que possam orientar as ações na perspectiva de qualificação desses processos.

O pouco conhecimento da trajetória e dos impactos sociais, econômicos e políticos das ações dos egressos do Ensino Superior na sociedade e no mercado de trabalho podem comprometer uma atuação mais segura e eficiente por parte das instituições de ensino

superior, especificamente as públicas, no processo de expansão. O acompanhamento dos egressos, por sua vez, tem potencial para ser um indicador positivo, significativo e qualitativo no sentido de avaliar suas condições de trabalho e de renda, o seu campo de atuação profissional no mercado de trabalho, a avaliação que ele faz da Instituição e do seu curso na condição de egresso, e também no sentido de identificar o índice de satisfação dos profissionais formados pelas Instituições, o grau de compatibilidade entre a sua formação e as demandas da sociedade e do mundo do trabalho, objetivando fomentar o mapeamento discente no cenário profissional, com vistas à qualificação dos processos de gestão e formação acadêmica.

### **3 A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A UFSM/CESNORS NO PROCESSO DE EXPANSÃO**

#### **3.1 O papel da Universidade Pública: um aporte teórico**

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, publicada na Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO, Paris, em 9 de Outubro de 1998, no seu artigo 1º, afirma que, em particular:

[...] as missões e valores fundamentais da educação superior são de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo e devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais, a fim de que possa agir no sentido de educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade.

No artigo 9º, a Declaração afirma que as instituições de educação superior têm que educar estudantes para que sejam cidadãos bem informados e profundamente motivados, capazes de pensar criticamente e analisar os problemas da sociedade, procurar soluções para tais problemas reconhecendo suas responsabilidades sociais. Desse modo, a Declaração aponta para a necessidade de se avaliar a qualidade dos processos de formação (artigo 11º) e a relevância de certos componentes em particular, principalmente no que diz respeito à relação entre os estabelecimentos de educação superior e o mercado de trabalho.

Tendo em vista essas reflexões e aspirações iniciais, o Brasil aprovou, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), que indica algumas diretrizes fundamentais para a ampliação do acesso à Educação Superior em âmbito nacional. O Diagnóstico do Plano

afirma que seria preciso corrigir também a desigual distribuição de vagas por região, visto que num mundo onde o conhecimento sobrepõe os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior.

Sendo as universidades simultaneamente depositárias e criadoras de conhecimentos, há a necessidade de expansão das políticas públicas para atender à demanda crescente da sociedade, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições.

Junto a esse contexto, é urgente refletir sobre alguns desafios que merecem atenção, a saber, além da necessidade de se estar atento ao aspecto quantitativo da oferta, não se pode perder o viés da qualidade. Para isso, é preciso a adoção da moderna tecnologia existente, de práticas administrativas que incluam estratégia e planejamento, sem que a instituição deixe de considerar seu caráter de bem social. E, por fim, conforme NEDER (2013), é necessário uma reeducação nos modos de ver o processo de ensino-aprendizagem mediante a incorporação de práticas educacionais e acadêmicas que superem o conceito de educação tradicional como mera tarefa de transmissão do conhecimento e da informação, em direção a um processo ativo de construção e produção desse conhecimento.

A Universidade é uma instituição social e, como tal, expressa de determinada maneira a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo e a ela deve estar voltada. Além disso, precisa agir baseada no reconhecimento público e de suas atribuições e não pode estar separada da ideia de democracia e de democratização do conhecimento.

Quando se aborda o tema da relevância da educação superior, há uma tendência para reduzir esse conceito ao da resposta apropriada às demandas da economia ou do setor empresarial. Não há dúvida de que a educação superior deve responder a essas demandas, mas na sua relevância transcende a questão, e precisa ser examinada a partir de uma perspectiva mais ampla, levando em conta os desafios e as demandas que lhe são impostas a sociedade como um todo. (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 20).

As universidades devem exercer um papel estratégico no desenvolvimento de suas regiões e do país, a partir de seu comprometimento com a produção e a socialização de conhecimentos, alicerçadas a um processo dinâmico e permanente de interlocução com a sociedade. O diagnóstico do PNE afirma que nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Como instituições sociais, as universidades, circunscritas a contextos históricos, políticos, econômicos e culturais determinados, são exigidas a contribuírem, em termos de capacitação profissional e humana e

posicionamento político, na busca desenvolvimento das regiões onde se inserem. O desafio atual do ensino superior é atuar no sentido de propor solução para os problemas existentes no momento, em todos os campos da vida e da atividade humana, e abrir um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira.

O Plano Nacional de Educação de 2001 indicou em seu Plano de Metas a necessidade de “estabelecer uma política de expansão que diminuam as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país” (PNE, p. 89). Esta meta partia do princípio de que é preciso oferecer vagas na educação superior pública de forma regionalizada e descentralizada a fim de que regiões e populações marginalizadas do ensino superior, historicamente excluídas, pudessem ter acesso a este nível de ensino.

### **3.2 O Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul no processo de expansão**

O Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul (CESNORS) insere-se num contexto de expansão do Ensino Superior, por parte do Governo Federal e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), buscando o fortalecimento das universidades federais, aliado ao essencial desenvolvimento da região norte do estado do Rio Grande do Sul (Brasil).

O Centro é a nona unidade universitária da UFSM e localiza-se a 300 km da sede (Santa Maria) e aproximadamente 500 km da capital do Estado, Porto Alegre. Foi criado em 20 de julho de 2005 com o objetivo de promover a interiorização e a expansão do Ensino Superior gratuito e de qualidade e, assim, contribuir para impulsionar o desenvolvimento da região norte do estado, além de proporcionar o acesso à educação pública superior a uma parcela maior da população; atender aos anseios da comunidade, por meio da formação de profissionais nas áreas de ciências agrárias, saúde e humanas; incentivar o candidato que não tem condições de custear seus estudos em instituições de ensino privadas a permanecer na região de origem; e favorecer o aumento da mão de obra qualificada na região (DOMINGUEZ, 2010).

O CESNORS iniciou suas atividades letivas em 16 de outubro de 2006 e conta, atualmente, com duas unidades: uma no município de Frederico Westphalen e outra em Palmeira das Missões. Os municípios que receberam o Centro foram escolhidos a partir de um levantamento de necessidades e demandas das comunidades locais. Em Frederico Westphalen, são ofertados atualmente os cursos de graduação em Agronomia, Comunicação Social –

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

Habilitação em Jornalismo, Comunicação Social – Habilitação em Relações Públicas (Ênfase em Multimídia), Engenharia Ambiental, Engenharia Florestal e Sistemas de Informação. Já em Palmeira das Missões, a unidade oferta os cursos superiores de Administração – Bacharelado (Noturno/Diurno), Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Enfermagem, Nutrição e Zootecnia.

<b>Número de Alunos Matriculados CESNORS - 2014/1</b>			
Curso	Número de alunos Matriculados	Número de vagas ofertadas anualmente	Duração do Curso (em semestre)
<b>Campus Frederico Westphalen</b>			
Agronomia	285	60	10
Engenharia Florestal	192	60	10
Jornalismo	151	60	8
Engenharia Ambiental e Sanitária	224	55	10
Relações Públicas	56	30	8
Sistemas de Informação (noturno)	110	40	10
<b>Campus Palmeira das Missões</b>			
Administração	133	55	8
Administração (noturno)	203	55	10
Enfermagem	156	40	8
Zootecnia	188	56	8
Nutrição	190	50	9
Ciências Biológicas	141	50	10
Ciências Econômicas (noturno)	148	50	10
<b><i>Campus Frederico Westphalen</i></b>	<b><i>1018</i></b>	<b><i>305</i></b>	-
<b><i>Campus Palmeira das Missões</i></b>	<b><i>1159</i></b>	<b><i>356</i></b>	-
<b><i>TOTAL</i></b>	<b><i>2177</i></b>	<b><i>661</i></b>	

A Missão do CESNORS é: “Construir, produzir e promover conhecimento por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para o desenvolvimento regional.” Sua visão de futuro é: "Como Unidade Universitária da UFSM, ser reconhecida como centro de excelência em ensino, pesquisa e extensão, formando profissionais críticos e comprometidos



com o desenvolvimento sustentável da sociedade." E tem como principais princípios o respeito à diversidade, ética e transparência nas ações, cooperação interpessoal, competência, comprometimento institucional, responsabilidade social e ambiental ([www.cesnors.ufsm.br/](http://www.cesnors.ufsm.br/)).

As unidades do CESNORS recebem estudantes de mais de 160 municípios do estado do Rio Grande do Sul (segundo dados de alunos matriculados em 2013), além de mais de 25 municípios do estado de Santa Catarina e 10 do Paraná. E ainda, embora em menor número, o Centro recebe alunos também dos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e São Paulo. Pode-se afirmar então que, em relação à origem dos estudantes e dos egressos, a maioria é oriunda do Rio Grande do Sul, sendo uma parcela inferior a 10%, de outros estados.

Em 2013, foi criado o Projeto de Acompanhamento de Estudantes Egressos do Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul (CESNORS), como instrumento de avaliação dos ex-alunos do referido Centro para mapear, a partir da inserção discente no mundo do trabalho, o conhecimento adquirido face ao currículo desenvolvido e as suas práticas de ensino. O trabalho está inserido na perspectiva do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e ligado à Comissão Própria de Avaliação Setorial (CPA) do Centro. O projeto resultou numa pesquisa com egressos formados nos anos de 2010 e 2011 dos cursos de graduação implantados na primeira fase da expansão do CESNORS. No *campus* de Frederico Westphalen, responderam ao questionário da pesquisa egressos dos cursos de Agronomia, Engenharia Florestal e Jornalismo. Já no *campus* de Palmeira das Missões, participaram da pesquisa egressos dos cursos de Administração (diurno), Administração (noturno), Enfermagem e Zootecnia. O questionário foi aplicado entre os meses de abril e junho de 2013, num espaçamento de, no mínimo, 12 meses da colação de grau dos egressos entrevistados. Nesses dois anos (2010-2011), o Centro havia formado 479 acadêmicos. Os dados atualizados dão conta de que em 2014 já são 1172 graduados.

#### **4 O EGRESSO COMO INDICADOR DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA**

A perspectiva do egresso como indicador é bastante significativa quando se avaliam os processos de política, gestão e avaliação da instituição. O egresso tem a possibilidade de olhar a instituição sob um novo prisma, um viés privilegiado, visto que este está tocado pelas demandas sociais e do mundo do trabalho e pode olhar a sua formação acadêmica de uma maneira diferenciada, apontando o que pode ser ajustado, melhorado ou redimensionado.

Os egressos entrevistados realizaram uma avaliação sobre a formação que receberam no CESNORS e indicaram o que consideram importante e indispensável para a qualidade do Ensino Superior Público na atualidade. Alguns apontamentos merecem destaque, visto que atingem pontos nevrálgicos dos processos de ensino-aprendizagem e de gestão e apontam caminhos para uma constante melhoria da qualidade e consolidação do ensino, da pesquisa e da extensão, dentro das Instituições de Ensino Superior.

O primeiro elemento a se destacar é o reconhecimento, por parte do egresso, da necessidade permanente de aproximação entre a teoria e a prática. É perceptível, nos depoimentos dos egressos, que os cursos precisam estar atentos para a necessidade de aliar a formação teórica às atividades práticas inerentes aos cursos, oportunizando, assim, experiências de prática profissional e de inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, os egressos também apontam que as instituições de ensino superior devem interagir com as empresas e as instituições públicas e privadas, proporcionando aos acadêmicos o conhecimento do funcionamento e das exigências do mercado de trabalho. Também destacam a importância de se oferecer, durante os cursos de graduação, encontros, espaços de socialização de conhecimento, ou saberes que possam estar presentes ou diluídos nas disciplinas, que estejam voltados à prática profissional, permitindo, segundo os egressos, a operacionalização no exercício do processo de trabalho<sup>5</sup>. A união entre teoria e prática permitiria, desta forma, sob a perspectiva do egresso acrescentar vivência prática às teorias apresentadas e agregar desafios de campo para confrontar com a teoria. Neste aspecto, um depoimento é eminentemente importante: Acredito que os cursos devem ter uma estreita ligação com a prática. Enfrentamos muitos problemas na sociedade por uma inegável tendência ao 'cientificismo tecnicista' o qual domina quase todas as grades curriculares. Aliar a teoria à prática é um fator importante na formação de cidadãos mais críticos e, portanto, com maiores condições de atuarem na sociedade. Assim sendo, na opinião dos discentes egressos, a solidificação do conhecimento adquirido via base teórica somente se completa através do contato com a realidade.

Tais apontamentos confirmam a ideia de FREIRE (2007, p. 22) de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção". Nesse sentido, sendo o conhecimento não apenas apreendido, mas vivenciado nas experiências informais, é estimulada a curiosidade no aluno, que passa a adquirir uma postura ativa ao buscar o esclarecimento para suas dúvidas, tornando-se sujeito de sua formação.

---

<sup>5</sup> Os depoimentos dos egressos entrevistados estão grifados em *itálico*.

Um segundo tema importante, presente nas afirmações dos egressos, é a consideração de que é imprescindível a aproximação dos currículos e da formação acadêmica técnica e humana com a realidade regional, a fim de que a instituição cumpra sua função de contribuir com o desenvolvimento da região onde está inserida. O estabelecimento de uma relação da instituição com a sociedade local é pressuposto básico para inseri-la, bem como os alunos, no ambiente local, sendo necessário, para isto, possuir o conhecimento da realidade e das demandas regionais para o desenvolvimento de pesquisas e ações voltadas para o desenvolvimento regional, foco do processo de regionalização do Ensino Superior no Brasil. O desafio permanente é aumentar a relação com a comunidade e com o mercado de trabalho, aproximando a universidade às empresas, instituições e realidade à sua volta, em seu entorno. Neste sentido, segundo os egressos, é preciso trabalhar na lógica do desenvolvimento regional, pois não é possível ignorar a história e a riqueza cultural do lugar que nos cerca durante a graduação, evitando o isolamento da sociedade que a mantém. Do mesmo modo, as atividades desenvolvidas na região não podem estar inseridas de forma marginal no currículo e os professores devem elencar estas atividades como prioridade em suas pesquisas. Assim sendo, os professores e acadêmicos devem realizar trabalhos que incluem mudanças na sociedade local.

Em consonância a esses elementos, é possível detectar que, para eles, é importante também, além de a Universidade dirigir suas atividades à comunidade regional, que a comunidade regional seja trazida para dentro da Universidade. É fundamental aproximar a sociedade da Universidade, além de levar informações a campo trazer a comunidade para dentro do espaço institucional através de projetos, palestras, para que a sociedade usufrua dos espaços públicos e dos conhecimentos que circulam no meio acadêmico, o que torna os cursos mais dinâmicos e agradáveis.

Sobre a relação entre docentes e discentes, foi apontado o fato de que ela deve ser o mais horizontal possível a fim de que o processo de ensino-aprendizagem possa ser assentado num paradigma participativo, democrático e de qualidade. Alguns alunos ainda sugeriram que as instituições públicas estabelecessem metas e responsabilidades aos professores em suas respectivas áreas de atuação. Nesse sentido, o professor não deve pensar somente no conteúdo programático que está sendo exposto, mas também na maneira como esse conteúdo está sendo desenvolvido, se simplesmente transmitido ou se está sendo discutido dialogicamente. “Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando

como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar” (FREIRE, 2007, p. 118-119).

Ainda se tratando do aspecto ensino-aprendizagem, na perspectiva dos egressos, é necessário que haja uma permanente atualização dos currículos dos cursos, a fim de que estes possam acompanhar as transformações e mudanças sociais, políticas, pedagógicas e epistemológicas.

Por fim, os egressos destacam que a formação acadêmica deve estar voltada “para além” da formação teórica, incluindo de forma consistente reflexões e disciplinas voltadas para a formação cidadã, frente às interfaces culturais diversas, abordando, por exemplo as temáticas das minorias, grupos, manifestações e movimentos sociais e políticos e que o processo de ensino-aprendizagem possa exercitar o pensar, resolver e criar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A expansão das instituições de ensino superior públicas no Brasil ampliou a oferta de vagas em nível superior oportunizando o acesso de uma parcela bastante considerável da população brasileira a este nível de ensino. Na mesma proporção crescem os desafios no sentido de garantir a qualidade do ensino-aprendizagem e da formação profissional e cidadã dos acadêmicos que ocupam estas vagas.

A avaliação dos processos inerentes às funções sociais e políticas das instituições de ensino superior requer indicadores que subsidiem as políticas de gestão administrativa e acadêmica das instituições e que apontem claramente os melhores caminhos e serem seguidos a fim de garantir a consolidação e qualidade dos serviços prestados e dos resultados esperados. Destartes, o acompanhamento dos egressos oriundos destas instituições cumpre um papel fundamental neste intento, na medida em que pode indicar os impactos sociais, políticos e econômicos destes profissionais que são formados por estas instituições, visto que estão em contato direto com a sociedade e o mundo do trabalho e a partir destes podem olhar para a sua formação acadêmica de uma forma crítica e problematizadora.

A pesquisa apresentou alguns apontamentos, mesmo que propedêuticos, da perspectiva dos diplomados sobre a expansão e interiorização do ensino público superior federal no Brasil, a partir de um estudo realizado com os egressos dos cursos criados na fase de implantação do Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul, nona unidade universitária da Universidade Federal de Santa Maria. Algumas constatações indicam o quanto a expansão do ensino público superior no Brasil tem surtido impactos positivos no

desenvolvimento socioeconômico das regiões interioranas no Brasil. Além disso, foi possível constatar que a grande maioria dos profissionais estão sendo absorvidos pelo mercado de trabalho e em suas áreas de formação e outros tantos que estão se aperfeiçoando em cursos de formação continuidade em nível de pós-graduação. É possível destacar, o quanto ainda é preciso avançar nos processos de ensino aprendizagem no que diz respeito à aproximação da teoria à prática, da formação técnica à formação humana e social, assim como há a necessidade de se ter um olhar sempre especial às especificidades das regiões onde estão implantadas as instituições.

Enfim, a humanidade vive um momento social, político, educacional e econômico bastante complexo, assim como são complexas as funções das instituições de ensino superior, e em especial as instituições públicas, neste contexto. As mudanças são constantes e permanentes, os desafios fazem parte do cotidiano da Universidade. Portanto, o estudo realizado não se esgota, apenas mostra a urgência e a importância de termos indicadores que balizem as práticas pedagógicas e de gestão das instituições de ensino públicas de modo a garantir a qualidade da formação acadêmica de nível superior em sua dimensão profissional e cidadã, e o olhar do egresso ou sobre ele pode ser de grande valia para este processo.

### **EXPANSIÓN E INTERIORIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA SUPERIOR EN EL BRASIL (2003-2014): UN ESTUDIO DE CASO Y LA PERSPECTIVA DEL EGRESO**

**RESUMEN:** La expansión de la Red Federal de Educación Pública Superior en el Brasil desde 2003 amplió o acceso y contribuyó para la regionalización/interiorización del ingreso a la Enseñanza Superior en todo el país. El Plano Nacional de Educación (PNE), aprobado en el Brasil en 2001, afirma que ningún país puede aspirar a ser desarrollado e independiente sin un fuerte sistema de educación superior. El conocimiento de la trayectoria de los egresos en la sociedad y en el mercado de trabajo puede contribuir para la gestión y la mejoría de la calidad de las instituciones en ese proceso de expansión. La investigación presenta un estudio de caso a partir de entrevistas con egresos del Centro de Educação Superior Norte-RS de la Universidade Federal de Santa Maria, de modo a conocer la realidad y la calidad de la expansión en la perspectiva de estos, esto es, lo que estos consideran indispensable para la calidad de la Enseñanza Superior Pública en la actualidad.

**PALABRAS-CLAVES:** Expansión de la Educación Superior Pública en el Brasil. Egresos. UFSM/CESNORS.

### **REFERÊNCIAS**

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008.

CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NORTE. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/>>. Acesso em: 26 set. 2013.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1998, Paris. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Paris: UNESCO, 1998.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DOMINGUEZ, C.(Org.). **Memória Cesnors/UFSM**. Frederico Westphalen: UFSM, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Lei Nº 10.172**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.html](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/leis_2001/110172.html)>. Acesso em: 30 set. 2013.

NEDER, M. L. C. **A Expansão das universidades federais: avanços, desafios e expectativas**. Disponível em: <[www.revistaprincipios.com.br/prncipios/component/content/article/34-noticias/318-1-expansao-das-universidades-federais-avancos-desafios-e-expectativas.html](http://www.revistaprincipios.com.br/prncipios/component/content/article/34-noticias/318-1-expansao-das-universidades-federais-avancos-desafios-e-expectativas.html)>. Acesso em: 17 jul. 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Revista Educar**, n. 31, p. 73–89, Curitiba: Editora UFPR, 2008.

## INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE MITOS E VERDADES: DESAFIOS PARA UMA GOVERNANÇA DESDE O BRASIL

Bernardo Sfredo Miorando<sup>1</sup>

**RESUMO:** Nesta comunicação, discuto algumas visões presentes no atual debate sobre a internacionalização da educação superior e suas consequências para a universidade. Parto da distinção entre internacionalização e transnacionalização proposta por Carlos Tünnermann Bernheim para, a partir dos aportes de Jane Knight, discutir os mitos e as verdades sobre internacionalização. Pensando nas possibilidades emergentes para as universidades no contexto da globalização, tomo a perspectiva de governança de Ali Kazancigil para propor alternativas de articulação entre as instituições nesse novo ambiente que encontram. Para exemplificar como esses temas se plasmam nas políticas brasileiras, lanço mão da análise do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), tendo como foco as ideias trazidas em relação à internacionalização. Concluo pela necessidade uma política estatal que instrua as instituições a planejar sua inserção internacional a partir da busca e do oferecimento, no exterior, de insumos ao desenvolvimento de uma qualidade social da educação superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Internacionalização da educação superior. Universidade. Governança. Plano Nacional de Pós-Graduação.

### INTRODUÇÃO

A condução da educação superior se faz através das respostas aos contínuos desafios que se lhe apresentam as sempre cambiantes condições políticas, sociais e econômicas domésticas e externas. Entre as questões que hoje incitam respostas criativas de gestores de instituições e formuladores de políticas públicas na área da educação superior, uma das mais destacadas é a internacionalização. Ao buscar seu entendimento, é necessário, antes de tudo, delinear o fenômeno. Assim, é possível definir *a internacionalização da educação superior* como

qualquer esforço sistemático que tem como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho. É a análise da Educação Superior na perspectiva internacional. A internacionalização da Educação Superior é baseada em relações entre nações e suas instituições (MOROSINI, 2006a, p. 97).

A internacionalização têm sido vista e proposta sob diferentes prismas, conforme os atores que a abordam e suas agendas. Muitas vezes, é apresentada como uma panaceia para as dificuldades da educação superior, um itinerário que certamente levará à melhora da

---

<sup>1</sup> Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS). Membro do Grupo de Pesquisa Avaliação e Inovação na Universidade (InovAval - PPGEdu/UFRGS). E-mail: bernardo.sfredo@ufrgs.br.

qualidade das atividades que a compõem. Tantas outras, é descartada como uma pantomima, uma falsa solução que apenas desvia atenção e recursos de problemas mais prementes, sem trazer resultados concretos. Certamente, a amplitude da internacionalização da educação superior dá margem para que ambas as leituras sejam feitas, embora nenhuma delas seja de fato produtiva e permita aproveitar os benefícios e se defender dos riscos que traz consigo. Para tanto, será preciso uma interpretação mais crítica, que não apenas identifique os efeitos do fenômeno, como o distinga de outros eventos associados a ele. Cabe, então, diferenciar internacionalização de transnacionalização:

Enquanto na internacionalização se propugna, seguindo as diretrizes da Declaração Mundial sobre a Educação Superior, uma cooperação internacional solidária com ênfase na cooperação horizontal, baseada no diálogo intercultural e respeitosa da idiossincrasia e identidade dos países participantes, assim como o desenho de redes interuniversitárias e de espaços acadêmicos ampliados, na transnacionalização se trata de facilitar o estabelecimento em nossos países de filiais de universidades estrangeiras, de uma cooperação dominada ainda por critérios assistenciais, assim como a venda de franquias acadêmicas, a criação e universidades corporativas, auspiciadas pelas grandes empresas transnacionais, os programas multimídias e as universidades virtuais, controladas por universidades e empresas dos países mais desenvolvidos (BERNHEIM, 2008, p. 314).

Como se pode inferir, a internacionalização está revestida de aspirações democráticas e emancipatórias. Porém, o que muitas vezes tomamos como internacionalização são, na verdade, movimentos de transnacionalização, artifícios de penetração do capital estrangeiro para aportar em mercados que até então não podiam alcançar. Dessa forma, ao olhar para além das fronteiras nacionais, as políticas públicas de educação devem estar ancoradas na busca por oportunidades que lhes permitam reforçar a autonomia e resistir à dominação. Essa atitude, que poderia ser qualificada de um “ceticismo construtivo”, passa por desconstruir os mitos e reconhecer as verdades da internacionalização, para então conceber estratégias de governança que levem a elaborar políticas que tragam como parâmetro de qualidade da educação superior seu potencial para a promoção da justiça social e da justiça cognitiva global.

## **1 DESCONSTRUIR OS MITOS**

De acordo com Jane Knight (2011), a visibilidade cada vez maior da internacionalização da educação superior levou a uma situação em que o conceito tem sido distendido, perdendo significado e direção, e usado para designar tudo o que está ligado a esferas globais, internacionais ou interplanetárias. Esta situação tem preocupado teóricos e



analistas que creem na legitimidade da internacionalização como área de políticas, pesquisa e prática. Com isso em mente, a autora aponta cinco *mitos* que têm se alimentado da ascendência da internacionalização, ao mesmo tempo em que a tornam mais difícil de compreender.

O primeiro é a visão de *estudantes estrangeiros como agentes da internacionalização*. Todo indivíduo tem o potencial de se apropriar de conhecimentos e elementos culturais estrangeiros para disseminá-los, se julgar proveitoso, em sua terra natal. Porém, nem sempre esse potencial é cultivado pelas instituições receptoras, que, ao não providenciar acolhida e acompanhamento adequados, desperdiçam a oportunidade de formar defensores de seu país. No caso do Brasil, os alunos de graduação e pós-graduação que ingressam pelo Programa de Estudantes-Convênio só se tornarão brasilianistas se o país mostrar, de fato, interesse por eles e por seus povos, entendendo que estes também têm sua contribuição a dar para suas universidades.

O segundo mito está em considerar *reputação internacional como um parâmetro de qualidade*. Ele encadeia duas percepções equivocadas: a de que quanto mais internacionalizada for uma instituição, maior será sua reputação nos meios internacionais e a de que esta reputação traduz sua qualidade. Quando pensado no caso brasileiro, suscita o questionamento dos esforços para inserir as universidades em *rankings*, que, ao medir uma percepção, pouco fazem para diagnosticar uma qualidade efetiva. Ainda, se o fizerem, cabe perguntar sob o ponto de vista de quem esta qualidade está sendo definida. Afinal, nem todas as competências que a educação superior pode desenvolver são igualmente úteis no centro e na periferia.

O terceiro mito reside nos *convênios institucionais internacionais*. Geralmente, estes acordos são considerados em uma óptica quantitativa, de que quanto mais houver, melhor. Na realidade, é mais importante o que é feito a partir de um convênio ou da participação em uma rede. Para as universidades brasileiras, seria importante considerar estes laços como, mais do que uma possibilidade de trasladar estudantes e conhecimentos, uma forma de desenvolvê-los conjuntamente, segundo valores cosmopolitas. Além disso, estas conexões são comumente vilificadas ao serem vistas apenas como reserva de prestígio. Poderiam ser revitalizadas como plataformas para ação política, construindo uma ordem internacional mais justa nos temas da ciência, da tecnologia, das artes e das humanidades.

O quarto mito diz respeito à *acreditação internacional*. De fato, o movimento rumo à obtenção de credenciações internacionais ainda é incipiente no Brasil. Entretanto, é possível perceber uma postura perigosamente similar à reconhecida no mito anterior. Buscar o

reconhecimento estrangeiro ou internacional da qualidade de uma instituição é um esforço que tem sua validade ligada ao tipo de avaliação que será feito. As instituições brasileiras, assim, não deveriam se preocupar em se adequar aos moldes de seus pares estrangeiros, mas em aproveitar para escutar o que visões mais distanciadas têm a dizer sobre como servir melhor ao contexto em que se está inserido. A vantagem da acreditação pode estar mais em participar do processo, reconhecendo as próprias forças e fraquezas, do que em obter e colecionar selos de qualidade.

Por fim, o quinto mito se liga às estratégias de conduzir uma instituição de educação superior segundo os objetivos de *gerenciamento de marca global*. Uma tendência perceptível entre as universidades brasileiras é a de que a internacionalização seja buscada não como uma forma de enriquecer a instituição, robustecendo sua capacidade de ouvir e de falar junto aos agentes internacionais, mas de promover sua visibilidade. Dessa maneira, o que se busca é tornar a universidade uma marca forte no sistema internacional. O mito de que internacionalizar é construir uma marca global é talvez o mais perigoso. Ele vê a internacionalização, com seus convênios, intercâmbios, redes e creditações, como um capital. Ao buscar acumular este capital por razões concorrenciais, instala no sistema de educação superior a lógica capitalista e abre espaço, de dentro para fora, para a mercadorização da educação.

## **2 RECONHECER VERDADES**

Uma vez desconstruídos os mitos, é possível reconhecer as verdades existentes no contexto de internacionalização da educação superior. Estas *verdades*, também arroladas por Jane Knight (2012) não são expressões ou leis imutáveis. Antes, apontam questionamentos e reflexões necessárias para o encaminhamento de um plano de internacionalização de sucesso. As verdades de que fala a autora não são dogmas, mas considerações a ter presentes para evitar os perigos da descaracterização.

A primeira propõe *respeitar o contexto local e construir sobre ele*. A internacionalização deve ter os valores locais como ponto de partida e de retorno, buscando complementá-los e não substituí-los. Caso contrário, apenas reforça as dinâmicas transnacionais, erodindo as prioridades nacionais e regionais. Nesse aspecto, os brasileiros precisam reconhecer a riqueza de seus modelos universitários latino-americanos, que trazem o caráter político como fundamento e objetivam a construção de uma nova ordem social (MOROSINI, 2006b). É importante incorporar caracteres das universidades profissionais,

empreendedoras, da pesquisa e da inovação tecnológica. Mas não se pode perder de vista que todas essas atividades precisam preservar o horizonte de transformação social.

A segunda encara a internacionalização como um *processo personalizado*. Está, portanto, bastante ligada à primeira, e indica que não existe um modelo único de internacionalização, como não existe um modelo único de universidade. O processo precisa ser pensado e conduzido desde cada programa, instituição ou país, considerando suas racionalidades, metas e resultados esperados. Para o Brasil, parece muito interessante adotar princípios da cooperação triangular na internacionalização da educação superior. Ela supõe o acesso a conhecimentos disponíveis nos países do norte ao mesmo tempo em que os difunde em nações do sul, tendo o Brasil como mediador entre contextos tão díspares. Isto implica enviar e receber estudantes em programas de pesquisa conjuntos e formá-los como promotores da extensão do saber adquirido às suas comunidades.

A terceira verdade é a atenção para com *benefícios, riscos e consequências não desejadas*. Aqui, a expansão da internacionalização padece das mesmas tribulações que a massificação da educação superior. A crescente demanda por cursos e certificações internacionais dá margem ao surgimento de programas de qualidade duvidosa, que mercadorizam diplomas e certificados. Como resposta, cabe a fiscalização do Estado que, neste caso, ao assumir suas funções regulatórias, não está cerceando a emancipação, mas garantindo que as expectativas dos cidadãos sejam atendidas pelas instituições. Por outro lado, há o risco de não aproveitar os benefícios que pode proporcionar a internacionalização caso se dê ênfase excessiva a seus aspectos negativos.

A quarta lembra que a internacionalização *não é um fim em si mesmo*. É essencial reconhecer que este processo é um meio para atingir os objetivos que se coloca uma instituição, por exemplo, em seu plano de desenvolvimento institucional ou em seu projeto político-pedagógico. Estes objetivos, por sua vez, estão ligados a um melhor preparo dos alunos para viver e trabalhar em um mundo mais interconectado, mais internacionalizado. Não se pode esperar que externalidades positivas brotem espontaneamente do aumento da mobilidade acadêmica, dos convênios de cooperação, da acreditação e da remodelação dos currículos. Mesmo para torná-la operacional, tem-se que integrar a internacionalização como ferramenta em um projeto de inserção social e comunitária.

Finalmente, a quinta mostra que *globalização e internacionalização são diferentes, mas conectadas*. Enquanto a globalização está mais relacionada à ideia de fluxos e sua liberalização, a internacionalização supõe relações e, portanto, negociação de regras. Pode-se ainda dizer que, enquanto na primeira a ênfase está posta nos objetos, a segunda ressalta os

sujeitos. Ela implica, com isso, a necessidade de compatibilizar valores que são muitas vezes concorrentes, em esforços de governança de agentes que podem estar guiados por valores de cooperação e partilha ou de concorrência e concentração. Neste ponto, cabe lembrar que a postura do Brasil em questões econômicas e comerciais vem favorecendo a atuação em bloco, definindo antes programas de integração entre países vizinhos para depois se inserir nos fluxos globais. É possível contemplar a possibilidade de que as abordagens da internacionalização da educação superior, em caráter nacional, sigam também por esse caminho.

### 3 EM BUSCA DA GOVERNANÇA

Quando consideramos estes conjuntos de mitos e verdades, percebemos que, ao perseguir determinadas políticas, Estados e instituições estão, conscientemente ou não, moldando o ambiente internacional que os constrangerá em suas ações futuras. Atitudes e omissões impactam em fomentar ou silenciar interesses que logo precisarão ser alvo de governança, isto é, equacionados para tornar possível uma atividade ordenada, com regras comuns a todo o setor, dando-lhe um sentido que seja negociado como inteligível e legítimo aos diversos agentes envolvidos. Por isso, entende-se, com Ali Kazancigil (2002, p. 53), que:

O que está em jogo aqui é *governance* global com teor e objetivos democráticos, e não como acordos institucionais e políticos para continuar a expandir o “Império do Mercado”, envolvendo o mercantilismo da maioria das esferas da atividade humana, das relações sociais e dos bens públicos, tais como educação, cultura, informação e saúde.

Mas o que vem a ser esse *governance*, a que também chamamos governança ou governação? O autor afirma que:

[...] É caracterizado pelo envolvimento no processo de fazer política, das autoridades estatais e locais, bem como o setor de negócios, os sindicatos de trabalhadores e os agentes da sociedade civil, tais como as ONGs e os movimentos populares. Todos esses investidores participam neste tipo de negociação, um processo de tomada de decisão relativamente horizontal, em oposição ao estilo mais hierárquico do governo tradicional. Entretanto, essa participação está bem longe de ser igual, uma vez que certos investidores influenciam os resultados muito mais do que outros (KAZANCIGIL, *ibidem*, p. 53-54).

Ainda, é preciso considerar quais os princípios orientadores dessa governança. Até então, ela tem servido às pessoas que sustentam seus mecanismos e operadores? Não

enquanto não abarcar a totalidade da sociedade, um limite que a governança ainda não conseguiu superar, como informa o autor:

Governance até o momento se baseou nos princípios de efetividade e eficiência. Sem dúvida alguma, é participativo, mas por envolver apenas esses investidores interessados na questão em consideração, não substitui as instituições democráticas, as quais representam a totalidade dos cidadãos e tratam de interesses multissetoriais comuns da sociedade como um todo (idem, *ibidem*, p. 54).

Considere-se então que, se o Estado é, em um nível nacional, o ator hegemônico, gestor último dos interesses conflitantes que precisam ser orquestrados via governança, não há um agente tal no nível internacional. E este nível é, precisamente, aquele em que se dão os processos de internacionalização da educação superior. Portanto, as políticas públicas a tratar deste fenômeno precisam levar em conta dois tipos de governança: a da política local, setorial, e a global. Ao fazê-lo, precisam também se preocupar em operar mediante práticas democráticas e orientadas por paradigmas emancipatórios. E a educação tem forte potencial para a inclusão de todos na governança, uma vez que é uma atividade que se propõe a alcançar todos os cidadãos.

Como a governança, a emancipação assume aqui uma significação dupla. Por um lado, está relacionada a seu sentido tradicional, presente em toda a educação que se quer integral e orientada para a realização humana. Trata da capacidade do indivíduo de se tornar independente em sua compreensão do mundo, de suas concepções e de seus atos. Por outro lado, liga-se à questão da soberania nacional, à conquista, pelo país, de conhecimentos, tecnologias e práticas que lhe permitam perseguir livremente seu desenvolvimento e, para isso, agir com autonomia no sistema internacional. O potencial emancipatório da atividade política é multiplicado quando lhe são desveladas as arenas internacionais, e exponenciado quando associado ao poder libertador da educação.

#### **4 PNPG COMO REPRESENTAÇÃO DAS POLÍTICAS NACIONAIS**

Talvez seja possível captar sinais desta governança na forma pela qual a internacionalização tem aparecido nos documentos oficiais que exprimem as políticas brasileiras para a educação superior. Nesse sentido, pode-se tomar como exemplo o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Embora esta obra não dê conta da total realidade da educação superior, ou mesmo de sua maior parte, que se concentra no ensino de graduação,

sua análise se presta a constatar princípios e tendências. De acordo com suas informações editoriais e catalográficas,

O PNPG 2011-2020, editado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil (BRASIL, 2010, p. 2).

É possível ainda inferir que sua construção foi um exercício de governança, já que, segundo consta da apresentação do Plano:

A metodologia adotada na consecução deste Plano conduziu à criação de três Comissões, com funções diferentes, porém com ações articuladas e complementares: uma Comissão Nacional, com funções deliberativas, constituída por autoridades e especialistas, provenientes de órgãos de governo, universidades e da sociedade; uma Comissão Coordenadora, com funções de consultoria e apoio acadêmico; uma Comissão Técnica, com funções de suporte operacional [...]. A exemplo do Plano anterior, com o intuito de ouvir diferentes segmentos da comunidade acadêmica e da própria sociedade, foram convidadas, para enviar sugestões, as sociedades científicas, associações de pós-graduação, universidades e pró-reitorias, entre outros. Além disso, foram convidados a dar a sua contribuição, mediante estudos e sugestões, eminentes especialistas de diferentes áreas do conhecimento e do ensino (GUIMARÃES; BARRETO, 2010, p. 13).

Insera-se neste contexto a colocação da Academia Brasileira de Ciências e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (2010, p. 54), que saúda “a notável presença de nossa ciência no cenário institucional internacional”, reconhecendo-a como resultado de “uma política de Estado que fez investimentos continuados por várias décadas na formação de recursos humanos para o ensino superior e para a pesquisa e na produção do conhecimento”. Ao mesmo tempo, pleiteiam a consolidação e a ampliação destas políticas. Do ponto de vista da internacionalização, isto passaria por investimentos em cooperação internacional na produção científica de ponta, programas de “*brain gain*”, com atração e absorção de cientistas estrangeiros qualificados, e promoção da visibilidade internacional dos programas de pós-graduação, “valorizando a busca dos melhores talentos em nível mundial” (idem, p. 56), além de programas especiais “em bases competitivas, para apoiar planos de excelência das instituições de pesquisa com o objetivo de situá-las entre as melhores do mundo” (idem, *ibidem*).

Se, de um lado, a internacionalização é evocada como uma exigência do mercado, uma necessidade para a sobrevivência na economia do conhecimento emergente, ela também é defendida em uma perspectiva de cooperação solidária. Reconhece-se os imperativos políticos

que a regem, mas se busca entre eles espaço para a emancipação. Estas expectativas estão presentes para a pós-graduação no horizonte de 2020:

O caráter político dessa proposta é evidente: a educação permite acelerar processos de integração dos quais certamente o Brasil tem como participar em condições de liderança. Mas tal internacionalização, por mais clara que seja sua dimensão nos campos político e de desenvolvimento econômico, não pode prescindir de uma perspectiva solidária com os países vizinhos e os países irmãos da África, particularmente os que compartilham conosco de uma herança lusitana. A internacionalização deve se orientar pelos parâmetros do respeito à diversidade, da reciprocidade e da solidariedade, mesmo com a clareza de que há implicações políticas e econômicas nos processos de integração (GAZZOLA; FENATI, 2010, p. 15).

De modo menos valorativo, o PNPG, em si, sumariza da seguinte maneira os objetivos nacionais para a internacionalização da pós-graduação e a cooperação internacional:

Na ampliação dos cursos e atividades da pós-graduação deve ser levada em consideração a busca da excelência e de conhecimentos novos e deve ser evitada a endogenia. Uma forma para atingir tais objetivos é a interação mais intensa entre instituições brasileiras e internacionais. Essa interação, além de promover o crescimento da ciência, aumentará o protagonismo do país no cenário internacional. Sugere-se então:

O envio de mais estudantes ao exterior para fazerem doutorado, em vista da

dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo;

O estímulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros;

O aumento do número de publicações com instituições estrangeiras (BRASIL, 2010, p. 303).

O que temos, então, são políticas mais focadas, que buscam conquistar e expressar sua legitimidade através de um discurso que é construído para soar de forma neutra. Este discurso é, porém, normativo, e resulta de conflitos e disputas intra-setoriais. A estratégia última que o Estado adota é um vetor resultante da correlação de forças entre facções com projetos distintos e que precisam ser acomodadas. Suas ações nem sempre partem de uma clareza de propósitos e de conceitos operacionais, mas geram consequências para a sociedade como um todo. Essas consequências precisam ser elucidadas para que se inicie um movimento de “segunda onda”, que reflita sobre as fases iniciais da internacionalização da educação superior e busque remodelá-la, via regulação, para torná-la emancipatória, engajando princípios que, mais do que opostos, são dialéticos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste contexto de premência da internacionalização da educação superior, algumas observações provisórias podem ser traçadas a respeito das perspectivas brasileiras. Talvez a que esteja mais clara é que qualquer iniciativa de internacionalização deve ter um objetivo

maior do que a mera participação na “academia global”. No Brasil, e na América Latina em geral, as instituições de educação superior estiveram historicamente associadas à luta pela construção da justiça social e hoje se deparam com o desafio da qualidade. Articulando as três questões, é possível advogar a necessidade uma política estatal que instrua as instituições a planejar sua inserção internacional a partir da busca e do oferecimento, no exterior, de insumos ao desenvolvimento de uma qualidade social da educação superior. Isto quer dizer que as atividades levadas a cabo nestas instituições devem ter um impacto positivo maior e uma relação mais direta com as comunidades que as rodeiam.

Ao tratar do impacto, impõe-se uma indagação fundamental. Afinal, a internacionalização como vem sendo perseguida hoje está orientada para a busca de um maior impacto ou simplesmente de uma maior visibilidade no cenário internacional? A resposta é dúbia, pois os fatores que a informam são ambíguos. De modo geral, o que é possível captar é uma certa “ingenuidade” por parte dos atores, que parecem crer no mito de que maior visibilidade internacional corresponde em maior impacto internacional e que o impacto internacional, por si só, gerará maior qualidade de vida para as comunidades nacionais. Descuidam-se, neste ponto, do respeito ao local, identificando internacionalização com excelência. Procura-se combater a endogenia com a circulação acadêmica internacional, mas não se estabelece uma estratégia clara de como difundir o conhecimento trazido do exterior na sociedade nacional.

O caso é que a atenção está voltada para fora, quando deveria mirar a troca, o movimento, a fronteira. Por isso, os atores que pilotam a governança buscam tal visibilidade adotando as regras que estão postas para a arena internacional pelos atores hegemônicos. São regras de competitividade com homogeneização. Elencam-se alguns modelos portadores das “boas práticas” e estes devem ser seguidos. Às tentativas de sedução do centro, corresponde o deslumbre da periferia. Adotam-se os mitos de que à publicação corresponde a produção de conhecimento inovador, e a publicação em periódicos científicos é sagrada a nova encarnação do progresso. As políticas voltadas para tornar este conhecimento represado em circulante são as de aumentar a captação a partir de mananciais estrangeiros e abrir as comportas. Mas em que medida isto nutre o espaço interno?

Aqui cabe chamar a atenção para a necessidade de converter visibilidade internacional em utilidade social. Isto passa por reconhecer a capacidade da internacionalização da educação superior para formar repertórios de conhecimentos com volume e inovação nunca antes vistos. Parte daí para demandar a construção de canais que permitam que esse conhecimento seja utilizado pelas diferentes comunidades do globo. Por exemplo, que o



Brasil possa acessar o desenvolvimento da Europa, e que possa compartilhar seus progressos com a África, e que todas as regiões juntas possam também produzir em conjunto, para dar conta de problemas que afligem toda a humanidade. A ciência, e cada instituição de educação superior, como sua portadora, precisa ser entendida como formação de capacidades e não como acumulação de status.

Para promover esse entendimento, é preciso resgatar o caráter da educação com bem público, e, em tempos de internacionalização, do conhecimento como bem público global. Estes são pilares para a construção de uma governança democrática, mesmo quando os fatores a ser governados fujam do controle de um único Estado. A internacionalização da educação superior, com suas parcerias, contatos e mobilidades, revela-se, então, como chave para a construção de redes internacionais de ação social. Pode ser uma ferramenta para a emergência de uma governança global democrática, empoderando agentes que forçarão a inclusão das questões sociais nas agendas políticas nacionais e internacionais. Pois,

Em suma, a construção gradual de um *governance* global que mostre características democráticas deverá ser baseada no princípio da não-dissociação da economia e política e levar em consideração fatores como justiça social, prosperidade, coesão social, igualdade, identidades culturais. Tais preocupações, familiares em políticas democráticas nacionais, foram até hoje ignoradas ou desconsideradas por *governance* global. Se a globalização irá adquirir maior legitimidade e, assim, tornar-se sustentável, seus atores-chave não têm nenhuma alternativa senão aceitar lidar com essas preocupações (KAZANCIGIL, op. cit., p. 59-60).

**RESUMEN:** En esta comunicación, discuto algunas visiones presentes en el debate actual acerca de la internacionalización de la educación superior y sus consecuencias para la universidad. Parto de la distinción entre internacionalización y transnacionalización propuesta por Carlos Tünnermann Bernheim para, siguiendo los aportes de Jane Knight, discutir los mitos y las verdades acerca de la internacionalización. Pensando en las posibilidades emergentes para las universidades en el contexto de la globalización, tomo la perspectiva de gobernanza de Ali Kazancigil para proponer alternativas de articulación entre las instituciones en ese nuevo ambiente que encuentran. Para ejemplificar cómo esos temas se plasman en las políticas brasileñas, echo mano del análisis del Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) de Brasil, teniendo como foco las ideas traídas respecto a la internacionalización. Concluyo por la necesidad de una política estatal que instruya las instituciones a planear su inserción internacional a partir de la búsqueda y del ofrecimiento, en el exterior, de insumos al desarrollo de una calidad de la educación superior.

**PALABRAS-CLAVE:** Internacionalización de la educación superior. Universidad. Gobernanza. Plano Nacional de Pós-Graduação.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Agenda de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Brasil. Propostas da Academia Brasileira de Ciências e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência para o próximo mandato presidencial do país. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 – Documentos Setoriais. Brasília: CAPES, 2010. 2 v. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG\\_Miolo\\_V2.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf)>.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 13, n. 2, p. 313-336, jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 – Documentos Setoriais. Brasília: CAPES, 2010. 2 v. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG\\_Miolo\\_V2.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf)>.

GAZZOLA, Ana Lúcia Almeida; FENATI, Ricardo. A Pós-Graduação Brasileira no Horizonte de 2020. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 – Documentos Setoriais. Brasília: CAPES, 2010. 2 v. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG\\_Miolo\\_V2.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf)>.

GUIMARÃES, Jorge de Almeida; BARRETO, Francisco César de Sá. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 – Documentos Setoriais. Brasília: CAPES, 2010. 2 v. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG\\_Miolo\\_V2.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf)>.

KAZANCIGIL, Ali. A regulação social e a governança democrática da mundialização. In: MILANI, Carlos R. S.; ARTURI, Carlos Schmidt; SOLINÍS, Germán. **Democracia e Governança Mundial:** que regulações para o século XXI? Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

KNIGHT, Jane. Five Myths about Internationalization. **International Higher Education**, Chestnut Hill, n. 62, p. 14-15, win. 2011.

\_\_\_\_\_. Five Truths about Internationalization. **International Higher Education**, Chestnut Hill, n. 69, p. 4-5, 2012.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário. Brasília: Inep, 2006. v. 2. p. 97-98.

\_\_\_\_\_. Modelo Latino-Americano. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário. Brasília: Inep, 2006. v. 2. p. 227-228.

## INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS FRENTE À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marcelo Tavares<sup>1</sup>  
Marlize Rubin-Oliveira<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo discute a problemática da internacionalização da educação no Brasil e o desafio das Universidades Públicas diante dessa dinâmica. Para essa reflexão buscou-se autores para apresentar um cenário que o Brasil insere-se nesse movimento de integração da educação, no intercâmbio de saberes, caracterizados de um lado, pela cultura do Norte; de outro, pelas estratégias da Universidade Brasileira diante desse processo. Frente a isso, a crise da Universidade na modernidade, a democratização da educação superior, apresentam um cenário complexo e imbricado para sua internacionalização. Como considerações preliminares evidenciam-se a necessidade de estratégias institucionais conjuntas com políticas públicas para a internacionalização, já que, esse processo envolve Organismos Internacionais, interesses políticos, acadêmicos, empresariais e um movimento ativo dos países do Norte. Um processo que pode levar apenas a um capitalismo acadêmico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Internacionalização. Educação Superior. Universidade. Democratização.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo está inserido no campo da temática internacionalização da educação superior e representa parte inicial do projeto de pesquisa do mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco, que terá como objetivo analisar as estratégias institucionais e movimentos de internacionalização da educação superior na Instituição.

Na atual dinâmica da educação superior a internacionalização é marcada como um esforço, frente à atual sociedade global, com o rompimento de fronteiras por novos e diversificados saberes, num processo de integração cultural e intelectual. Contudo, esse movimento da internacionalização é complexo e imbricado. No contexto atual das universidades públicas brasileiras, diante da racionalidade econômica, o enfrentamento desse movimento requer estratégias institucionais que, por sua vez, são influenciadas por políticas públicas, pelos Organismos Internacionais, pelas assimetrias entre nações e universidades, para sua implementação e efetivação.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. E-mail: marcelotavaresdv@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. E-mail: rubin@utfpr.edu.br.

Neste sentido, o objetivo deste artigo busca refletir a internacionalização da educação superior no atual panorama das Universidades Brasileiras. O estudo delinea-se apresentando a internacionalização da educação superior, estabelecendo-a num contexto; seguindo com a discussão da crise da atual universidade, da democratização da educação superior e os desafios frente a internacionalização e; por último, as considerações finais.

## **1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: APROXIMAÇÕES**

Os impactos do colonialismo e do capitalismo moderno marcaram, além das dominações já conhecidas, uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder, conduzindo a supressão de saberes e relegando muitos saberes (SANTOS; MENESES, 2009). Período marcado pelo eurocentrismo, na referência de uma sociedade moderna, que encaminhou o eixo Norte-Sul envolvendo vastas zonas do mundo, impondo a cultura ocidental e destruindo culturas rivais.

A modernidade européia foi aí imposta. Esse cenário, uma sociedade capitalista hierarquizada, com sistemas de hierarquização que impõem a desigualdade e a exclusão<sup>3</sup> (SANTOS, 2006). O primeiro implica num sistema hierárquico de integração social; o segundo, o da exclusão. O eixo Norte-Sul foi construído pela égide do sistema de desigualdade, pela posição de inferioridade. Conforme Santos, o sistema mundial e a economia do mundo moderno procuraram integrar todas as regiões do mundo numa só divisão do trabalho – sistema de integração subordinada – o qual, dominou o espaço não europeu.

Uma globalização da cultura, tal como da economia, é um processo desigual e contraditório (SANTOS, 2006). “A irracionalidade e inferioridade dos povos não europeus foi em parte deduzida da irracionalidade e inferioridade dos seus conhecimentos quando comparados com o conhecimento científico ocidental” (SANTOS, 2006, p. 302). Logo, uma integração subordinada das comunidades científicas dos países periféricos.

Como exemplo dessa subordinação, a cooperação internacional na pesquisa. Os intercâmbios de pesquisadores da “periferia” para o “centro”, além de possibilitar novas técnicas e conceitos aos pesquisadores, pode apresentar uma dinâmica de subordinação. Nesse sentido, considerando o pesquisador como provedor de dados de certo laboratório do “centro”, o qual possibilitou essas técnicas e conceitos, implica que “o grupo central exerce o controle cognitivo do tema em questão e, um aspecto importante, o controle econômico das

---

<sup>3</sup> A Construção Intercultural da Igualdade e da Diferença. Capítulo 8, Livro A Gramática do tempo para uma nova cultura política, Boaventura de Sousa Santos.

aplicações possíveis dos conhecimentos produzidos” (KREIMER, 2011, p. 57). Esse cenário pode apresentar uma ilusão da integração internacional do conhecimento retomando um colonialismo, agora epistemológico.

Nesse predomínio, os espaços de produção de conhecimento acabam se subordinando as agendas dos países centrais e, esses, propondo-as com base em seus interesses sociais, cognitivos e econômicos caracterizando uma ideologia dominante na produção de conhecimento.

Frente a esse contexto, a internacionalização da educação superior, na atual perspectiva de uma sociedade globalizada do conhecimento, é marcada pela mercantilização da educação superior. Nessa perspectiva, a educação, considerada como um dos doze serviços que o GATS<sup>4</sup> abrangeu, com o objetivo de promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais, trata-se de uma temática polêmica no cerne das discussões da educação superior, envolvendo questões políticas, empresariais e os universitários (SANTOS; FILHO, 2008).

Nesse sentido, a internacionalização da educação superior pode ser considerada “qualquer esforço sistemático que tenha como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho” (MOROSINI, 2006, p. 192), que pode apresentar-se de forma ativa para os países centrais e passiva para os países periféricos.

Em face disso, Lima e Maranhão (2009), aponta o caráter ativo da internacionalização referente aos países centrais e a implementação de políticas de Estado para atrair acadêmicos; e no caráter passivo, referindo-se aos países periféricos, o movimento é contrário, ou seja, uma política de emissão de acadêmicos para os países centrais. Essa dinâmica aponta para a assimetria entre países do Norte e do Sul, reforçando ao contexto histórico de desequilíbrio entre esses eixos. Um desequilíbrio que indica um movimento complexo acerca dos processos de internacionalização, já que, para Knight (2004, p. 9) buscam “integrar uma dimensão internacional e intercultural nas funções de ensino, pesquisa e extensão de uma instituição”.

No contexto brasileiro, no âmbito das Universidades Públicas Federais, a temática internacionalização da educação superior aponta principalmente para políticas públicas, estratégias institucionais e como essas estratégias estão sendo implementadas, num movimento imbricado para sua efetivação.

---

<sup>4</sup> GATS - Acordo Geral do Comércio. Para saber mais ler A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova

Nesse movimento, de acordo com Morosini (2006), a internacionalização da educação superior apresenta alguns modelos: o periférico e central. Ainda, aponta que o Brasil está caracterizado predominantemente pelo primeiro. Com relação ao modelo periférico, caracteriza-se pela presença da internacionalização na Universidade apenas em alguns setores e/ou algumas instituições de ensino superior, ocorrem junto aos programas de pós-graduação sendo caracterizados pelos intercâmbios de alunos, professores e pelos convênios. O seja, uma participação passiva no processo.

Com relação ao modelo central, Morosini (2006) indica à regionalização da educação superior em níveis: Inter-regional: quando há relação entre nações de uma mesma região e/ou entre instituições de educação superior de nações dentro de uma região; Regional: interrelação entre nações de um continente; Cross-regional: relações entre diferentes regiões; Supra-regional: relações advindas do trabalho de organismos internacionais de Educação Superior tais como UNESCO. Ainda, podem apresentar diferentes formas de regionalização: uma refere-se significando globalização com um caráter nacional; outra, regionalização, no sentido de internacionalização da educação superior.

Esse cenário, principalmente referindo-se ao modelo brasileiro, tal dinâmica é realçada pelo predomínio da autonomia das Instituições dos países do Norte, que desenvolvem um modelo de educação transnacional, termo que está ligado ao capitalismo acadêmico, a uma nova era de poder e influência, onde a dominação do mercado do conhecimento se dá pelas corporações multinacionais, conglomerados de mídia e grandes universidades: a era neocolonialista da educação superior (MOROSINI, 2006). Movimento que caracteriza a educação como serviço, de uma racionalidade capitalista.

É em torno dessa discussão, a partir de uma sociedade capitalista, da colonização dos saberes, dos movimentos de internacionalização da educação superior – intercâmbio de saberes -, nas dinâmicas atuais das universidades brasileiras, balizando-se na perspectiva que “o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 2006, p. 36) buscando pela integração de saberes o desenvolvimento das sociedades, que as reflexões desse ensaio se concentra em que a pauta é a internacionalização da educação superior.

## **2 UNIVERSIDADE: DESAFIOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Na discussão acerca da crise da universidade moderna, Santos (2001) destaca três grandes crises: de hegemonia, de legitimidade e institucional<sup>5</sup>. A primeira, hegemônica, significou a crise dos pressupostos que alicerçava o modelo de universidade consolidado no século XIX, a centralidade da universidade enquanto lugar privilegiado da produção de alta cultura e conhecimento científico avançado. Com relação à segunda, legitimidade, é representada pela pressão dos movimentos sociais e aspirações de outras classes, médias e populares; e pelas políticas sociais redistributivas do Estado.

A terceira crise, a institucional, implica na autonomia das universidades. Boaventura de Sousa Santos alude primeiro a uma crise de financiamento, pois, no contexto da crise do Estado e das políticas redistributivas, a universidade pública acaba perdendo orçamento. Em segundo, refere-se à avaliação da produtividade da universidade, como critério principal de avaliação, sendo guiada ainda por exigências e valores externos da instituição. Uma dinâmica em que o Governo, de um lado, diminui o orçamento para a universidade, de outro, acaba influenciando de forma mais criteriosa na aplicação e na gestão de seus recursos. Entre as três crises citadas, nessa última, as duas primeiras estão presentes e acabam por agravar ainda mais esse cenário.

A partir dessa perspectiva, evidencia-se uma dinâmica complexa que a universidade pública brasileira enfrenta. Atualmente, a racionalidade econômica, a mercantilização da educação, o orçamento limitado para a educação e a proposta de democratização da educação superior, remetem à reflexão das ações do Governo Federal para esse fim.

Nessa direção, tratando-se da temática democratização da educação superior, pode ser percebida claramente na ampliação da rede federal pública, incluindo Universidades e Institutos de Educação Profissional e Tecnológica, implicando novos cursos, investimentos em estrutura, contratação de docentes e técnicos administrativos; a inserção de novas Universidades e Institutos em áreas estratégicas pelo Governo Federal, com vistas ao desenvolvimento local e; nas Faculdades e Universidades privadas, a democratização apresenta-se nos Programas Universidade para Todos (PROUNI) e na ampliação do Programa de Financiamento Estudantil (FIES), como exemplos.

Uma democratização ligada ao discurso do desenvolvimento que remete aos caminhos que a educação superior brasileira está seguindo. O Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), na condição de políticas públicas, contribuem para a democratização

---

<sup>5</sup> Para maior compreensão ler Capítulo 8 - Da idéia de universidade a universidade de idéias do Livro Mão de Alice de Boaventura de Sousa Santos (2001).

da educação superior brasileira. Ainda, nesse caminho, a participação do setor privado é fundamental para o atendimento dessa demanda. Contudo, encaminha-se para o desafio de uma democratização que assegure a qualidade do ensino superior oferecido, num processo em que há interesses econômicos envolvidos.

Dessa forma, considerando o próprio REUNI (2007), é preciso uma urgente, profunda e ampla reestruturação da educação superior que possibilite, no contexto democrático atual, um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando à elevação dos níveis de acesso e permanência, e do padrão de qualidade. Um grande desafio destacado pelo próprio Programa. Ainda, com relação ao REUNI, destaca como uma das dimensões a mobilidade Intra e inter-Institucional contemplando a “promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior”. Logo, a evidencia-se a internacionalização da educação superior nesse contexto.

Frente a esse cenário, de uma Universidade em crise, do Governo Federal com políticas e ações visando à democratização da educação superior, um cenário marcado por interesses econômicos, de um Mundo globalizado com o rompimento de fronteiras, a internacionalização da educação superior emerge como mais um desafio para as Universidades Públicas Brasileiras.

Contudo, a internacionalização da educação superior no Brasil apresenta-se como um movimento imbricado e complexo. Como exemplo desse movimento, o Ciência sem Fronteiras, que “é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2014). Sendo iniciativa dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e também, das Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

De acordo com o Programa Ciência Sem Fronteiras,

O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior. (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2014).



Como exposto, o Programa busca um processo de intercâmbio de saberes de modo que o Brasil atue passivamente nesse processo de internacionalização, como apontado pelos autores anteriormente. Uma oportunidade para alunos, professores e pesquisadores para buscar nessa integração internacional, novos conhecimentos e culturas.

O Programa Ciência sem Fronteiras é um movimento promovido pelo Governo Federal e iniciativa privada, pela distribuição e financiamento até 2015, de 101.000 bolsas. Conforme as metas do programa Ciência sem Fronteiras (2014), “75.000 bolsas serão financiadas com recursos do Governo Federal e 26.000 bolsas serão concedidas com recursos da iniciativa privada”. A contribuição do Programa para ampliar o nível de formação, acadêmica e profissional é evidente. No entanto, vem apresentando algumas dificuldades como a fluência da língua inglesa necessária e os recursos para o financiamento de todas essas bolsas.

Desse modo, a partir da análise de indicadores da Educação Superior (ES) dessa última década, bem como de documentos preparatórios do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, de acordo com a oficina de trabalho Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década (2012), que foi promovida pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), admite a complexidade dos desafios da educação superior brasileira, especialmente se a política de expansão de vagas e de promoção da qualidade, para ampliar a democratização e a relação da universidade com a sociedade, for mantida.

Ainda, nessa oficina, foram estabelecidos três objetivos para debate. Entre eles, “ampliar o debate sobre os desafios e as perspectivas da ES brasileira para próxima década, com base no PNE 2011-2020 e no seu impacto sobre os processos de expansão, considerando as tendências de internacionalização da educação e de diversificação institucionais.” (PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA PARA A PRÓXIMA DÉCADA, 2011-2020, 2012, p. 8). Pode-se observar que há discussão acerca desse processo de internacionalização, no entanto, no âmbito das Universidades, o discurso se confronta com a prática em movimentos nem sempre convergentes.

Nessa direção, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES – destaca que é preciso dar continuidade a política de expansão das universidades federais, “no sentido de oferecer respostas acadêmicas, políticas e estratégicas aos novos desafios do século XXI. No entanto, partindo de um novo patamar após o REUNI, agora considerando também a busca da excelência e da internacionalização” (

PROGRAMA DE EXPANSÃO, EXCELÊNCIA E INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS, 2012, P. 6). Logo, apontando um cenário em que é preciso adequar academicamente a universidade, frente as novas dinâmicas advindas de uma sociedade do conhecimento que opera de forma global.

Nesse caminho, a Proposta de Diretrizes para Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidade Federais destaca que

A expansão das universidades federais deve estar associada a reestruturções acadêmicas e curriculares que proporcionem maior mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexíveis, redução das taxas de evasão, utilização adequada dos recursos humanos e materiais no sentido de consolidar, aperfeiçoar e melhorar a qualidade da educação superior, bem como proporcionar aos estudantes formação multi e interdisciplinares, formação humanista e desenvolvimento do espírito crítico. Em um mundo no qual a ciência não tem fronteiras, a universidade brasileira, em especial as federais, deve dialogar e interagir com suas congêneres de melhor qualidade em todos os países. (PROGRAMA DE EXPANSÃO, EXCELÊNCIA E INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS, 2012, p. 11)

A partir dessa perspectiva, a internacionalização da educação superior se apresenta com a necessidade de ações conjuntas entre Governo Federal e Universidades para a formulação de políticas e estratégias institucionais, visando uma estruturação – reestruturação – frente esse movimento que também deve estar de acordo com a democratização da educação. Num movimento onde políticas públicas de internacionalização da educação superior devem ter como horizonte reforçar a democratização a partir do diálogo de saberes.

É em torno dessa discussão que a problemática da internacionalização da educação superior apresenta-se como um grande desafio para as unviersidades públicas brasileiras frente a atual dinâmica onde as dimensões políticas e econômicas ganham enfoque a partir de uma mercantilização da educação superior e ações do Governo Federal visando a democratização. Um cenário que apresenta políticas ditadas pelos Organismos Internacionais que influenciam diretamente as políticas públicas do ensino superior brasileiro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, ainda que a temática da internacionalização da educação superior não tenha sido profundamente discutida em relação à atual dinâmica da educação superior brasileira frente um processo de políticas publicas para democratização dessa educação, tem-se nesse momento a intenção de propor uma reflexão acerca desse processo.

O debate acerca da internacionalização da educação superior e os desafios para as Instituições Públicas Federais levam a necessidade de compreensão dos atores envolvidos nessa dinâmica. Ainda, das mudanças estruturais e operacionais que as Universidades precisam para atender essa demanda da internacionalização da educação superior e os interesses que envolvem os programas e convênios entre instituições nacionais e internacionais.

Uma dinâmica que vem transformando o cenário da educação superior no Brasil, apontando a necessidade de estratégias que alinhem democratização e internacionalização a partir de políticas públicas do Governo Federal alinhadas as políticas institucionais das Universidades. É necessária a preparação das Universidades para o enfrentamento desse modelo em que a mercantilização da educação pode tornar-se hegemônica. A geração de políticas públicas brasileiras de internacionalização da educação superior aliando-se com estratégias institucionais podem/devem colaborar para que o intercâmbio de saberes possa trazer benefícios, mantendo valores e interesses nacionais e não apenas centrado no capitalismo acadêmico.

### **LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: RETOS QUE ENFRENTA LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**RESUMEN:** Este artículo aborda el tema de la internacionalización de la educación en Brasil y el desafío de las universidades públicas en esta dinámica. Para esta discusión se buscó autores para presentar un escenario que Brasil es parte de este movimiento de integración de la educación, el intercambio de conocimientos, que se caracteriza, por un lado, la cultura del Norte; otra, por las estrategias de la Universidad de Brasil en este proceso. Frente a esto, la crisis de la modernidad en la Universidad, la democratización de la educación superior, tiene un telón de fondo complejo y entretelado para su internacionalización. Como consideraciones preliminares muestran la necesidad de estrategias conjuntas con las políticas institucionales para la internacionalización, ya que este proceso involucra a las organizaciones internacionales, las empresas políticas, académicas, y un movimiento activo del Norte. Un proceso que puede conducir sólo a un capitalismo académico.

**PALABRAS-CLAVE:** Internacionalización. Educación Superior. Universidad. Democratización.

### **REFERÊNCIAS**

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais**. Disponível em: <[http://www.ufop.br/downloads/proposta\\_programa\\_expansao\\_excelencia\\_e\\_internacionalizacao\\_das\\_universidades\\_federais-1.pdf](http://www.ufop.br/downloads/proposta_programa_expansao_excelencia_e_internacionalizacao_das_universidades_federais-1.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2014

BRASIL. Ministério Da Educação - MEC – **Ciências Sem Fronteiras** – Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em 13 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério Da Educação - MEC - **Diretrizes gerais do REUNI, 2007** – Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década 2011-2020**. Organizado por Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel. Brasília : UNESCO, CNE, MEC, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodelled: Definitions, Rationales and Approaches. **Journal for Studies in International Education**, v.1, n. 8, p. 5–31, 2004

KREIMER, P. Internacionalização e Tensões da Ciência Latino-Americana. **Cienc. Cult.**, v. 63, n. 2, São Paulo, Apr. 2011. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252011000200018&script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252011000200018&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 jun. 2014.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina. M. S. A. **O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a04v14n3>>. Acesso em: 11 jun. 2014

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior: Um modelo em construção. Jorge Luis Nicolas Audy e Marília Costa Morosini (Orgs.). **Inovação e empreendedorismo na universidade**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: por uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 187-233.

\_\_\_\_\_; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008.

\_\_\_\_\_; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

## O ENSINO SUPERIOR EM FREDERICO WESTPHALEN: UMA TRAJETÓRIA COMUNITÁRIA

Breno Antonio Sponchiado<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este texto é fruto da pesquisa de Iniciação à Pesquisa, que visou a reconstruir as origens históricas do Ensino Superior, enfocando, prioritariamente os grupos sociais que atuaram nesse processo histórico. Visa a identificar os ideais dos protagonistas pioneiros, a concepção e formatação do modelo comunitário de ensino superior presente no seu surgimento. As reflexões evidenciam uma experiência de estruturação de um educandário em bases participativas, que prioriza o coletivo e marcada pelo compromisso com a região. Este vínculo fundante com a comunidade exige e permite da academia um processo contínuo e dinâmico de repensar-se e reestruturar-se. A investigação foi instrumentalizada através da bibliografia, da documentação original dos arquivos da FESAU/FURI e de depoimentos dos envolvidos na implantação da FESAU.<sup>2</sup>

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior, modelo comunitário de ensino, FESAU.

Quanto ao *modus operandi* da criação da Fundação de Ensino Superior do Alto Uruguai, constata-se que seguiu um caminho semelhante às demais Instituições de Ensino Superior (IES) no Norte do Rio Grande do Sul (FAPES, FESAU, FUNDAMES), estando à frente da iniciativa as lideranças das comunidades locais que assumem a tarefa da sua organização e manutenção. Acresce-se o fato de não visarem a lucros e prestar serviços de utilidade pública, daí se caracterizarem, como “comunitárias”. Este *ethos* comunitário já detinha certa tradição, estando vinculado às raízes educacionais da região:

As origens das Instituições se fundem com as da própria população regional, uma vez que são a evolução da escola primária que foi organizada pelo imigrante e colonizador da região. A escola assim organizada era elemento de integração, de preservação de cultura e de valorização de princípios espirituais e materiais que caracterizavam a cosmovisão do homem desbravador e construtor de uma comunidade regional típica.<sup>3</sup>

Constata-se que foram as demandas advindas do processo histórico, ou seja, a evolução socioeconômica e o aumento populacional que desencadeiam o surgimento do ensino em sucessivos graus. Atente-se, que vinculado a esse fenômeno, está a ausência ou a mínima participação do Estado na organização do Ensino Médio e Superior. Como enfatizam Both e Frantz:

---

<sup>1</sup> Doutor em História. Professor do DCH da URI-FW. sponchiado@uri.edu.br.

<sup>2</sup> Colaboraram na pesquisa de IC os discentes Miqueli E. Menegusso e Fernando C. Franciscatto (2007-2008). A documentação reunida (documentos, atas, fotografias, jornais...) foi organizada e está disponível no Centro de Documentações e Pesquisas Históricas do Alto Uruguai. A entrevista foi através de questionário, podendo o entrevistado acrescentar o que julgasse importante. Alguns entrevistados preferiram não se manifestar.

<sup>3</sup> “Universidade Regional Integrada” – *Histórico*. Texto elaborado pelos profs. Cleo J. Ortigara, Glênio R. Cabral, Ivo Blatt, Mara R. Rösler e Martin Mikoski. In Revista da Universidade Regional Integrada, 1989. p. 9

Na ausência do Estado, as comunidades do DGE-38<sup>4</sup> sempre souberam superar seus limites educacionais, assumindo o compromisso de dar bom destino ao conhecimento humano, fazendo deste seu instrumento de libertação. Com a intenção de fugir à exploração ou perda de identidade, eram deflagrados mecanismos de efeitos eficazes e apropriados. - Sem as vantagens dos grandes centros, sem privilégio da política oficial, sem a força das grandes famílias da oligarquia gaúcha detentoras de poder, os centros populacionais, eixos de irradiação da cultura no DGE-38, tiveram também que prover pelo ensino superior (1985, p. 14).

Outra força presente na organização do ensino foram as Igrejas, sobretudo a Católica, presente nas comunidades de origem italiana. Vale lembrar que a Capela representou o ponto gravitacional da vida religiosa, cultural e social dos nascentes povoados. É sintomático que, por vezes, as dependências da capela/oratório serviam de sala de aula onde o padre, o pastor ou o capelão/sacristão lecionavam. A Igreja, evidentemente, via no ensino escolar um potente meio de evangelização, de perpetuar suas crenças e manter seus costumes. E chamava para si esse compromisso. Uma visão do ensino como um patrimônio essencialmente humano, vemos nas palavras da prédica do Bispo Dom Bruno Maldaner, por ocasião da instalação da URI em FW (24.09.1992):

Com razão disse alguém, que uma Nação começa a existir quando existem escolas. Mais importante ainda do que rasgar estradas; do que levantar pontes; do que semear indústrias, é construir escolas: primárias, secundárias e superiores; é reforçar as áreas de ensino em todos os graus; e dar a todos possibilidades de usufruir do direito natural que lhes assiste, de participar dos bens de cultura; portanto, do direito a uma instrução de base e a uma instrução técnica e profissional, que lhes assegure uma vida melhor e um futuro mais promissor (SPONCHIADO, p.154).

Cidades maiores, em geral, receberam um colégio confessional e juvenatos ou seminários. Por certo, estes centros de formação repercutiram no modo de organização do ensino superior, como destacam Both e Frantz:

Milhares de adolescentes, terminada sua formação nas escolas comunitárias, partiam para os seminários e juvenatos para completar seus estudos de nível médio e secundário. Raros completavam seus estudos teológicos. Assim sendo, a maioria retornava a sua comunidade, trabalhando nas escolas de ensino médio, ou dedicando-se a outras atividades que exigiam melhor formação. - Convém salientar que muitos egressos dos juvenatos e seminários partiam para as universidades,

---

<sup>4</sup> O Distrito Geo-Educacional 38 abarcava 12 Instituições de Ensino Superior e 113 municípios do Norte-Noroeste do RS. Em 1976 foi formalizado entre as IES um acordo de intercâmbio e mútua colaboração, criando um Conselho do Distrito que passa a dinamizar a vida do Distrito. Essa integração desencadeou diversos programas em conjunto, como de Capacitação de Recursos Humanos, de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior, de Estudos Conjuntos. O DGE serviu, também, como um elo com as Delegacias de Ensino e Secretarias Municipais de Educação. Serviu, certamente, para pavimentar o caminho do modelo que desembocaria na URI.

retornando depois para ministrar seus conhecimentos nas escolas secundárias e mais tarde seriam a base pedagógica das escolas superiores da região. (id. ib.)

Esta influência assinalada pode ser vista, por exemplo, na escolha dos cursos iniciais, com a preferência aos cursos das Ciências Humanas, as chamadas “humanidades” nos educandários dirigidos pela Igreja. Lembremos, a esse respeito, que o primeiro curso proposto na implantação da FESAU foi o de Filosofia, pelo fato de poder contar com os estudantes seminaristas. Ademais, pode-se perguntar: qual a repercussão nas práticas educativas destas IES da herança trazida pelos educados pelos padres jesuítas (encarregados pelos Seminários Central de São Leopoldo e Diocesano de Santa Maria) embasados na pedagogia da *Ratio Studiorum*?

Prosseguindo na análise da dinâmica peculiar percorrida pela escola e a implementação do ensino superior, inserida num contexto geográfico e histórico particular, vemos que acabou por criar uma identidade *sui-generis*, em constante auto-construção. Uma avaliação da caminhada das IES do DGE-38 constatou:

Muitas destas instituições surgidas num momento em que o Estado não mais pôde conter a demanda, sob o signo da interiorização e do isolamento, tiveram uma origem quase bastarda, mais do que “queridas”, na impossibilidade de evitá-las, foram “toleradas” pelo Estado. – Por mais paradoxal que pareça, estas instituições fizeram, de sua fraqueza, sua força. Não se isolaram da realidade. Assumiram-na e ao assumi-la, identificaram-se a si mesmas a partir da prática. – Abrigaram segmentos da população que jamais teriam acesso às universidades dos grandes centros urbanos e os transformaram em recursos humanos, mais qualificados para seu desenvolvimento econômico e social. <sup>1</sup> (MIKOSKI; ORTIGARA, 1985, p. 23s).

Os autores entendem que a inserção na realidade regional, interagindo com toda a população, as IES superam a tese que considera as instituições apenas como aparelhos de reprodução social. “Ao contrário constituem-se em instrumentos dinamizadores da sociedade, buscando superar as graves contradições desta sociedade”, concluem.

A citada orfandade da FESAU por parte do Estado merece uma análise mais acurada, pois verifica-se que, apesar da quase ausência da União e do Estado, temos a presença de agentes públicos que, por conta própria ou representando as suas esferas de ação, vão protagonizar os fatos. Trata-se do deputado e Ministro Tarso Dutra e do Reitor da Universidade Federal de Santa Maria, José Mariano da Rocha Filho. Nerone é categórico em sua entrevista: “sem eles a FESAU não teria existido”. Tarso de Moraes Dutra (1914-1983) vincula-se à região desde os tempos de candidato a deputado (1947), tendo sempre recebido considerável votação, contando com um grande cabo-eleitoral, o líder religioso Mons. Vitor Batisella, primeiro e por 30 anos pároco de Frederico Westphalen. Em contrapartida, sempre

contou com polpudas verbas públicas para suas iniciativas, como a Igreja Catedral, UNAC, Escola Doméstica... Dutra era partidário do PSD e, depois do Golpe Militar de 1964, passou para a ARENA – PSD, partido preferido do Mons. Battistella e ARENA do prefeito Nerone Campo. À época das primeiras tratativas para a criação da FESAU, estava como Ministro da Educação (1967-69). Nerone Campo informa que o sistema adotado na modelação da instituição foi sugerido por Dutra e pelo Reitor: A prefeitura instituiria uma fundação (FESAU) e a ela transferiria os recursos para o seu funcionamento. No início destinaram-se 360 salários mínimos anuais (Lei n. 416/69, de 31.10.1969) que passaram, em 1972, a 500 salários mínimos regionais (Lei 545/72, de 29.12.1972). Campo acrescenta que “A escolha do primeiro curso surgiu como consenso da primeira diretoria da FESAU com o reitor e o ministro tendo em vista a maior facilidade de implantação e as carências do magistério do município.” Como se vê, tudo indica, há injunções político-partidárias. A FESAU, em ato de reconhecimento, denominou “Tarso Dutra” o seu Diretório Acadêmico e “José Mariano da Rocha Filho” a Biblioteca.

José Mariano da Rocha Filho (1915-1998), por sua vez, destaca-se como educador e fundador da Universidade Federal de Santa Maria (1960), a primeira fora do eixo das capitais, estando ligado ao movimento de interiorização e democratização do ensino superior no Brasil. Criador das áreas ou distritos geo-educacionais, pregava que a vocação do solo e a cultura da região deveriam orientar a educação. É de sua autoria, datado de 1968, o projeto que disciplina a implantação de campus universitário fora da cidade sede da universidade: *a multiversidade*, como ele denominava. Vale lembrar que o Ginásio Agrícola de Frederico Westphalen, em 1968, foi transferido para a UFSM (Decreto n. 62.128), de nível médio/CAFW, cuja filosofia “compreendida dentro da Reforma do Ensino, propugna pelo lançamento no mercado de trabalho de Técnicos Agropecuários, realmente capacitados para exercerem com eficiência sua profissão” (PANORAMA, 15). Sua biografia estampa: “É cidadão honorário de dezenas de cidades gaúchas e brasileiras onde semeou e ajudou a desenvolver o seu projeto de Universidade comunitária, da universidade ligada à terra e ao homem que nela habita”. (<http://coral.ufsm.br/planetario/mariano/historia.htm>).<sup>5</sup>

Comentando o projeto “Multiversidade da Universidade” da Universidade de Santa Maria (USM), Clarissa Neves observa que ele estava sob influência de lideranças leigas

---

<sup>5</sup> Estudos colocam a FESAU na terceira fase da instalação do Ensino Superior no RS, marcado como novas propostas de modelos regionais. Inclui-se, na Universidade de Santa Maria: Projeto Multidiversidade (1967), assim caracterizados: - conjunto de campi integrantes de uma mesma universidade; -Criação de 22 extensões fora da sede-cursos básicos; -Campus central USM- cursos profissionalizantes; -Convênio município e mantenedora associação -pró-ensino superior. Neves, Clarissa Eckert B. Ensino Superior Privado no Rio Grande do Sul.UFRGS/NUPES. Documento de Trabalho 6/1995.



entrosadas no debate nacional e mesmo latino-americano sobre os novos rumos da universidade, e que se caracterizou como “um projeto influenciado pela absorção de modelos estrangeiros, baseado num intenso processo de modernização de cunho desenvolvimentista. A modernização era condição necessária para o rompimento com a dependência em relação aos centros mais desenvolvidos, como a capital do Estado. A Universidade modernizada deveria produzir os profissionais qualificados e a técnica necessária ao desenvolvimento regional” (Neves, 1992, p. 98).

A autora esclarece que tais iniciativas procuraram contar como reconhecimento e respaldo do Conselho Federal de Educação (CFE), o que ocorreu num certo momento através da possibilidade de ampliação das vagas. “As extensões fora de sede, segundo seus idealizadores, atendiam ao apelo do governo central no sentido de aumentar e incrementar as matrículas no Ensino Superior, especialmente para os jovens que, desprovidos de recursos, não podiam se transferir para a capital” (Neves, 1992, p. 102). Lembra, também, que a multiplicação de extensões fora de sede foi autorizada durante um curto período de tempo, pois em 1971, as proibiu. E acrescenta:

Restava às inúmeras escolas e cursos implantados, o caminho da autonomia. Em diferentes localidades este se transformou num importante projeto comunitário. O apoio político do deputado e Ministro Tarso Dutra foi decisivo para concretizar muitos destes projetos na forma de IES privadas. É no conjunto destas novas instituições de ensino superior, tornadas independentes e algumas poucas preexistentes, que alguns anos mais tarde, emergirá a conceituação de IES comunitárias (NEVES, p. 9).

Este foi o caminho percorrido pela FESAU. Traçado esse panorama mais amplo, passamos agora a analisar a trajetória e os protagonistas da organização do Ensino Superior em Frederico Westphalen.

Em 1968, o candidato a prefeito Nerone Campo - pela ARENA, que ocupou o cargo de 1969-1972 - colocou em sua plataforma de governo a possibilidade da instalação de um estabelecimento de ensino superior no município. Já no início de sua administração procurou pôr essa ideia em prática. Nerone Campo diz em sua entrevista:

Como professor e homem da educação entendia que o município não tinha outro caminho para promover o seu desenvolvimento que não fosse através de pesados investimentos nesse setor. Por isso, a educação em geral teve prioridade total na minha administração e o ensino superior foi o coroamento desse trabalho.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Entrevista escrita de Nerone Campos - Porto Alegre, 24/10/2006.

Na sua posse, recordou sua prioridade e enfatizou que “A experiência tem nos demonstrado que é através da educação que as comunidades mais evoluídas atingiram altos índices de desenvolvimento geral” (CAMPO, p.1). Outras lideranças abraçaram a causa e passaram a convocar e conscientizar a comunidade. Muitos manifestaram a opinião de que a cidade ainda não estava madura para uma investida de tal vulto. Segundo o depoimento oral de Arisoli A. Franciscatto - professor e advogado - o povo da época não desistia tão fácil de seus objetivos, não esperavam sentados pela ajuda, se fosse necessário lutavam sozinhos pela conquista.

Reúnem-se, então, no Seminário Diocesano, o Promotor Público Dr. Vitalino C. Pereira, Pe. Arlindo Rubert - pároco - e Lírio Zanchet - professor e empresário -, com o objetivo de elaborar um ofício, solicitando uma extensão universitária. Sugeriu-se uma Faculdade de Filosofia, imaginando ser mais fácil sensibilizar as autoridades, já que teriam clientela fornecida pelo seminário.

Interessante a diversidade de pessoas que se mobilizaram na empreitada, como se vê pelas assinaturas da *Ata da Assembleia Geral* que aprovou os estatutos da fundação do ensino superior do Alto Uruguai, em 22 de dezembro de 1969. Vejamos seus nomes com as profissões: *prefeitos municipais*: Nerone Campo (FW) e Casemiro Milani (Seberi); *eclesiásticos*: D. João Hoffmann- bispo, Pe. Guido Tafarel, Pe. Arlindo Rubert; - *comerciantes*: Alfredo L. Sanvido, Otávio Vanzin; - *industrialista*: Antônio Panosso; *funcionários públicos*: Arisoli Adão Franciscatto, Arisoli Martelet, Eduardo Baptista; *contabilistas*: Dorizel Antônio Franciscatto, Lauro Paulo Mazzutti, Rivadavia Bossoni, Werno Markus; *professor(a)*: Elenir Terezinha Busatto, Érico Domingos Simoni, Gentil Francisco Roani, Izabel Maria Ghesti, Ophélia Sunpta Buzatto, Waldomiro Vanelli Pinheiro, Lírio Zanchet; *médicos*: Enio Flores de Andrade; advogados: Leonel Flores da Rosa e Nelson Pithan.

Outros colaboradores da primeira-hora foram também: Lindo Ângelo Cerutti (prefeito), Nelson Pigatto, Darci Mariotti, Mauro Chaves Vargas, Ada Maria Hemielevski, Adão Saraiva, Alcides Milani, Ampélio Damo, Antonio Paetzold, Cleo Joaquim Ortigara, Domingos Chiodi, Edegar Giradi, Jácomo Fontana, Martha Santos Lisot, Dom Bruno Maldaner e Nelson Jacomini. Lindo Cerutti afirma-nos que na época a verba federal destinada a educação só podia ser aplicada no primeiro grau, então ele próprio lutou junto ao Tribunal de Contas para a aplicação da verba na construção do prédio da FESAU, quando após muitos questionamentos e explicações foi liberado pelo tribunal de contas verbas para construção do

prédio. Afirma ele que 90% dos investimentos aplicados na construção foram da própria Prefeitura.

Outras prefeituras da região também contribuíram, algumas apenas “moralmente”. Entre os “mantenedores”, com direito a voto, sobressaem as pessoas físicas, comércios, empresas S/A, cooperativas, rádio, bancos, colégios. Mais tarde, os professores e novos integrantes da comunidade passaram a integrar o grupo e a assembleia geral, chegando a 107 colaboradores.

A escolha do primeiro curso (Letras) surgiu como consenso da primeira diretoria da FESAU com o reitor e o ministro, tendo em vista a maior facilidade de implantação e as carências do magistério do município, além da titularidade dos prováveis professores da FESAU apresentados à UFSM. Teve início com o curso de letras em 1970 acontecendo o primeiro vestibular. Entre outras providências iniciais, a Diretoria juntamente com a municipalidade e com a Mitra Diocesana, adaptou parte do Seminário Diocesano para as aulas do Curso de Letras, durante o ano de 1970. De 1971 a 1973, as aulas foram ministradas na Escola Estadual de 1º Grau Cardeal Roncalli, em salas cedidas, mas que ainda estavam em construção, por isso, em 1973, por dificuldades de espaço físico, a Extensão universitária passou a funcionar na Escola Nossa Senhora Auxiliadora. O prefeito Lindo Cerutti (MDB), sucessor de Nerone Campo, colaborou muito canalizando dinheiro do município para construir prédio próprio.

Passando a análise do “Estatuto da Fundação de Ensino Superior do Alto Uruguai – FESAU”<sup>7</sup>, podemos destacar os aspectos que, a nosso ver, a caracteriza e a diferencia de outros modelos de educandários. No capítulo I, evidencia seus *objetivos*, dizendo que é uma “entidade filantrópica de direito privado, sem fins lucrativos (...) tem por objetivo manter o ensino de nível Superior na região geo-educacional do Médio Alto Uruguai”; - tem sede e fórum na cidade de Frederico Westphalen; o parágrafo único do Art. 1º diz que o ensino será ministrado pelo *I ESAU*, mantido pela FESAU, portanto dando autonomia administrativa e pedagógica. O art. 4º expressa que é “vedada a discriminação racial, religiosa, social, de cor e ideológica”, garantindo a pluralidade e acessibilidade universal. Já o Cap. II, no seu Art. 7º afirma que os “*bens e direitos* da Fundação serão usados exclusivamente na consecução de seus objetivos”, portanto vedando a distribuição de qualquer vantagem a seus mantenedores e dirigentes. Eventuais saldos serão aplicados no aumento do patrimônio, capacitação do corpo

---

<sup>7</sup>O Estatuto da FESAU foi registrado no Cartório de FW, livro A-2, fs. 80 a 82, n. 108, em 07.04.1970, com alteração em 05.10.1978. Cf. Estatuto da Fundação de Ensino Superior do Alto Uruguai – FESAU. Frederico Westphalen, base das referências acima.

docente e será aplicado no mínimo 20% do saldo em gratuidade (Art. 10, § 1º e 2º). Quanto à **administração**, vê-se que previa que o órgão da Assembleia Geral seria constituído por: mantenedores contribuintes por cinco anos, um representante e um aluno de cada estabelecimento de Ensino Superior e de Segundo Grau sediado no Município sede da Fundação, um representante dos funcionários, o prefeito municipal e um membro do corpo docente (Cap. III). Competia à Assembleia Geral eleger o Presidente da FESAU, o Conselho Diretor e o Conselho Curador; anualmente apreciar e votar o Balanço Geral, as contas, os documentos e o Relatório das Atividades da Fundação (Cap. IV). Já ao Conselho Diretor, formado por sete membros efetivos, cabia a **administração** e superintendência da Fundação (Cap. V). Por fim, ao **Conselho Curador**, constituído por seis membros, competia, entre outras funções, dar parecer sobre assuntos levados à Assembleia Geral e sobre a Prestação de Contas (Cap. IX).

O compartilhamento dos postos de comando da FESAU entre membros da Mitra Diocesana (Igreja Católica) e a prefeitura municipal pode ser visto na composição das Diretorias. Em 1969 e 1970 é presidente da FESAU o prof. Érico D. Simoni e Pe. Arlindo Rubert figura no Conselho; em 1971, é Dom João Hoffmann, que passa no mesmo ano para Nerone Campo; seu sucessor, em 1973, é Dom Bruno Maldaner, que permanece até 1979 e retorna entre 1991 e 2006. Neste lapso de tempo, assumem prof. Cleo J. Ortigara (1979-84), prof. Nelson Jacomini (1985-86), prof. Adão Saraiva (1988-1990), prefeito Deoclides Vendruscolo (1986-87) e o comerciante Nelso Pigatto (2007-2014).

Na vice-presidência se revezam os prefeitos: Nerone Campo (1970-72), Lindo A. Cerutti (1973-78), Osvaldo Cerezer (1979-84), Deoclides Vendruscolo (reeleito) com Edemar Girardi. Acrescenta-se que, entre 1971 a 1978, Pe. Rubert e entre 1979-1984 Dom Bruno compuseram o Conselho Curador.

A professora Ada Maria Hemilewski em seu dizer coloca: “A adoção do sistema comunitário adotado na construção da Universidade foi a melhor solução, uma vez que, era uma luta da comunidade regional como um todo e não de alguém ou algum grupo com fins lucrativos”.

Os entrevistados são unânimes em dizer das grandes vantagens que representou o surgimento do ensino superior, como fator de desenvolvimento e que alavancou o crescimento da cidade como pólo regional. Por exemplo, essa declaração da entrevista de Nerone Campo:

O Ensino Superior foi uma conquista de toda uma comunidade regional mobilizada, que provocou o progresso material e cultural do município, onde o comércio se desenvolveu e o setor imobiliário cresceu fortemente, trouxe enormes benefícios aos

estudantes, que hoje não precisam mais sair da região para ingressarem em uma Universidade.

Um novo panorama surge com a transformação da FESAU em Universidade Regional Integrada. Esta já é uma outra história.

## UMA PALAVRA FINAL

A elaboração da presente pesquisa e as reflexões permitiram, para além de trazer novos elementos da história da origem da FESAU, reafirmar, com mais embasamento, o seu caráter eminentemente “comunitário”. Fica-nos a convicção de que o ensino superior em Frederico Westphalen nasce com essa marca e que permanece na sua trajetória. Comunitária não somente porque foi concebida por diferentes pessoas de diferentes segmentos sociais que procuramos enfatizar: lideranças políticas, membros da Igreja, educadores, profissionais liberais, empresários. Comunitária porque foi formatada com um modelo de gestão participativo e democrático; comunitária sobretudo porque tem sua razão de existir na realidade regional, comprometida com os interesses da comunidade, com as demandas da sua população. Uma relação que torna o ensino dinâmico como são dinâmicas a sociedade e a realidade. Daí sua virtude de repensar-se e reinventar-se continuamente, mas sem perder de vista o seu *DNA* comunitário. Sem dúvida, uma experiência que não pode ser descurada para quem quiser pensar, planejar e transformar o presente e o futuro do Ensino Superior no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BOTH, Agostinho; FRANTZ, Telmo. As Escolas ‘Particulares’ do DGE-38 sua natureza pública e comunitária. **Distrito Geo-Educacional 38**, Frederico Westphalen, p. 7-15 1985.

CAMPO, Nerone. **Frederico Westphalen a Passos Largos**. Relatório da administração - Frederico Westphalen 1969-1973. Frederico Westphalen. Editora Marin.

ESTATUTO DA FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO ALTO URUGUAI FESAU. Frederico Westphalen, 16.03.1982. s.e.

MIKOSKI, Martin; ORTIGARA, Cleo. Dinâmica do DGE-3. **Distrito Geo-Educacional 38**, Frederico Westphalen, p. 16-25, 1985.

NEVES, Clarissa E. B. Ensino Superior no RS: Interiorização e Modelos Regionais. In: MOROSINI, Marília; LEITE, Denise (Orgs.). **Universidade e Integração no Cone Sul**. Porto Alegre: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992. p. 95-112.

\_\_\_\_\_. **Ensino superior privado no rio grande do sul.** A experiência das universidades comunitárias. UFRGS/NUPPES. Documento de trabalho 6/1995. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9506.pdf>>. Acesso em: maio 2014.

REVISTA PANORAMA DO ALTO URUGUAI Frederico Westphalen: Litografia Marin, ano 1, n. 1, maio 1978.

REVISTA DA UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA-URI. Santo Ângelo: [s.n.], v. I, n. I, 1989.

REVISTA EM COMEMORAÇÃO AOS 25 ANOS DE ENSINO SUPERIOR EM FREDERICO WESTPHALEN. Frederico Westphalen: URI/FW, 1995.

SCAPIN, Regina Celia Binotto. **Universidade:** do sonho a realidade . 2005. 48 f. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em História) –Universidade Regional Integrada, Câmpus de Frederico Westphalen, Frederico Westphalen , RS, 2005.

SPONCHIADO, Breno A. **Dom Bruno Maldaner:** 50 Anos a Serviço da Igreja. Frederico Westphalen: EDIURI, 2000.

## PROUNI: POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR?

Rosane Fátima Vasques<sup>1</sup>  
Marlei Dambros<sup>2</sup>  
Raquel Dallagnol<sup>3</sup>

**Resumo:** O trabalho em tela tem como objetivo analisar diferentes concepções presentes nas produções científicas acerca do Programa Universidade para Todos (ProUni), concebido pelo governo federal como uma política pública com discurso democrático de expansão do acesso ao ensino superior. O programa concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros que não possuem diploma de nível superior. Para o estudo, optou-se em realizar uma busca no banco de artigos disponíveis no endereço eletrônico do SciELO na última década, considerando na busca a utilização do vocábulo ProUni. No total foram encontrados nove artigos. Nos artigos analisados o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 aparece como um forte indutor do ProUni. Além disso, destacam a preocupação com acesso e a permanência dos estudantes, bolsistas do ProUni, no ensino superior. O estudo é relevante à medida que desperta atenção para a condução das políticas públicas e como estas se situam no cenário nacional, bem como, as implicações tanto no âmbito da democratização do acesso, como nas críticas voltadas a expansão do ensino superior privado.

**Palavras-Chave:** Políticas Educacionais. Educação Superior. ProUni.

### INTRODUÇÃO

O presente texto busca realizar uma revisão de artigos científicos acadêmicos sobre o Programa Universidade para Todos (ProUni) no contexto brasileiro. Delimitamos nossa pesquisa em analisar os artigos publicados na plataforma SciELO, na última década, ou seja, do ano 2004 a 2014, utilizando na pesquisa a busca pelo vocábulo ProUni. Deste intervalo de tempo estão disponíveis nove artigos que abordam a proposta. Dentre os quais, dois foram publicados em 2006, um em 2009, três em 2011, dois em 2012 e um em 2014. Numa análise mais geral, podemos perceber que os trabalhos abordam, dentro da perspectiva da educação superior, aspectos como: a democratização do ensino superior ocorrida a partir do governo Lula, o fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 como uma política indutora do ProUni e a preocupação quanto ao acesso e permanência dos bolsistas do ProUni. Assim, tem-se a pretensão de discorrer sobre o

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Chapecó. E-mail: rosane\_vasques@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Chapecó. E-mail: marlei.dambros@uffs.edu.br.

<sup>3</sup> Mestranda em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Chapecó. E-mail: raquedallagnol@hotmail.com.

Programa, dando destaque a diferentes concepções produzidas através de análises científicas que demarcam o programa como uma política pública de democratização de acesso ao ensino superior.

## **1 O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI): ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Ao apresentarmos uma breve análise acerca de uma política pública específica (ProUni), devemos primeiramente, compreender esta, como a materialidade da ação do Estado (AZEVEDO, 2004). Da mesma maneira podemos estabelecer o entendimento de que parte do Estado, e dos governos nele estabelecidos, a implantação de projetos. A peculiaridade dos projetos, bem como sua ação no que confere as políticas sociais, irão determinar, conseqüentemente, o direcionamento ideológico e a postura frente ao contexto social que este Estado irá assumir. A política pública pode ser definida como uma questão pública, ou seja, tudo que é referente e do interesse ao governo. Questões como quem ganha o que, por que e que diferença faz é que acabam definindo como serão aplicadas tais políticas (DEUBEL, 2006). Ela visa uma transformação social, desse modo a eficiência passa a ser o objetivo principal de qualquer projeto de política pública. Hofling (2001) ao citar Gobert, Muller (1987) define este conceito como o Estado em ação, sendo este (o Estado) o responsável pela implantação de projetos governamentais, que se estabelecem através de programas e ações.

A política pública de expansão do acesso à educação superior denominada Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado pelo Governo Federal em 2004, sendo o carro-chefe da Reforma Universitária proposta pelo Governo Lula. No entanto desde a criação do Projeto de Lei em 2004, até a consolidação e institucionalização pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, o projeto sofreu diversas alterações, a maioria por exigência das IES privadas que desejavam ter suas demandas atendidas. Assim, o Projeto de Lei recebeu 292 propostas de emenda, a maioria beneficiando as mantenedoras.<sup>4</sup> Em sua versão final se definiu como um programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudos integrais e parciais em IES privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. Podem participar do programa: estudantes egressos

---

<sup>4</sup> Ver Catani, Rey e Gilioli (2006) que apresentam uma discussão nesse sentido e explicitam essa desconfiguração que o Projeto de Lei inicial sofreu atendendo as demandas das IES privadas. “Diante de tais propostas, o Prouni começava a ser desfigurado. Na melhor das hipóteses, constituiu-se em um programa assistencialista que prioriza apenas o acesso do estudante ao ensino superior.” (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 129).



do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais da própria escola; estudantes com deficiência; professores da rede pública de ensino do quadro permanente que concorrerem a cursos de licenciatura. Para concorrer às bolsas os candidatos devem prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) obtendo no mínimo 450 pontos na prova e não zerar a redação desta, e devem comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio para bolsas integrais e de até três salários mínimos, por pessoa, para bolsas parciais.

O ProUni representou um grande estímulo à ampliação das IES privadas, já que estas se encontravam com um acúmulo de vagas ociosas, e ao aderir ao programa passaram a preencher essas vagas e isentar-se de tributos. Dessa maneira, o programa atendeu a um dos princípios da Reforma Universitária proposta pelo Governo Lula, a ampliação do ensino superior sem gerar gastos, ou com baixo custo, para a União. Conforme Catani, Rey e Gilioli (2006, p. 127), “[...] uma engenharia administrativa que equilibra impacto popular, atendimento às demandas do setor privado e regulação das contas do Estado [...]”.

Além disso, é fundamental destacar que dos nove artigos encontrados que tratam da temática, em sete deles fica explícito que a criação do ProUni se deu como uma resposta ao Plano Nacional de Educação instituído em 2001,

O princípio do Prouni segue essa orientação: promove o acesso à educação superior [...] cumprindo a meta do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) de aumentar a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior para 30% até 2010. Pretende, ainda, atender ao aumento da demanda por acesso à educação superior, valendo-se da alta ociosidade do ensino superior privado (35% das vagas em 2002, 42% em 2003 e 49,5% em 2004). (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 127)

[...] De acordo com o discurso governamental, trata-se de uma política estratégica que visa solucionar a insuficiência de oferta na educação superior brasileira e atender às prioridades estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação [...] (SEGENREICH, 2009, p. 207)

A ampliação do acesso ao Ensino Superior de uma população que conclui o ensino médio pretende seguir seus estudos e não encontra condições de ingresso é um dos maiores desafios educacionais para a próxima década. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, estabeleceu a meta de que 30% dos jovens de 18 a 24 anos estivessem cursando esse nível de ensino no Brasil, até o final de 2010. (AMARAL; OLIVEIRA, 2011, p. 864)

No que diz respeito à educação superior, a necessidade de reformulação era explícita no Plano Nacional da Educação (Brasil, 2001:29): “a educação superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas, que se agravarão, se o Plano Nacional de Educação não estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento”. Esta lei propõe a elevação da taxa de escolarização da população de 19-24 anos para 30% num período de 10 anos, o que resultará em mais 3,2 milhões de estudantes

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

matriculados, conseqüentemente gerando aumento de procura pelo ensino superior. (SARAIVA; NUNES, 2011, p. 945)

A tentativa do governo federal de ampliar o acesso ao ensino superior é uma resposta ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, que estabeleceu a meta de que 30% dos jovens de 18 a 24 anos estejam cursando esse nível de ensino no Brasil até o final de 2010. (AMARAL; OLIVEIRA, 2011, p. 26)

O ano de 2001 marcou o começo das ações afirmativas iniciadas pelo governo federal em diferentes âmbitos. Em janeiro daquele ano, foi aprovado o PNE, elaborado para o decênio 2001-2011, com os seguintes objetivos: elevação do nível de escolaridade da população; [...] Entre outras prioridades, garantia a ampliação do atendimento na educação infantil, no ensino médio e na educação superior. (OLIVEIRA; MOLINA, 2012, p. 750)

[...] o ProUni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de baixa renda em cursos de graduação e sequenciais de formação específica nas instituições de ensino superior (IES) privadas. O programa insere-se também no contexto de estratégias do governo federal para expansão deste nível de ensino de forma a cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que pretendia aumentar a taxa líquida da educação superior para 30% até 2010. (SANTOS, 2012, p. 772)

Dessa forma, percebe-se pelos excertos apresentados que o Programa Universidade para Todos busca atender aos anseios do Plano Nacional da Educação, assim, é uma política que parece se originar para dar conta das metas do Plano. No entanto, a maneira como esse programa se estrutura, considerando apenas o benefício das IES privadas, sem prever a ampliação das IES públicas, parece desconsiderar a ampliação do ensino superior com qualidade, levando em conta apenas a redução de custos para atingir a meta desejada.

No entanto, é preciso considerar que o PNE não previu uma efetiva incorporação sustentável, pelo Estado, dessa demanda no ensino superior. Além disso, como enfatiza Aguiar (2010, p. 722), o Governo Fernando Henrique Cardoso, ao sancionar a Lei n. 10.172, “[...] impôs nove vetos aos subitens do Plano, dos quais cinco eram atinentes à educação superior. O governo não estava disposto a incrementar os recursos para a educação superior no país.”.

No PNE, o papel das universidades federais é realçado, sobretudo, na pesquisa básica, na pós-graduação, na qualificação docente e, também, como padrão de referência no ensino de graduação. Contudo, o Plano propõe a “racionalização de gastos e diversificação do sistema”. Seguindo esta lógica de contenção de gastos, não surpreende o que mostra o Censo da Educação Superior de 2008: o setor privado concentra 74,9% das matrículas nos cursos de graduação presenciais (MEC/INEP/DEED, 2006). (AGUIAR, 2010, p. 722)

Além do que, no Plano foram estabelecidos 35 objetivos e metas para a educação superior, destes “[...] receberam vetos as de número 2, 24, 26 e 29, relativas à ampliação do

papel do Estado no seu financiamento.” (AGUIAR, 2010, p. 722) Com estes vetos eliminou-se “[...] a exigência de assegurar ‘proporção nunca inferior a 40% do total de vagas no ensino público’, a criação de um fundo de manutenção e desenvolvimento da educação superior para as instituições federais [...]” (Ibid, p. 722) além cortar, “[...] a ampliação do crédito educativo para atender, no mínimo, a 30% da população matriculada no setor particular e a triplicação, em dez anos, dos recursos públicos para pesquisa científica e tecnológica” (Ibid, p. 722).

Dessa forma, o ProUni apesar de ser uma política que reforça aspectos do PNE, como a falta de financiamento por parte do Estado e conseqüente privatização do ensino superior, ainda assim, se apresenta como uma política afirmativa que possibilita o acesso a educação superior.

No entanto, esse acesso ao ensino superior é outra questão muito relevante destacada pelos trabalhos analisados. Os autores argumentam que o crescente acesso não tem se dado de forma linear com a permanência dos bolsistas do ProUni, como percebemos nos excertos que seguem:

[...] o Prouni promove uma política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização. Orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas. Os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável e voltados às demandas imediatas do mercado. (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 126)

Diante do quadro social e educacional deletérios, cabe questionar a efetividade de tal programa, uma vez que as camadas de baixa renda não necessitam apenas de gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições que apenas as instituições públicas, ainda, podem oferecer, como: transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários e bolsas de trabalho e pesquisa. (CARVALHO, 2006, p. 994)

As evidências encontradas, se, por um lado, apontam para um programa efetivo aos olhos dos seus bolsistas, à medida que satisfaz às suas expectativas imediatas de acesso à escolaridade superior e lhes proporciona efeitos positivos, por outro, mostram problemas de desempenho, uma vez que não consegue concretizar, de fato, o acesso à educação, tal como previsto na Constituição Federal. (SARAIVA; NUNES, 2011, p. 962)

Com relação às dificuldades para a permanência no ensino superior, apenas 10% (n = 4) dos bolsistas de Psicologia, 18% (n = 7) do curso de Administração e 12% (n = 10) de Direito declararam uma inserção na instituição sem maiores problemas. Na verdade, para muitos bolsistas, o primeiro período da graduação é um dos mais difíceis de ser “vencido”, porque geralmente, nesta etapa, o aluno não tem acesso aos auxílios do Fesp. (SANTOS, 2012, p. 783)

[...] um bom programa de assistência estudantil que dê cobertura às suas outras demandas como alimentação, moradia, saúde, transporte, poderá ser determinante

para garantir sua permanência na universidade e nas licenciaturas até a integralização do curso. (FELICETTI; FOSSATTI, 2014, p. 279)

O documento da CONAE considera que a democratização da educação concebe-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, sendo o sucesso escolar reflexo da qualidade. “O acesso, a permanência e sucesso caracterizam como aspectos fundamentais de democratização e do direito à educação.” (CONAE, 2010, p. 45).

Nesse sentido, Neves, Raizer e Fachinetto (2007), discutem que a democratização da educação superior tem se restringido apenas à ampliação do acesso. No entanto, a equidade nesse nível do ensino fica comprometida por dois fatores determinantes: a qualidade nos ensinos fundamental e médio, e a permanência na educação superior, seja pelo aspecto econômico, social ou cultural. Assim, apesar de o acesso ser facilitado com os programas do governo, a permanência não tem sido garantida.

Talvez seja mais correto designar a área do acesso como acesso/permanência ou mesmo acesso/permanência/sucesso, uma vez que o que está em causa é garantir não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados. (SANTOS, 2010, p. 69)

Conforme afirma Ristoff (2008), democratização do acesso e segurança de permanência precisa ser prioridade para o ensino superior, e isto significa,

[...] criar oportunidade para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados. A democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o *campus* público. (RISTOFF, 2008, p.45 – grifos do autor).

## CONCLUSÃO

Primeiro é importante enfatizar que este estudo se traduz numa pesquisa inicial sobre a temática em questão, e que muito ainda precisa se avançar academicamente na discussão das questões apresentadas, no entanto, nos serve como escopo para o desenvolvimento de estudos futuros na linha de políticas educacionais.

O crescimento da educação superior na última década é inegável, destaca-se principalmente, com relação ao número de matrículas, ao número de IES e aos programas federais para promover essa expansão. No entanto, um aspecto significativo a ser considerado

é o fato do aumento das vagas ter ocorrido, sobretudo, no setor privado. Algo que indica estar relacionado ao cumprimento do Plano Nacional de Educação instituído em 2001 e que estabeleceu a meta elevar para 30% os jovens de 18 a 24 anos na educação superior. Diante da importância de financiamento para a efetivação de toda e qualquer política, pode-se inferir que a falta de previsão de recursos para cumprir essas metas do Plano pode ter contribuído para essa privatização do ensino superior, já que o governo pretendia reduzir custos e ampliar o acesso. Assim, surgem políticas como O ProUni, que tem permitido expressiva expansão de matrículas nas IES privadas, que por sua vez se beneficiam pelo preenchimento de vagas ociosas e pela isenção de tributos.

Para além disso, há grande preocupação por parte de estudiosos na qualidade do ensino das IES, tanto públicas quanto privadas, e na permanência desses discentes na universidade. Pois, ao que parece a democratização do ensino superior tem se apresentando mais como uma massificação, não oferecendo subsídios para que os estudantes possam permanecer e concluir seus estudos com qualidade.

**RESUMEN:** El presente trabajo, tiene como objetivo analizar las diferentes concepciones presentes en la producción científica acerca de lo “Programa Universidade para Todos (ProUni) ”, diseñado por el gobierno federal como una política pública con un discurso democrático de ampliación del acceso a la educación superior. El programa ofrece becas completas y parciales en las instituciones privadas de educación superior, en la formación específica de grado y secuencial, para los estudiantes brasileños que carecen de un título universitario. Para este estudio, se buscó en el sitio de artículos Scielo publicaciones de la última década, que llevaron a sus palabras clave el término Pro Uni. Se encontró un total de nueve artículos. En los artículos analizados el “Plano Nacional de Educação (PNE) ” de 2001, aparece como un fuerte inductor del ProUni. Además, en las análisis se relievó la preocupación con el acceso y permanencia de los estudiantes, becarios de la política pública del ProUni, en la educación superior. El estudio es relevante, por señalar la importancia de la gestión y implementación de las políticas públicas y cómo éstas se sitúan en la escena nacional, así como las implicaciones tanto en la democratización del acceso, como la crítica dirigida a la expansión de la educación superior privada.

**PALABRAS CLAVE:** Política Educacional. Educación Superior. ProUni.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela Da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Revista Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 707-727, 2010.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Fátima Bayma de. O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 861-890, 2011.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Fátima Bayma de. O ProUni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 70, p. 21-42, 2011.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 979-1000, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educação em Revista**, n. 28, p. 125-140, 2006.

DEUBEL, André-Noel Roth. **Políticas Públicas – Formulación, implementación y evaluación**. 4. ed. Bogotá, 2006.

FELICETTI, Vera Lucia; FOSSATTI, Paulo. Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. **Educação em Revista**, n. 51, p. 265-282, 2014.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, p. 124-157, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, Edna Imaculada Inácio de; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 743-769, 2012.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil-10 anos pós LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, M., OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil - 10 anos pós LDB**. Brasília: INEP/MEC, 2008. p. 39-50.

SANTOS, Clarissa Tagliari. Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 770-790, 2012.

SANTOS, Boa Ventura de Souza. **A universidade no século XXI: para um reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 11).

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

SARAIVA, Luiz Alex Silva; NUNES, Adriana de Souza. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. **Revista Administração Pública**, v. 45, n. 4, p. 941-964, 2011.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições**, v. 20, n. 2, p. 205-222, 2009.

**GT 2 -**  
**Contribuições de Paulo**  
**Freire para a**  
**transformação das**  
**políticas públicas**  
**educacionais no século**

**XXI**



## **A CARACTERIZAÇÃO E OS PERCURSOS HISTÓRICOS DAS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO AOS ADOLESCENTES E JOVENS EM CONFLITO COM A LEI: O CONTEXTO ATUAL E AS IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO**

**Camila da Rosa Parigi<sup>1</sup>**  
**Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro<sup>2</sup>**  
**Celso Ilgo Henz<sup>3</sup>**

**RESUMO:** Este trabalho é um recorte da monografia do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, refere-se a um estudo sobre instituições socioeducativas e as possibilidades das práticas educativas, baseadas em Freire (2000), Oliveira (2012) e Arroyo (2012), com adolescentes e jovens em conflito com a lei. Para isso, escolheu-se como fundamentos metodológicos a pesquisa qualitativa (MINAYO, 2012) a partir dos procedimentos do tipo bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007). A relevância dessa pesquisa encontra-se nas possibilidades levantadas e desafios na construção de propostas educativas e políticas públicas que atendam aos adolescentes e jovens que cumprem medidas de privação de liberdade. A pesquisa foi realizada com base nos documentos legais das políticas nacionais e regionais que orientam as ações nos espaços socioeducativo e de autores como Oliveira (2012) e Finoqueto (2007), ainda a partir de filmes que abordam a temática foram destacados elementos que interajam com as políticas e contexto teórico das medidas socioeducativas. Ao longo da pesquisa destacamos questões relevantes relacionadas as práticas educativas humanizadoras e cidadãs com vistas à reinserção social dos adolescentes e jovens privados de liberdade.

**PALAVRAS-CHAVES:** Adolescentes em Conflito com a Lei. Educação. Medidas Socioeducativas.

### **INTRODUÇÃO**

Neste trabalho busca-se socializar um recorte da monografia de conclusão do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena diurno da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. A pesquisa buscou refletir sobre as práxis pedagógicas que ocorrem no Centro de Atendimento Socioeducativo- CASE de Santa Maria/RS.

A partir daí, buscamos apresentar um recorte das contribuições a partir da análise bibliográfica dos documentos oficiais e referenciais referente à temática. É necessário destacar que esta pesquisa surgiu a partir dos muitos anseios relacionados às práticas educativas não formais, principalmente no contexto do Curso de Pedagogia da UFSM, pois muitas vezes os espaços não formais de Educação são campo de trabalho de profissionais que não possuem formação alguma para aquele contexto social.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. E-mail: camilaparigiufsm@gmail.com.

<sup>2</sup> Pedagoga, Educadora Especial e Mestre em Educação pela UFSM. E-mail: elizianetainalr@gmail.com.

<sup>3</sup> Professor do Centro de Educação da UFSM, orientador do trabalho. E-mail: celsoufsm@gmail.com.

Assim, começou-se a se questionar e realizar um estudo com o foco nas medidas de proteção destinadas às crianças e aos adolescentes, tendo como base o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Constituinte Brasileira de 1988 e os demais documentos que legalizam as Medidas Socioeducativas.

Assim, ao longo do trabalho, buscar-se-á construir uma retomada histórica e a caracterização das instituições destinadas às crianças e aos adolescentes em conflito com a Lei, evidenciando as modificações e configurações atuais, ainda, após a compreensão histórica irá se evidenciar as possibilidades das ações educativas baseadas em Vieira Pinto (2001), Freire (2000) e Arroyo (2012).

## **1 DESENVOLVIMENTO**

A presente pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, partindo do pressuposto da busca por compreender a realidade social e o universo humano por isso, não pode ser reduzida a listagem de evidências ou a indicadores quantitativos (MINAYO, 2012). Desta forma os dados não se caracterizam por descobertas desconectadas, ou acontecimentos permanentes que são identificados por um momento de observação ou por uma compreensão superficial. Ao contrário, por ocorrerem em um contexto natural e permeado de relações caracterizam-se como fenômenos que ultrapassam as compreensões superficiais e as “aparências imediatas para descobrir as essências” (CHIZZOTTI, 2006).

Nesse sentido, [...] a pesquisa qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância pelos próprios pesquisadores (MINAYO, 2012, p. 22).

Dentro da abordagem qualitativa escolheu-se como procedimento metodológico do tipo bibliográfica. Para Lima e Miotto (2007 p. 38), “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Desta forma, esta pesquisa aborda questões de interesse social e reflexões pessoais acerca dos documentos oficiais, especificamente o Estatuto da Criança e do Adolescente e Constituição Federativa Brasileira de 1988, bem como a Lei Federal nº 4.513 de 1964, o Código de Menores Mello Mattos de 1927 e os regimentos da FASE- Fundação de Atendimento Socioeducativa do Rio Grande do Sul. Para análise dos referidos documentos, buscou-se aporte teórico-conceitual em autores que tem contribuições sobre as especificidades político-pedagógicas para práxis educativas emancipatórias.

Compreende-se que as pesquisas de cunho bibliográfico são extremamente importantes na produção do conhecimento científico, pois ao trabalhar com temas pouco explorados gera hipóteses e interpretações que auxiliarão em novas pesquisas.

A partir do corpus teórico e dos documentos buscou-se a reconstrução histórica com vistas às ações de cunho educativo nas instituições criadas para as crianças e adolescentes que cometem práticas infracionais.

Diante disso, acredita-se que o potencial dessa pesquisa está em problematizar um contexto pouco discutido nos centros acadêmicos e que possui números restritos de produção.

## **2 CONTEXTO HISTÓRICO: A CARACTERIZAÇÃO E OS PERCURSOS HISTÓRICOS DAS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE PRATICAM ATOS INFRACIONAIS**

As políticas nacionais para as crianças e adolescentes começam a ser desenvolvidas a partir da visão de tutela e proteção; então se criam as casas de proteção para crianças e adolescentes “carentes ou desvalidos” mantidas com o objetivo de recuperar o menor pelo trabalho.

Essas ações ocorreram até o primeiro Código de Menores em 1927, o qual cria um conjunto de leis buscando controlar a infância e a adolescência abandonadas ou “delinquentes”. Posteriormente, o governo de Getúlio Vargas instaura o SAM - Serviço de Atendimento aos Menores, submisso ao Ministério da Justiça, onde o funcionamento operava como em presídios ou penitenciárias (FINOQUETO, 2007).

A década de 60 é marcada pelos movimentos dos direitos humanos, onde a Assembleia Geral das Nações Unidas lança a “Declaração dos Direitos das Crianças” e, em 1959, instaura então princípios básicos para a infância, tais como: liberdade, felicidade, medidas legislativas instituídas e convívio familiar.

Assim, em 1964 a Lei Federal nº 4.513 instaurou a FUNABEM - Fundação Nacional do Bem – Estar do Menor, e desenvolveram-se ações regionais para a execução da política nacional, como nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul: PROMENOR- 1973 (Fundação Paulista de Promoção Social do Menor) e FEBEM- RS 1969 (Fundação Estadual do Bem – Estar Menor).

Anos depois o Código de Menores sofre modificações, atendendo à Declaração dos Direitos da Criança de 1959. Elabora-se e atua em âmbito nacional a Doutrina de Situação Irregular, que destacava a criminalização e a pobreza, onde a criança pobre era tida como um

futuro marginal em potencial e, por isso, era preciso reprimi-la e corrigi-la pela violência, caracterizando uma política assistencialista e que desvalorizava os direitos da criança e adolescente.

A visão de tutela e proteção foi expressa pelo código de menores de 1979 que se destinava a crianças e adolescentes em situação irregular. Sobre isso o livro “Processos Educativos com Adolescentes em Conflito com a Lei” (CRAIDY, 2012), destaca que essa doutrina baseava-se em um pressuposto de incapacidade da criança e do adolescente e por isso eram vistos como objeto de “intervenção protetiva”. O exemplo a seguir demonstra a segregação e estigmatização das crianças e adolescentes considerados em situação irregular:

No que se refere ao caráter discriminatório que vigorava no próprio texto legal anterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente, a ilustrar a lógica que presidia o revogado código de menores, basta lembrar do episódio expresso em um jornal de grande circulação do País, que estampava manchete da página policial: “Menor Assalta Criança na frente da Escola”. No texto, “menor” era o tratamento dado ao adolescente autor da conduta infracional, enquanto criança, a vítima. Pela Doutrina de Situação Irregular, havia duas infâncias no Brasil, uma infância dividida: aquela das crianças e dos adolescentes, a quem os direitos eram assegurados, e os tidos em situação regular e em face dos quais a lei lhes era indiferente; e outra, a dos “menores”, objeto da ação da lei por estarem em situação irregular. (CARVALHO; FERNANDES; MAYER apud SARAIVA, 2012, p. 20).

Os anos seguintes foram marcados por fortes correntes que debatiam sobre o internamento de crianças e adolescentes, sendo no Brasil organizadas a partir da Comissão dos Direitos Humanos e a OAB – Ordem dos Advogados do Brasil que buscaram o reconhecimento e legitimação dos direitos da criança e do adolescente.

Com a Constituição Cidadã, em 1988, se reconhece as crianças e adolescentes como “sujeitos de direitos” e instaura-se uma nova doutrina: Doutrina da Proteção Integral. A Constituição Federal de 1988 irá prever uma política para crianças e adolescente, onde

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 37).

Com as novas chamativas da Constituição o movimento fortalece e elabora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), uma nova lei que passa a garantir os direitos pessoais e sociais, que possibilitem o desenvolvimento físico, mental, social, afetivo, psíquico, moral e espiritual (FINOQUETO, 2007). O Estatuto da subsidio para um novo

espaço para cumprimento de medidas socioeducacionais, considerando a educação como essencial pelo seu poder de mudança e emancipação dos sujeitos.

Os espaços das Medidas Socioeducativas criados pelo ECA são destinados à adolescentes e jovens em conflito com a lei; segundo o Estatuto (BRASIL,1990) trata-se das medidas após a verificação dos atos infracionais que poderão aplicar-se aos adolescentes, de acordo com as capacidades para cumpri-las e as circunstâncias e gravidade da infração. As autoridades previstas são incumbidas de encaminhá-las aos pais ou responsáveis, bem como de realizar encaminhamentos de orientação e acompanhamentos, tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, matrícula e frequência nas redes de ensino.

No quadro abaixo construímos a sistematização, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e da cartilha disponibilizada pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios<sup>4</sup>, do processo pelo qual o adolescente passa até chegar nas medidas socioeducativas:

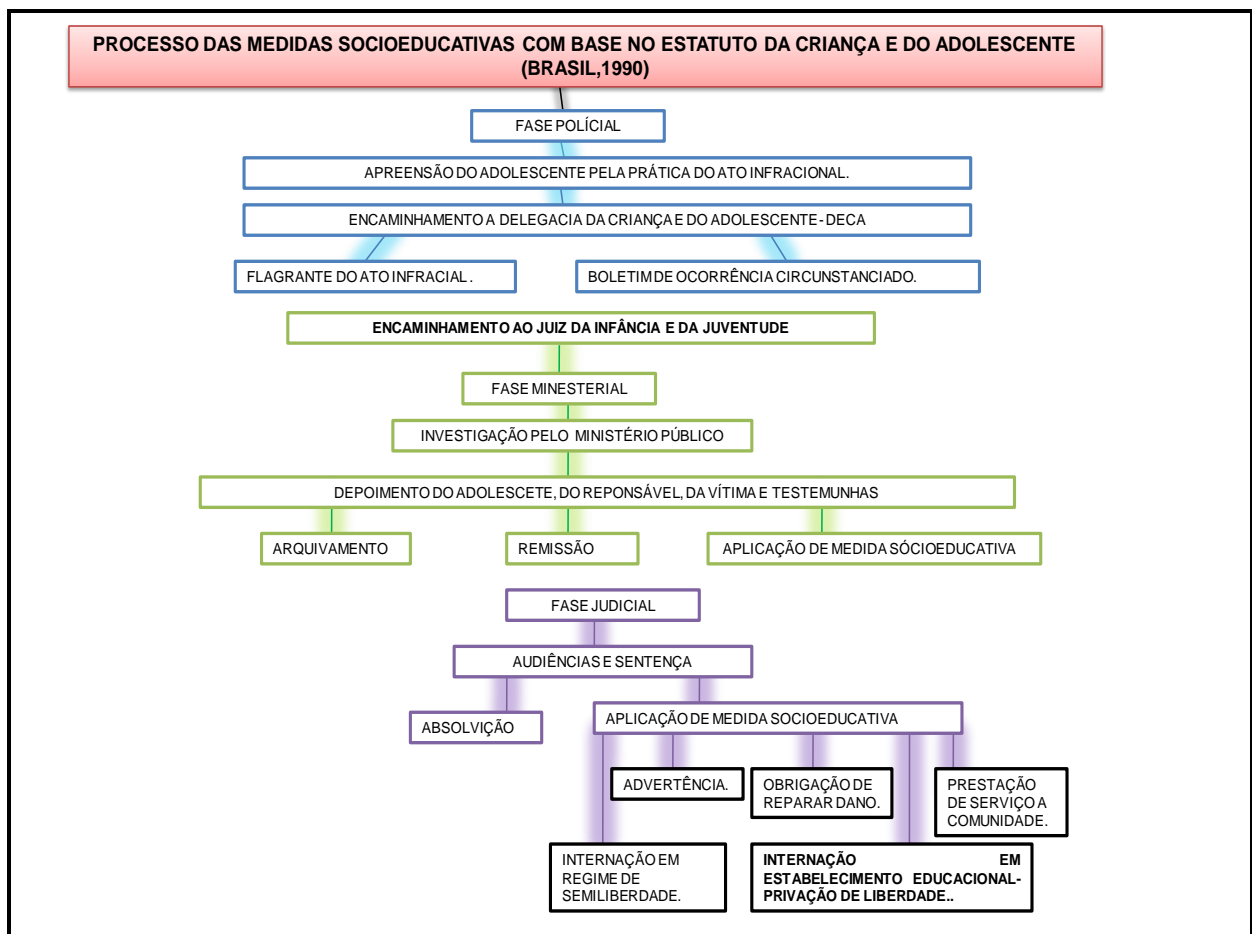


Figura 1.0 Processo das Medidas Socioeducativas

<sup>4</sup> <http://www.tjdft.jus.br/>.

Após as mudanças legais, no ano de 2002, cria-se na cidade de Porto Alegre no estado do Rio Grande do Sul, através do decreto 41.664, a Fundação de Atendimento Socioeducativo/FASE, bem como o seu Estatuto Social. Ainda, organiza-se unidades de atendimentos, ou seja, a FASE está sediada em Porto Alegre/RS e possui mais sete unidades no interior do estado. Nas demais regiões do estado criam-se os Centros de Atendimento Socioeducativos (CASE), em sete municípios: Santo Ângelo, Santa Maria, Novo Hamburgo, Pelotas, Caxias do Sul, Uruguaiana e Passo Fundo<sup>5</sup>.

Segundo os dados já coletados no site da FASE/RS<sup>6</sup> os índices de adolescentes privados de liberdade ou que cumprem medidas de semiliberdade tiveram um declive desde 1998 até o ano de 2011. Após esse período os números oscilam, apresentando um crescimento, o que é um fator preocupante na sociedade.

Essa nova perspectiva que surgiu passou a compreender a criança e o adolescente como sujeitos de direitos diferentemente das concepções anteriores, que compreendiam a criança e o adolescente que cometiam atos infracionais como “delinquentes” ou como “vitimados da pobreza”.

### **3 MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E EDUCAÇÃO**

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela  
tampouco a sociedade muda  
(Paulo Freire)<sup>7</sup>*

Pensar nas medidas socioeducativas sem o horizonte da educação seria uma proposta inviável e falível. A educação compreendida como um processo de transformação dos sujeitos está intrinsecamente ligado ao ser humano, ocorre durante toda a sua existência e em todos os aspectos da vida.

A educação é um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Por consequência, a educação é formação do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar fins coletivos (VIEIRA PINTO, 2001, p. 29-30).

---

<sup>5</sup> Ainda, extensões regionais responsáveis pelas medidas de semiliberdade, como previstas no ECA. No município de Santa Maria está situado o CASEMI – Centro de Atendimento Socioeducativo de Semiliberdade, que atende toda a região central do Estado.

<sup>6</sup> <http://www.fase.rs.gov.br/> acesso em 23 de agosto de 2013.

<sup>7</sup> Em Paulo Freire, *Pedagogia da Indignação* (2000, p.31).

Desta forma, a práxis pedagógica dentro das instituições socioeducativas compromete-se com a transformação dos sujeitos através de fatores sociais, históricos, psicológicos, culturais e cognitivos. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE que dispõe de diretrizes pedagógicas orientadoras do trabalho socioeducativo, afirma que estas ações são imprescindíveis na construção da identidade das crianças e adolescentes, e que auxiliam na elaboração de seus projetos de vida (BRASIL, 2006).

Destacamos que as medidas socioeducativas, nem sempre estiveram ligadas à Educação. Em um passado recente desenvolviam uma prática repreensiva, excludente e desumana; somente no momento que as crianças e adolescentes foram reconhecidos com sujeitos de direitos, pela Doutrina de Proteção integral que legalizou os aspectos ético-pedagógicos. A Constituição Federal de 1988 afirma no artigo 6º (sexto) e no 205 (duzentos e cinco) a Educação como um direito social do ser humano, dever do Estado e da família, visando o seu desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do adolescente em seu artigo 94 (noventa e quatro) define que as entidades de internação têm como obrigação propiciar escolarização e profissionalização aos adolescentes, sendo obrigatórias as atividades pedagógicas (BRASIL, 1990).

A terceira carta da obra “Pedagogia da Indignação” de Paulo Freire (2000), “Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos - Índio Pataxó”, aborda um caso que ocorreu no estado de Brasília em 1997 por jovens em idade adulta e um adolescente de classe média alta. Freire (2000) demonstra em suas palavras a profunda tristeza e indignação com o acontecimento,

[...] que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses atos desgenticando-se no ambiente que descreceram em lugar de crescer (FREIRE, 2000, p. 31).

Freire ainda destaca a importância das práticas educativas, sejam libertadoras, críticas ou radicais, estarem imbuídas por “princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas” (FREIRE, 2000, p. 31).

Nesse sentido, retoma-se o que foi exposto anteriormente, que a Educação precisa estar comprometida com a transformação do sujeito e da sua realidade. Somente a partir do

momento que a atuação do sujeito no mundo for coerente como seu sonho de transformação do mundo é que não estará sendo alienante.

Ainda, sobre o fato que ocorreu, Freire (2000, p. 31) destaca que “Não é possível refazer esse país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor”. Dentro da perspectiva proposta por Freire (2000) de humanização e transformação que pais, familiares, professores(as) e a sociedade precisa organizar a educação de homens e mulheres, a fim de que não se perca o respeito e amor à vida.

Além deste fato ocorrido em 1997 e descrito por Freire (2000) no livro “Pedagogia da Indignação”, outros casos semelhantes ou variantes vem ocorrendo no cenário nacional. Autores como Oliveira (2012) vem dedicando estudos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul buscando identificar quem são os jovens ingressos nas medidas socioeducativas e o que ocorre com eles após o cumprimento das medidas, o que buscaremos abordar no item seguinte.

Diante dos fatos precisamos, urgentemente, um repensar sobre a educação que vem sendo ofertada para essas crianças e adolescentes no Ensino Regular, ainda sobre o papel que a família e a sociedade vêm assumindo na vida desses sujeitos. Pois, segundo os documentos oficiais que regem a nação, é dever do Estado e família zelar pelo desenvolvimento psicológico, afetivo e social de crianças e adolescentes, ainda, propiciar espaços/tempos para que estes sujeitos desenvolvam-se cognitivamente, através de processos educativos de qualidade.

Arroyo (2012) aborda, no início da sua obra “Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres”, que a sociedade idealizou a infância, a adolescência e a juventude. Ao longo da história da humanidade já foram vistos como angelicais, puros, inocentes, pequenos adultos ou demônios; mas na verdade são o que Arroyo (2012, p. 14) nos coloca: “seres humanos em complexas trajetórias existenciais”.

Segundo o caderno de “Pesquisa e Diagnostico sobre crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social em Santa Maria/RS: construindo cidadania”<sup>8</sup>, a eficiência das ações pedagógicas garantirão a reinserção dos sujeitos. Porém, destaca-se que além das ações pedagógicas são necessárias políticas públicas que auxiliem o adolescente a retornar ao contexto social.

---

<sup>8</sup> Centro Universitário Franciscano (2003).



Nesse sentido, as medidas socioeducativas, dentro das políticas proteção integral propostas pelo ECA (1990), devem estar comprometidas com a saída dos adolescentes das instituições, a fim de garantir que não haja riscos de reincidência a outros ou ao mesmo crime.

[...] a liberação do adolescente da medida de internação deve ser acompanhada da reconstrução dos laços familiares rompidos ou fragilizados com a sua ausência do lar; com realização de atos visando a sua inserção no mercado de trabalho; a inclusão do adolescente em cursos de profissionalização; realização da matrícula na escola; entre outras medidas que possam contribuir para a formação de sua cidadania (CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO, 2003, p. 71-72).

O curta-metragem, produzido por Emir Kusturica que compõe o filme “Crianças Invisíveis”, se refere aos adolescentes em conflito com a lei privados de liberdade na Sérvia Montenegro. Os adolescentes estão em uma instituição de reabilitação. Destaca-se nesse curta-metragem o adolescente “Urosz Petrovic” que cumpriu três anos de internação devido a ter cometido um grande número de crimes. O adolescente recebeu liberdade e pretendia trabalhar em uma barbearia cortando cabelos. Logo ao sair seus pais e irmãos estão esperando, o pequeno menino esconde-se ao ver o pai, logo depois sorri e abraça a sua mãe. Ao falar ao seu pai que deseja aprender a cortar cabelos com seu tio em Montenegro é agredido com uma garrafa e obrigado a roubar. Assim, acaba retornando para a instituição. Urosz é recebido por um colega que lhe diz: “Aqui quando você se comporta, eles deixam você jogar o que quiser, se você quiser e o quanto você quiser e você pode parar o quando quiser, mas lá fora você não pode parar na hora que quiser” (KUSTURICA, 2005).

A situação do filme reafirma a necessidade de um acompanhamento pós- medidas socioeducativas, a fim de garantir a não reincidência das crianças ou adolescentes às instituições, pois viveram e vivem situações desumanas. Compreende-se ainda, que possam ser necessárias outras ações como desvinculamento com o contexto familiar e social do adolescente e inserção em outra realidade.

## **(IN)CONCLUSÕES**

Percebemos que alguns direitos básicos previstos no artigo 227 (duzentos e vinte e sete) na carta constituinte de 1988, como direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária são negados a essas crianças e adolescentes. Por vezes, negligenciados, discriminados e explorados através do trabalho infantil ou exploração sexual.

Frente a esses fatores, inferimos que as instituições socioeducativas precisam comprometer-se em, através de ações acolhedoras e educativas, promoverem a inclusão e participação dos adolescentes na sociedade, de maneira responsável e consciente. Nesse sentido, não podemos exercer práticas educativas autoritárias e verticais, onde a voz dos sujeitos é negada. Trata-se de um processo onde são construídos diálogos e reflexões sobre as diversas situações dos estudantes, ainda de um processo de ensino-aprendizagem emancipador que seja possível de, ao saírem, os internados poderem retornar à escola e encontrar novas formas de viver.

Essa necessidade exige que os educadores propiciem práticas pedagógicas democráticas, em que todos participem da tomada de decisão diante das diversidades e desafios enfrentados dentro da instituição, para que aprendam a superar as injustiças sociais que vivem diariamente. A cidadania e humanização dentro das instituições socioeducativas desafiam à valorização das relações e inter-relações nesse espaço, as experiências e vivências dos estudantes na perspectiva da emancipação e consciência crítica dos processos históricos, políticos, econômicos e tecnológicos da sociedade.

Arroyo (2012) nos orienta que é preciso que os educadores auxiliem os educandos também a humanizar os espaços nos quais vivem, porém não de forma fatalista, mas sim oportunizando uma pedagogia onde “se entendam e entendam as relações sociais em que é produzido seu mau viver” (ARROYO, 2012, p. 81). Somente no momento em que o adolescente compreender essas relações é que poderá traçar novas ações para sua vida; assim não lhe faltarão possibilidades e perspectivas após o cumprimento da medida socioeducativa.

Compreendemos que não se trata de algo simples, ainda mais por ser um espaço onde o sujeito praticamente não tem contato com a realidade externa da sociedade, e por estar privado de liberdade, condição indispensável para aprender e vivenciar a autonomia, o comprometimento e a responsabilidade, bem como sonhar e buscar novas possibilidades.

Por fim, destacamos que a superação da visão da infância e da adolescência, como “coitadinhos” ao sofrerem abusos ou como “perigosos” ao realizarem infrações, é necessária. Muito já foi realizado do ponto de vista teórico, mas é necessário ainda, enxergá-los e tratá-los como seres humanos em diferentes e complexas trajetórias. Como “gente” que está se constituindo e aprendendo a ser a gente (HENZ, 2007), a partir das suas relações com os outros e a realidade que os circunda.

**CHARACTERISTICS AND HISTORICAL COURSE OF INSTITUTIONS OF ATTENDANCE TO TEENAGERS AND YOUNG IN CONFLICT WITH LAW: THE CURRENT CONTEXT AND IMPLICATIONS OF EDUCATION**

**ABSTRACT:** This work is part of a monograph of conclusion of Pedagogy Full Degree Course, of Education Center, Universidad Federal de Santa Maria, it is a study about socio-educational institutions and the possibilities of educational practices, based in Freire (2000), Oliveira (2012) and Arroyo (2012), with teenagers and young in conflict with law. For that, the qualitative search was chose as methodological basis (MINAYO, 2012) from the procedures of bibliographic pattern (LIMA E MIOTO, 2007). The relevance of this search is in the obtained possibilities and challenges in construction of educational proposals and politics that attend teenagers and young who serve socio educative measures of deprivation of freedom. The search was based in legal documents of national and regional politics that guide the actions in socio-educational places, as well as authors as Oliveira (2012) and Finoqueto (2007), documentaries and movies that approach the thematic and it were emphasized elements that interact with the politics and theoretical context of socio educative measures. During the search, it were highlighted relevant questions related with citizen and humanizing educational practices that aim the social reinsertion of teenagers and young deprived of freedom.

**Keywords:** Teenagers in Conflict with Law. Education. Socio-educational Measure.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Imagens Quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Consolida as leis de assistência e proteção a menores.** Código de menores Mello Mattos 1927. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 1927.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964.** Autoriza a criação da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor. Brasília, DF: Ministério do Bem Estar, 1964.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.697/1979.** Institui o Código de Menores. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 1979.

\_\_\_\_\_. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias, Diário Oficial da União, Brasília, 16 de jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretária Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Sócioeducativo - SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006.**

CARVALHO, S. FERNANDES, E. G.; MAYER, D.B. Direitos da criança e do adolescente no Brasil: da doutrina da situação irregular à da proteção integral. In: CRAIDY, Carmem Maria; LAZZOTTO, Gislei Domingas Romanzini; OLIVEIRA, Magda Martins de. (Orgs.). **Processos Educativos com Adolescentes em Conflito com a Lei.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FASES DAS MEDIDAS SÓCIOEDUCATIVAS. In: Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. Disponível em: <<http://www.tdft.jus.br/>>. Acesso em: 04 jan. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FINOQUETO, L. C. P. **O professor inserido em instituições de atendimento sócio-educativo a adolescentes em conflito com a lei: a mobilização dos saberes docente**. 2007. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

HENZ, C. I. Na escola também se aprende a ser gente. In: HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo (Orgs.). **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007. p. 149-168.

KUSTURICA, E. Biografia dos diretores. In: **Crianças invisíveis: produzido em Itália e França**, 2005. Disponível em: <[http://www.gullane.com/uploads/projects/release/41/CRIANCAS\\_INVISIVEIS.pdf](http://www.gullane.com/uploads/projects/release/41/CRIANCAS_INVISIVEIS.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2014

LIMA, T.C.S.de; MIOTO, R.C.T. Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

MINAYO, M. C. de S. Desafio da pesquisa Social. In. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. DESKANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 9-29.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO. **Pesquisa crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social em Santa Maria**. Santa Maria, 2003.

OLIVEIRA, M.M. Uma Aventura Pedagógica. In: CRAIDY; Carmem Maria, LAZZOTTO, Gislei Domingas Romanzini; OLIVEIRA, Magda Martins de (Orgs.). **Processos Educativos com Adolescentes em Conflito com a Lei**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 123-135.

PINTO, A. V. **Sete Lições para a Educação de Jovens e Adultos**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

## A DOCÊNCIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO

Cênio Back Weyh<sup>1</sup>  
Hedi Maria Luft<sup>2</sup>  
Walter Frantz<sup>3</sup>

**RESUMO:** As atividades da docência não conseguem ser enquadradas em limites formais de tempo e lugar. Nisso reside, certamente, uma diferença prática para o exercício profissional da docência. Ser professor, ou seja, ocupar-se de educação, fazer pesquisa, produzir conhecimento, não são atividades que podem ser vendidas como tempo de trabalho, à semelhança de muitas outras profissões ou ocupações, através de contratos de trabalho que têm em sua origem o modelo e as relações industriais de trabalho. São atividades que fazem uma diferença substancial entre a função de professor, dedicados à docência e pesquisa, e outras funções sociais do mundo do trabalho, dedicadas à produção de riquezas materiais. O trabalho de educação é essencialmente com vidas, com sujeitos inacabados, e por isso, não pode ser confundido com uma mercadoria. A pedagogia freireana nos ensina que a esperança de encontrarmos os caminhos e formas mais adequadas caminha à frente dos sujeitos comprometidos na busca de um horizonte em aberto, por isso, uma possibilidade. Essa é a força da utopia que conduz o docente que tem consciência de seu inacabamento, de que está em constante construção. O sonho por algo melhor passa necessariamente pela esperança e o processo de tensão entre *denúncia* do presente e o *anúncio* do que está por vir. A educação é uma atividade social constituidora do processo de humanização. Deste modo é fundamental que as políticas públicas educacionais estejam atentas e atendam as necessidades e perspectivas de formação dos docentes que almejam uma educação solidária, ou seja, mais humana e humanizadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas. Docência. Educação. Formação. Pedagogia freireana.

### INTRODUÇÃO

O texto propõe a reflexão a partir das seguintes indagações: Qual é o lugar da educação e da docência hoje? Qual a sua *essência pedagógica*, na atualidade? Além de ensinar, de promover a construção de conhecimento, existe ainda algo que seja uma relação pedagógica, na relação professor- aluno? Que políticas públicas educacionais alentam a formação docente neste século XXI? Até que ponto as políticas regulatórias qualificam e formam o sujeito docente? Quais os benefícios para a ação docente dessa tendência de busca desenfreada pelo *engorda Lattes*, chamado também de produtivista? Considerando as demandas / exigências decorrentes de avaliações de larga escala e o fazer pedagógico docente

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. PPG em Educação – URI – Frederico Westphalen; PPG em Ensino Científico e Tecnológico e coordenador do Curso de Pedagogia – URI – Câmpus de Santo Ângelo – ceniow@santoangelo.uri.br .

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup>. Dra. Departamento de Humanidades e Educação – UNIJUÍ – Câmpus de Santa Rosa; Docente. da Rede Pública Estadual – RS – hedim@terra.com.br.

<sup>3</sup> Prof. Dr. PPG em Educação nas Ciências – UNIJUÍ – Câmpus de Ijuí – wfrantz@unijuí.edu.br.

no chão da escola / sala de aula, quais as alternativas / possibilidades do docente desenvolver um trabalho equilibrado, sem comprometer um ou outro foco? E mais, quais seriam, efetivamente, as contribuições de Freire para uma educação humana e humanizadora neste contexto?

Como vemos, os desafios são inúmeros e complexos, porém não maiores que as esperanças de poder respondê-los com dignidade e altivez. A esperança de encontrar os caminhos e formas adequadas sempre caminha à frente dos sujeitos comprometidos na busca de um horizonte em aberto, por isso, uma possibilidade. Essa é a força da utopia que conduz o docente que tem consciência de seu inacabamento, de que está em construção. O sonho por algo melhor passa necessariamente pela esperança e o processo de tensão entre *denúncia* do presente e o *anúncio* do que está por vir.

Segundo Freire (2000, p. 121) “uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas repeti-lo ou reproduzi-lo.” A partir desta reflexão, e aliados às demais contribuições de Paulo Freire, há a convicção de que somos capazes de pelo menos anunciar a reinvenção das práticas didático-pedagógicas e educativas da escola atual. A estrutura organizacional da escola, da forma como é concebida, muitas vezes, mais cria dificuldades do que viabiliza a formação dos alunos. O currículo inadequado, a avaliação seletiva produzem índices de abandono e de repetência escolar acima do que se almeja numa sociedade que deseja incluir todos.

## **1 DOCÊNCIA E ESSÊNCIA PEDAGÓGICA**

Certamente, muitas coisas mudaram ou foram superadas, nos espaços formais da educação, através dos tempos e lugares. Sobre educação existem muitas teorias e diferentes concepções. Libâneo (1998, p. 22) define a educação como “o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais”.

Para Marques (1996, p. 14) a educação se cumpre num diálogo de saberes, não em simples troca de informações, nem em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participam da mesma comunidade de vida, de trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação.

Adriana Puiggrós destaca duas características fundamentais que sustentam os discursos pedagógicos e também estão presentes em contextos sociais diversos: a esperança de que a educação tem o poder de mudar a sociedade e por outro, o desenvolvimento de estratégias educativas que limitam o acesso à educação, restringindo os sistemas públicos. Por isso entende que “educar e impedir a educação são atitudes que pugnam entre si e de cuja relação de forças depende, em parte, nosso futuro”. (1997, p. 28). Nisso fica evidente que não há possibilidade de haver ações educativas neutras, despossuídas de intencionalidades. Na prática, é aí que reside o caráter político da educação. “A forma de vinculação do ser humano com sua educação e com a natureza cobre-se de signos políticos semelhantes” (PUIGGRÓS, 1997, p. 28). A partir desta compreensão de educação encontramos justificativas para as resistências que jovens e adultos desenvolvem a alguns tipos de educação.

Libâneo (1998, p. 22) ressalta que,

o pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade.

Para o educador Paulo Freire não existe educação, mas educações, “formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser” diz Romão (2010, p. 133). Por isso a educação freireana é uma práxis dialética, que requer uma profunda relação entre prática e teoria. Nesta perspectiva a prática precede e acaba sendo o princípio fundante da teoria.

O ponto de partida que faz o ser humano buscar a educação é a consciência de sentir-se inacabado. É este estado de inconcluso e incompleto que faz com que cada sujeito queira *ser mais*, diz Freire. (1996, p. 64).

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

A partir da concepção dialética da educação freireana é pertinente problematizar as constantes tensões em que se encontram envoltas as práticas pedagógicas educativas. Teria ficado alguma *essência pedagógica* que pudesse caracterizar a educação e a docência, através dos tempos e das práticas das gerações e que valesse destacar? O que valeria a pena conservar como *guia orientadora* das práticas educativas, independente do seu tempo e lugar?

Para Bouffleuer (1997, p. 89),

[...] da escola esperam-se resultados bem definidos, como a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o domínio de uma série de conhecimentos classificados como escolares, que permitem ao indivíduo enfrentar a vida em sociedade. São as expectativas nela depositadas que exigem que sua ação se realize baseada num planejamento, numa tomada de decisões, numa articulação de esforços em vista de certos fins. Ao administrar processos de ensino e de aprendizagem a escola tem claros propósitos de afetar a vida de seus membros e de exercer influência direta ou indireta na sociedade. Mas o tipo de influência que a escola vai exercer não está definido ao modo de uma “essência universal do fazer escolar”.

A “essência” da escola é histórica e, por isso, depende de decisões dos próprios sujeitos que dela fazem parte. Sua ação sempre pode ser reorientada em termos de prioridade e objetivos. Nos últimos anos percebemos que, para além da escola, as políticas públicas direcionadas a formação docente se intensificaram, no entanto, são insuficientes, por vezes inadequados e acabam em grande parte, ineficientes.

Aparentemente os formuladores de políticas públicas educacionais, assim como os docentes das escolas, almejam as mesmas garantias sociais, isto é, querem garantir a todos a cidadania, a humanidade através dos princípios da educação escolar. Por esses princípios lutam os professores comprometidos deste século, assim como em outros tempos. No entanto, segundo Arroyo (2012), as lutas propiciaram um aumento da consciência dos docentes / educadores e os princípios não são mais, apenas históricos, mas são respostas políticas e, deste modo, o Estado, ao tentar legitimar estratégias de poder para as novas ou velhas pressões por direitos, quer manter o controle, o que gera tensões, pois os embates se deslocam de análises de resultados para análise de legitimidade dos princípios. Questões trazidas pelos professores para análise revelam que muitas políticas de formação têm ignorado os mestres, vendo-os apenas como destinatários.

Importa, portanto, reconhecer que não bastam políticas públicas de formação, é preciso muito mais, é indispensável que sejam legitimadas em seus princípios e, segundo Freire (2000, p. 50), “rigorosamente, a importância de nossas tarefas tem que ver com a seriedade com que levamos a cabo, com o respeito que temos ao executá-las, com a lealdade ao sonho que elas encarnam”.

A função do professor é indizível, no entanto, mesmo que não caiba nos vocábulos de uma língua, a diferença que o professor produz e constrói na vida de uma pessoa é indescritível. Educar é de um valor imensurável. É tentar extrapolar as fronteiras da deshumanização. Para Arroyo (2000), nosso ofício na educação básica é plural. Ao aprendermos os conhecimentos e significados da cultura, da infância e adolescência,



aprendemos a ser capazes de tratar com os sentimentos, símbolos, rituais e linguagens, com o movimento do corpo, com os espaços e tempos, com os registros e modos de pensar, com formas diversas de relações interpessoais e sociais, com lógicas, leis, com o permanente e o diverso. Todas essas dimensões são conteúdos legítimos do direito à educação básica.

A docência é um campo que nunca se esgota e, por isso mesmo, inexpressável. É prática, é desafio, é a vida em plena provação o tempo todo, todo o tempo. No espaço da escola, o trabalho concentra atribuições de difícil descrição porque, diferentemente do trabalho industrial, comercial,

[...] a nossa docência é mais do que docência, porque escola é mais do que escola, os conteúdos educativos são mais do que matérias. Eles, a escola e nossa docência, existem em uma cultura, em uns significados sociais e culturais, em uma trama de interesses, de valores e lógicas. Essa trama é materializada no cotidiano escolar. É aprendida pelas crianças, adolescentes e jovens nas longas horas de vivência do cotidiano escolar. São as grandes lições que enfrentarão o mercado, o poder, a sobrevivência, a participação ou exclusão. Com essas ferramentas, mas não apenas com elas, enfrentarão a diversidade de sua condição de gênero, raça e classe. (ARROYO, 2000, p. 186).

Assim, a educação escolar requer uma prática pedagógica marcada pela dimensão humana e social. O processo de aprender/ensinar e ensinar/aprender se elabora, se produz, se faz entre homens na convivência social e a qualidade de sua prática é uma propriedade que se constitui através da sua organização pedagógica.

## **2 UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Na área da educação vivemos uma situação com múltiplos sentimentos e diferentes posicionamentos, frente às políticas educacionais, com intenções e práticas, muitas vezes, contraditórias entre si<sup>2</sup>. Pela *essência etimológica* do termo (e+ducere = conduzir para fora) se pode ver que a educação é política e a ela é dado, por isso, em tempos e lugares diferentes, conteúdos políticos diferentes, isto é, através dela se expressa o tipo de sociedade que se quer. Sabe-se que a educação não é um espaço neutro. Por isso, os espaços das práticas de educação também estão impregnados pelo jogo de poder que se realiza nas diferentes concepções de sociedade. Os dados estatísticos, seja do processo de aprendizagem em si ou da valorização do trabalho docente, também expressam essas concepções e esse jogo de poder, certamente. Os dados também não são isentos de intencionalidades, pois fazem parte do processo, isto é, nele são produzidos.

Os dados estatísticos atuais indicam conquistas, mas a mesma realidade que expressam revela situações e dados que preocupam. Basta analisar os exames nacionais ou voltar a nossa atenção para aspectos que se relacionam com as condições de trabalho em muitas escolas. Existem avanços e melhorias, mas também muitos problemas persistem. Fala-se muito sobre a importância da educação, mas, especialmente, por parte dos profissionais da educação, vive-se certo *desencanto*, relacionado às condições objetivas de trabalho ou de sua valorização. Seria isso apenas resultado das condições materiais de sustentabilidade da educação em si ou será produto de concepções e políticas também?

Juremir Machado da Silva (2007, p. 4), em sua coluna no Jornal Correio do Povo, ao comentar o “estado de greve” do magistério, escreve:

Difícilmente se encontrará categoria mais maltratada historicamente que a dos professores do ensino público fundamental e médio. Talvez esse seja o maior paradoxo da sociedade brasileira [...] homens e mulheres responsáveis pela formação dos cidadãos do futuro vivem condenados a salários miseráveis e a condições de trabalho no limite do deplorável. [...] Os governantes aplicam sempre o mesmo discurso que mescla incompetência, impotência e hipocrisia: o Estado não tem recursos para pagar os seus docentes. Esse pragmatismo de ocasião encobre uma verdade que ultrapassa todos os governos: a sociedade não parece muito interessada em colocar o ensino público básico como prioridade.

Certamente, existe uma relação entre as prioridades de governo e os interesses da “sociedade” e as condições de trabalho e a valorização / desvalorização do trabalho de quem se ocupa da educação escolar. Essa situação se reflete, há décadas, junto à categoria do magistério público de ensino fundamental e médio. O desencanto com a profissão pode ser, facilmente, constatado junto aos profissionais da educação. Uma das provas disso está no próprio esforço que o Ministério da Educação vem procurando implementar através de políticas especiais de incentivo na formação de professores<sup>4</sup>.

As práticas pedagógicas escolares trazem consigo um fato incontestável: elas marcam a vida das pessoas. Desse modo, que tipo de concepções, saberes, produzem os professores que atuam na escola, com que saberes lidam e como articulam esses saberes com os saberes não legitimados dos alunos? Entendemos que para refletir sobre essa questão há três lições a aprender. A primeira delas é superar a compreensão de que formação escolar é educação prescrita, regulada, gradeada. Os três momentos da aula - intervenção, encaminhamentos e

---

<sup>4</sup> RIO GRANDE DO SUL. Proposta Pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014. Secretaria da Educação. Porto Alegre. Outubro/Novembro de 2011.

sistematização<sup>5</sup> exigem uma mobilização construtiva de propostas criativas que desafiem os alunos e professores a reorientar o currículo, constituindo a identidade que desejam dar ao seu processo ensino-aprendizagem. Não se trata de entreter-se com troca de práticas miúdas, nem abandono do saber socialmente acumulado, mas sim de fazer do currículo um texto provisório, sempre reescrito no contexto da dinâmica social e cultural, privilegiando saberes, vivências e valores (ARROYO, 2000).

A segunda lição a ser aprendida é consequência da anterior, ou seja, uma vez compreendendo o currículo como texto provisório, a atitude interdisciplinar<sup>6</sup> na abordagem do conhecimento torna-se viável. Por quê? Porque nenhuma área do conhecimento se esgota em si mesma. As Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino médio<sup>7</sup> destacam, como um dos princípios norteadores do currículo, a interdisciplinaridade. No seu artigo 6º. estabelece: “Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.” A interdisciplinaridade entendida

[...] nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. (Art. 8º, inciso I, da Lei 9394/96).

Para além das questões legais, os professores já vêm percebendo que a dimensão interdisciplinar é uma forma de inovar a abordagem dos conhecimentos coletivamente planejados.

A terceira lição a aprender é a de planejar coletivamente. Quando professores se propõem a refletir sobre sua especificidade, necessariamente se defrontam com a especificidade das outras áreas do saber. Dão-se conta que o currículo a partir das práticas, das vivências e dos valores é mais exigente do que a possibilidade que a sua abordagem disciplinar pode oferecer. O cotidiano vem carregado de exigências que não podem ser previstas em um texto curricular, pois a escola é uma experiência humana plural, onde

os mestres têm de dar conta de pessoas, que não estão unicamente em permanente estado de relação com os conteúdos do currículo, com suas

---

<sup>5</sup> Segundo Madalena Freire (2001) Uma aula é qualquer encontro educativo sendo de grande responsabilidade, pois toda aula é nova e única, e o que é único, não se repete e não volta. Desta forma, esses três momentos são indispensáveis.

<sup>6</sup> Atitude interdisciplinar, segundo Fazenda (1993, p.18), “é a ousadia de busca, de pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar.”

<sup>7</sup> Resolução CNE/CEB n. 3/1998 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

mudanças, mas que se relacionam, convivem entre iguais e diversos, sentem, fantasiam, valorizam, dançam, se expressam na totalidade de sua condição humana. (ARROYO, 2000, p. 23).

Ademais, há algo mais a considerar na formação dos professores, que diz respeito à percepção e a valorização dos saberes da cultura popular. Para Miguel Arroyo (2000, p. 8),

Trata-se de incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais.

Por tanto, é tarefa de todo professor saber que, na convivência e na aprendizagem de alunos, esses elementos se constituem obrigatoriedade. A base da docência é, efetivamente, a mesma.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A docência, o ser professor, isto é, ocupar-se de educação, fazer pesquisa, produzir conhecimento, não são atividades que podem ser vendidas como tempo de trabalho, à semelhança de muitas outras profissões ou ocupações, através de contratos de trabalho que têm em sua origem o modelo e as relações industriais de trabalho. São atividades que fazem uma diferença substancial em relação à função de professor, dedicados à docência e pesquisa, e outras funções sociais do mundo do trabalho, dedicadas à produção de riquezas materiais. O trabalho de educação é essencialmente com vidas, com sujeitos inacabados, e por isso, não pode ser confundido com uma mercadoria.

A pedagogia freireana nos ensina que a esperança de encontrarmos os caminhos e formas mais adequadas caminha à frente dos sujeitos comprometidos na busca de um horizonte em aberto, por isso, uma possibilidade. Essa é a força da utopia que conduz o docente que tem consciência de seu inacabamento, de que está em constante construção. O sonho por algo melhor passa necessariamente pela esperança e o processo de tensão entre *denúncia* do presente e o *anúncio* do que está por vir. A educação é uma atividade social constituidora do processo de humanização. Deste modo é fundamental que as políticas públicas educacionais estejam atentas e atendam as necessidades e perspectivas de formação dos docentes que almejam uma educação solidária, ou seja, mais humana e humanizadora.

A “essência” da escola é histórica e, por isso, depende de decisões dos próprios sujeitos que dela fazem parte. Sua ação sempre pode ser reorientada em termos de prioridade e objetivos, pois os interesses sociais em conflito transparecem no fenômeno educativo.

As políticas públicas de formação docente no contexto brasileiro atual estão voltadas para a formação continuada, concebendo que o fundamental é a ressignificação das práticas educativas. Este novo ponto de partida no processo formativo nos traz a convicção de que somos capazes de pelo menos anunciar a reinvenção das práticas didático-pedagógicas e educativas da escola atual

Numa sociedade que ainda não aprendeu a distribuir de forma justa a riqueza produzida torna-se imperativo e fundamental que o docente permita envolver-se na luta por uma educação para a justiça social; por uma cidadania multicultural e cosmopolita; pela construção de uma educação democrática radical; por um modelo de conhecimento transversal, transdisciplinar e conectivo, ideias defendidos por Torres (2008, p.48-52). Nisso reside a razão, o sentido e o horizonte do processo pedagógico educativo popular freireano, a essência de toda pedagogia progressista.

## TEACHING AND THE PUBLIC EDUCATION POLICIES

**ABSTRACT:** The teaching activities cannot be included in formal limits of time and space. Certainly, it involves a practical difference for the professional exercise of teaching. Being a teacher, in other words: to be occupied with education, to make research, to produce knowledge, are not activities that can be sold as time of labor, like many other professions and occupations, with job contracts derived from the model and industrial relations of work. Activities that make a substantial difference between the teacher’s role of teaching and researching and other social roles of the employment world, dedicated to the production of material riches. The work of education is essentially with lives, with unfinished subjects and, therefore, it cannot be mistaken with some commodity. The Freirian pedagogy teaches us that the hope of finding the best ways and avenues walks ahead of the subjects committed in the search of an open horizon, therefore, a possibility. This is the force of the dream that guides the education professional aware of its unfinishedness, aware that it is in a constant construction process. The dream for something better crosses, necessarily, for the hope and the tension between the *complaint* about the present and the announcement of what is yet to come. Education is a social activity of the humanization process. Thereby it is essential that the public educational policies be aware and answer the needs and perspectives of the teaching formation that aims an interdependent education, in other words, more human and humanizing.

**KEYWORDS:** Public Policies. Teaching. Basic Education. Formation. Freirian Pedagogy.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**. Rumo à sociedade aprendente. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 30 abr. 2014.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: UNIUI, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MARQUES, Mario Osório. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: UNIUI, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: UNIUI, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

PUIGGRÓS, Adriana. **Voltar a educar**: a educação latino-americana no final do século XX. Tradução de Artur Luiz Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014**. Secretaria da Educação. Porto Alegre. Outubro/Novembro de 2011.  
Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_proposta.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2014.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Juremir Machado da. Magistério em 'estado de greve'. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 07 ago. 2007. p. 4.

TORRES, Carlos Alberto. Novos pontos de partida da pedagogia política de Paulo Freire. In: \_\_\_\_\_. et al. **Reinventando Paulo Freire no Século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

## A RELAÇÃO COM O SABER COMO CONDIÇÃO *SINE QUA NOM* À FORMAÇÃO CONTINUADA EMANCIPATÓRIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alexandra Valença Cardoso<sup>1</sup>  
Evanilson Tavares de França<sup>2</sup>  
Andréa Chagas da Rocha<sup>3</sup>  
Gilmara de Souza Neto<sup>4</sup>  
Maria José Guimarães Vieira<sup>5</sup>

**RESUMO:** A Relação com o saber pode ser compreendida como a relação que os indivíduos (sempre aprendentes) estabelecem “com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2005, p. 45). Por formação continuada emancipatória, entendemos, a partir de Freire (2000), aquela que se efetiva na dialogicidade: um educando que também educa e um educador que é também, dialogicamente, por ele educado, no processo infinito de formação dos sujeitos. Este artigo, portanto, objetivando discutir a relação, que nos parece embrionária, entre os dois conceitos, antes mencionados, sustenta-se na pesquisa bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2003), recorrendo, principalmente, às produções de Bernard Charlot e de Paulo Freire. Obviamente, os diálogos construídos com os educadores mencionados convidarão pesquisadores outros, sempre com o intuito de ampliar a conversa, incluir a diversidade de pensamentos. Entendendo, como o faz Freire (2000), que todo professor é por definição um pesquisador e que as pesquisas devem inserir a própria *práxis*, parece-nos, *a priori*, que os modos como os educadores interagem com o saber refletem em sua formação – e aqui nos prenderemos à continuada – e consequentemente interferem em seu fazer docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relação com o saber. Formação continuada. Educação emancipatória.

### PALAVRAS INICIAIS

A teoria da Relação com o Saber é uma construção da equipe Escol, da Universidade Paris-VIII (França), fundada em 1987 por Bernard Charlot. A mobilização (para usar termo

---

<sup>1</sup> Especialista em Gestão Escolar (Faculdade Pio Décimo). Licenciada em Pedagogia (Universidade Federal de Sergipe/UFS). Professora e Pedagoga da Rede Estadual de Ensino – Sergipe (SEED/SE). E-mail: xandraavc@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (Universidade Federal de Sergipe/UFS), graduado em Pedagogia. Professor e Pedagogo da Rede Estadual de Educação – Sergipe (SEED/SE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação (GEPIADDE/UFS). E-mail: evanilson@gmail.com.

<sup>3</sup> Especialista em Fisiologia das Atividades Aquáticas (Escola de Ciências Médicas de Alagoas - ECMAL); graduada em Licenciatura Plena em Educação Física; Professora da Rede Estadual de Ensino – Sergipe (SEED/SE) e da Rede Privada de Ensino (Aracaju – SE). E-mail: achagasrocha@uol.com.br.

<sup>4</sup> Pós-graduação: Educação de Jovens e Adultos (FANESE). Graduação: Licenciatura Plena em Geografia (UFS). Professora da Rede Estadual de Ensino (SEED/SE). Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: gilmarageo@hotmail.com.

<sup>5</sup> Especialista em Telemática na Educação (Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE). Professora da Educação Básica das redes municipal de Aracaju e estadual de Sergipe. Membro da Linha de Pesquisa Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Superior do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/PPED/Unit/CNPq). E-mail: mariajosevieira11@gmail.com

caro a Charlot) que deu origem às reflexões/pesquisas, as quais levaram à gestação e desenvolvimento da teoria, atrelou-se à necessidade de entender/explicar as trajetórias exitosas de estudantes que, mesmo originários de camadas populares, obtêm êxito escolar. O que, ainda de acordo com Charlot, contrariaria a teoria do Capital Cultural (de Bourdieu).

De acordo com Silva (1995, p. 25), “Bourdieu utiliza o conceito de capital cultural com enorme ambiguidade e abrangência, servindo para indicar todas as maneiras em que a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos indivíduos”. É, em verdade, assim nos parece, uma antecipação da máxima de Leonardo Boff, segundo a qual “A cabeça anda por onde os pés se firmam” (BOFF, 1998, p. 09). Contudo, segundo o próprio Bourdieu, não tão somente o capital cultural demarca as classes sociais e, conseqüentemente, os indivíduos, outras modalidades de capital se apresentam como unidades demarcatórias das camadas sociais, definindo o *habitus* dos sujeitos que a compõem.

[...] o mundo social pode ser concebido como um espaço multi-dimensional [*sic*] construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos [...] os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos. (BOURDIEU, 1987. p. 04).

Silva (1995) entende que, mesmo que a cultura, na concepção multidimensional de Bourdieu, não se encontre subordinada à dimensão econômica, ela se configura invariavelmente numa forma de poder, “que se distingue das demais, embora possa estar relacionada” (SILVA, 1995, p. 25). Almeida complementa, sublinhando que “a cultura dominante não é, então, para Bourdieu, um reflexo automático da posição dos grupos dominantes. A hegemonia de suas práticas culturais é também o resultado de uma luta” (ALMEIDA, 2007, p. 48).

De qualquer modo, independentemente das formas como as classes sociais passam, historicamente, a dominar e definir os valores (com todas as suas dimensões e rupturas) a serem adotados por toda comunidade, como condição indispensável para mover-se verticalmente através das camadas sociais, quando observamos a educação (formal – porque a ela nos limitaremos neste texto), é facilmente detectável que os conteúdos – conceituais,



procedimentais, atitudinais – advogados pela escola e, por isso mesmo, componentes do currículo oficial, encontram-se em estreitíssima sintonia com as concepções defendidas pela elite que detém o poder.

Entretanto, é importante negritar que, quando a equipe Escol, liderada por Charlot, apoiando-se de alguma forma na Sociologia e na Psicanálise, como nos alerta Rochex (2006), tenta explicar trajetórias exitosas de estudantes, originários de camadas populares, inserindo-o como elemento ativo no processo (que inclusive pode retê-lo), ela (a equipe) não o faz negando a teoria de Bourdieu, assim como não desconhece a importância do Capital Cultural para compreender as razões que conduzem os alunos a situações de fracasso escolar: “É verdade que o fracasso escolar ‘tem alguma coisa a ver’ com a origem social (caso contrário, não haveria nenhuma correlação entre as duas variáveis), mas a origem social não produz o fracasso escolar”. (CHARLOT, 2000, p. 25).

Mesmo porque, como reforça o próprio Charlot (2005), a relação com o saber tem caráter subjetivo, vez que se trata da mobilização (expressão charlotiana) impelida pelo próprio sujeito para aprender – o sujeito que aprende, portanto, torna-se responsável pelo conhecimento que ele vai assimilando ou produzindo durante sua trajetória de vida, já que a aprendizagem não está fronteirada pelos muros escolares; é subjetiva também porque é carregada pelo desejo do sujeito: o envolvimento do sujeito cognoscente com o processo que o aproxima do cognoscível encontra-se atrelado aos desejos que o aprendente nutriu/nutre para a efetivação da aprendizagem.

Como é possível perceber, o conceito de mobilização subjaz a teoria da Relação com o Saber e difere-se do conceito de motivação, ainda que guardem entre si certa interdependência: “A idéia [*sic*] de motivação remete a uma ação exterior: procura-se alguma coisa que motive o aluno. A idéia [*sic*] de mobilização remete a uma dinâmica interna, à idéia [*sic*] de motor (portanto, de desejo): é o aluno que se mobiliza”. (CHARLOT, 2005, p. 54).

Quanto ao caráter emancipatório, que, em nosso entendimento, precisa demarcar a formação continuada (e também inicial) de educadores e educadoras, compreendemos que o sujeito que educa é também e simultaneamente o mesmo que se educa e que é educado por aqueles que, com ele, compartilham conhecimentos, expectativas, esperanças, frustrações – vida, enfim. E neste processo infindo – e até atemporal – de compartilhamentos, precisamos nos livrar dos grilhões que historicamente nos prendem a valores vencidos, a âncoras que impossibilitam o voo – e às vezes até mesmo o desejo de voar ou a crença de que voar é preciso, e possível.

Como nos Lembra Paulo Freire,

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. (FREIRE, 2006, p. 100).

Nossa defesa transita pela crença de que o processo educativo (sempre presente, sempre inconcluso) somente encontra sentido se pensado como estratégia de emancipação dos sujeitos. E esta emancipação se faz indispensável, principalmente, quando o contexto social em que homens e mulheres estão mergulhados se sustenta na exclusão de muitos para assegurar a opulência de poucos – é o que se configura como característica do Capitalismo.

Não cremos na Educação que advoga a manutenção do *status quo*, da permanência dos processos (históricos) que fortalecem crenças e concepção de que uma sociedade diferente é impossível, que o único modo de sobrevivência é através da estimulação do consumismo, da competição, do individualismo. Não apostamos na Educação que despreza a dialogicidade e a dialética, que advoga a formação de turmas homogêneas (e, ingenuamente, acredita na possibilidade disto), que defende a presença da política partidária nos processos decisórios, que são funções precípuas da comunidade escolar (e da comunidade local, onde a escola se encontra inserida). Não acreditamos na Educação que impõe o silêncio, que marca (como gados no pasto, o que já é extremamente cruel com estes animais) os estudantes que não se acomodam, docilmente, nos bancos escolares e nem nos seus currículos.

Educação somente faz jus à denominação se tem a conscientização (sensibilização também política) como objetivo, se encontra na dialogicidade a maneira de caminhar, se entende todos os sujeitos do processo pedagógico como atores protagonistas da ação educativa, se compreende os educandos como educadores e os educadores como educandos constantes, se constrói no espaço escolar concepções apoiadas nos confrontos, encontros e desencontros de ideias, de fazeres e dizeres, de interpretações, de valorização da diversidade.

Somos, como assevera Freire (2000), sujeitos históricos: condicionados pela história, mas não por ela determinados, porque fazemos história enquanto por ela somos, dialeticamente, feitos, numa relação infinda de sujeitos inacabados, de sociedades por fazer, enquanto é feita. É nesta seara que pensamos a formação de professores: como sujeitos inacabados que se encontram em constante construção, inclusive profissional. É no trânsito deste entendimento que defendemos a Relação com o Saber como uma instância fortalecedora

da formação emancipatória de educadores, porque as formas como professores e professoras se relacionam com o saber refletem seus posicionamentos diante do outro, da escola, do mundo e de si mesmo.

O próprio Charlot (2005) confirma que “a prática do saber é o saber da prática”, o que, em nosso entendimento, se encontra em fina sintonia com a *práxis* defendida por Paulo Freire, para quem há uma substantiva imbricação embrionária entre as concepções docentes, que sustentam a prática; a qual, por sua vez, desvela os fundamentos teóricos que ancoram o fazer docente (ainda que os educadores não o percebam) e servem também para confirmar (ou negar) as bandeiras desfraldas teoricamente. Por isso, a defesa que faz Freire no que concerne à necessidade visceral de ser todo educador também um pesquisador, e esta pesquisa deve iniciar-se a partir da própria prática do professor, a partir, também, do diálogo com os seus alunos:

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. (FREIRE, 2001, p. 259).

Acreditamos que os diálogos democráticos, construídos entre professor e aluno, contribuem para a formação de ambos. Mesmo porque, estando eles, na maioria das vezes, separados no tempo (representantes de gerações diferentes, muitas vezes bastante distantes, temporalmente), ainda que compartilhando o mesmo espaço, as histórias individuais são diferentes; assim como são também distintas as histórias sociais que interferiram na construção de cada um, e que também sofreram a interferência deles.

E, quando educadores e educandos compartilham as aprendizagens e ensinamentos sincronicamente, as leituras efetuadas de determinados conhecimentos e valores ganham interpretações próprias, porque, como mostra Freire (2001, p. 20), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”. Charlot (2005, p. 95) parece ecoar o entendimento de Freire ao afirmar que “a formação [de professores] não é uma simples aprendizagem de práticas, ela é também acesso a uma cultura específica”. E esta cultura envolve professores e alunos, os quais se modificam a partir do encontro das mesmas, que, dialeticamente, são transformadas graças a esse encontro.

Se a relação que o professor e a professora estabelecem com o saber tem propriedades positivas, tanto do ponto de vista afetivo como da compreensão da importância deste mesmo saber para a participação ativa na sociedade (de forma a intervir criticamente, com argumentos capazes de provocar reflexão) – e ainda se esta relação parte do entendimento do saber como produção coletiva (e também como construção dos diversos grupos sociais e culturais, sem escalonamentos), então o processo de formação ganha substância e conseqüentemente a atuação pedagógica do educador e da educadora, além de ancorar-se forte e conscientemente em conceitos e teorias capazes de lhes garantir uma profissionalidade respeitável, também assegura o exercício de uma docência que liberta, que forma sujeitos, que não contribui para a objetificação (no sentido de transformar homens e mulheres em objetos) dos estudantes.

Mesmo porque “formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido”. (CHARLOT, 2005, p. 93). Formar alguém é criar e garantir situações em que os sujeitos aprendentes participam efetiva e criticamente dos processos que objetivam formá-lo – o que é uma perspectiva freireana.

## **PALAVRAS FINAIS**

Construímos este artigo com o objetivo de propor uma reflexão/discussão a respeito da relação, que nos parece embrionária, entre relação com o saber e formação continuada emancipatória de educadores e educadoras, que atuam na Educação Básica. Mesmo concordando com Fiorentini (2003) que a formação de professores inicia-se antes do ingresso em uma licenciatura, ainda na Educação Básica, limitamos nossas reflexões na formação continuada (quando, óbvia e teoricamente, o professor já adquiriu instrumentos que o habilitam ao exercício da docência), porque, assim entendemos, o profissional já consubstanciou as concepções capazes de lhe comprovarem, parafraseando Cecília Meireles, que é na caminhada que se constrói o caminho.

O entendimento de que homens e mulheres se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, base do pensamento freireano, é condição *sine qua nom* para o exercício da educação como prática da liberdade. E se este entendimento constrói alinhava com a compreensão de que a relação que os sujeitos estabelecem com o saber condicionam as maneiras de caminhar e definem seus posicionamentos no mundo, tem-se, em nossa

compreensão, a condição desejável para a autonomia da aprendizagem – o aprender, então, não se agrilhoa à necessidade de conquista de títulos e rótulos.

O professor e a professora, que compreendem que sua relação com o saber, muito provavelmente, interferirá na relação que os estudantes vão construindo, ao longo de suas vidas, com os conhecimentos e com a escola, tendem a repensar as suas práticas, a ressignificar sua relação com o estudante, e compreendem melhor os limites e as possibilidades de seus alunos. Neste ponto, cremos nós, pode iniciar-se uma educação que, com os sujeitos (e somente com eles), é capaz de contribuir para sua emancipação.

O diálogo entre a teoria da Relação com o Saber (de Bernard Charlot) e a Educação Emancipatória (defendida por Paulo Freire), assim pensamos, pode efetivar-se com uma tranquilidade significativa. Porque ambas, parece-nos, entendem educador e educando como sujeitos imprescindíveis à concretização da ação pedagógica: Professor e aluno são vistos, pelos dois educadores, como protagonistas interdependentes da ação educativa, como germinadores e vitalizadores do ato de ensinar e de aprender. Não há docência sem discência, a dodiscência é, portanto, a definição mais adequada.

Por fim, acreditamos ser importante sublinhar que as reflexões aqui registradas representam uma fresta na abertura de uma porta que teima em escancarar-se. Há, indubitavelmente, um universo de observações, reflexões e conclusões (sempre inacabadas, sempre temporárias) que nos aguardam do outro lado da porta. A ampliação desta abertura é irrecusável, a travessia é o movimento mais indicado. E este é o nosso convite: a fresta está à nossa frente, a curiosidade é a mãe das descobertas. Alarguemos a abertura e a atravessemos: outras proposituras virão, outras descobertas acontecerão, e o conhecimento, então, se ampliará.

#### **THE RELATION TOWARDS KNOWLEDGE AS *SINE QUA NOM* CONDITION TO EMANCIPATORY CONTINUED FORMATION OF BASIC EDUCATION TEACHERS**

**ABSTRACT:** The relation towards knowledge can be understood as the relation that the individuals (always learners) establish “towards the world, others, and themselves from a subject faced with the need to learn” (CHARLOT, 2005, p. 45). From Freire (2000), we can understand emancipatory continued formation as that which is effected in dialogicity: a student that also educates an educator who is also, dialogically, educated by the student, in the infinite process of subject’s formation. This article, therefore, aiming to discuss the relation, that seems embrionary, between the two concepts mentioned before, sustains itself in bibliographic research (LAKATOS; MARCONI, 2003), thus, recurring to Bernard Charlot’s and Paulo Freire’s productions. Obviously, the dialogues constructed from the mentioned educators will invite other researchers, always with the intention of expanding the discussion,

include diversity of thoughts. Understanding, as Freire (2000) does, that every teacher is by definition a researcher and that the researches must insert their own praxis, make it seem to us, at first, that the methods the educators use to interact with the knowledge reflect in their formations – and here we shall halt ourselves from continuing – and consequently interfere in their teaching.

**KEYWORDS:** Relation towards Knowledge. Continued Formation. Emancipatory Education.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Orgs.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHARLOT, B. (Org.). **O Jovem e o Saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. especial, p. 133-143, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29812343012>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, número especial, p. 17-34, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização** – questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, [online] . v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805/11377>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Org.). **Sociologia da educação**: pesquisa e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROCHEX, Jean-Yves. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 637-650. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28031/29829>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SILVA, G. O. do V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare - Cad Prog Pós-Grado CioInf.**, v. 1, n. 2, p. 24-36, jul./dez. 1995.

## **A VISÃO FREIREANA COMO PRÁTICA NECESSÁRIA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DAS LEITURAS PEDAGÓGICAS NO PIBID**

**Vanessa Taís Eloy**<sup>1</sup>  
**Anilce Angela Arboit**<sup>2</sup>  
**Janaíne Souza Gazzola**<sup>3</sup>  
**Luci Mary Duso Pacheco**<sup>4</sup>  
**Vildes Mulinari Gregolon**<sup>5</sup>

**RESUMO:** O artigo propõe trabalhar a importância da formação de professores desde o início da formação, já que a mesma reflete na vida profissional que o mesmo terá, e consequentemente na formação de seus alunos. Pensando na importância da formação de professores e entendendo que as obras de Paulo Freire têm muito a contribuir com esta formação, foi realizada uma prática de Leituras Pedagógicas, organizada pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, com os alunos e alunas do Curso Normal, sendo uma atividade que envolveu algumas obras pré-selecionadas de Paulo Freire. Na oportunidade foi realizado um seminário de lançamento das Leituras Pedagógicas, posteriormente foram realizados encontros de leituras, estudos e debates sobre as obras, o que oportunizou um conhecimento mais abrangente com relação aos temas tratados nas obras, e como fechamento da atividade foi realizado um seminário que foi apresentado pelos alunos do curso normal todas as obras estudadas. A atividade foi de grande construção de conhecimentos, além de aproximar ainda mais os alunos do Curso Normal com as Bolsistas do PIBID.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Leituras Pedagógicas. Debate Freireano

### **INTRODUÇÃO**

A formação de professores, como muito se ouve, é de suma importância para o exercício da docência, refletindo diretamente na qualidade da educação. Diante dessa perspectiva, a formação inicial não deve ser vista como um processo acabado e suficiente, mas nela está presente a importante tarefa do incentivo para uma formação permanente, de modo que o profissional docente sinta sede de conhecimento, não se contentando com uma simples resposta, mas buscando conhecer vários pontos de vista, com o intuito de formar a sua

---

<sup>1</sup> Acadêmica do VII semestre do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. [vanessataiseloy2@hotmail.com](mailto:vanessataiseloy2@hotmail.com)

<sup>2</sup> Acadêmica do VII semestre do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. [anilcearboit@hotmail.com](mailto:anilcearboit@hotmail.com)

<sup>3</sup> Acadêmica do VII semestre do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. [sgjanaine@hotmail.com](mailto:sgjanaine@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas. Coordenadora de Área e Orientadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. [luci@uri.edu.br](mailto:luci@uri.edu.br)

<sup>5</sup> Mestre em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas. Orientadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. [vildes@uri.edu.br](mailto:vildes@uri.edu.br)



própria visão sobre diferentes temas, tendo argumentos suficientes para defender a sua ideia, sem esquecer também que um professor que busca uma formação contínua, não terá uma visão fixa, mas uma visão que mesmo “formada” está sujeita a reavaliação, desconstruindo uma ideia a fim de construir outra mais coerente com o que se pensa e que está se vivenciando no momento.

Por isso, a necessidade de se trabalhar a importância da formação de professores desde o seu início, para tanto foi organizado uma atividade de Leituras Pedagógicas para serem desenvolvidas na Escola Campo com alunas e alunos do Curso Normal, para que todos, inclusive os que estão iniciando a formação esse ano, já possam ir se adaptando ao magistério, bem como criando o hábito e o gosto pela leitura e pelos estudos.

A realidade em questão é algo imprescindível a ser levado em conta, pois a mesma é capaz de por em dúvida fatos já esclarecidos. A educação pode até transformar um ambiente, mas, para isso antes ela deve conhecê-lo e se ajustar conforme a realidade, para a partir daí dar início a uma educação transformadora, a fim de melhorar a qualidade de vida da população ali presente.

Freire (2000, p. 92) coloca sua preocupação quanto a isso dizendo:

[...] como educador, me pergunto em torno da prática educativa que, histórica, não pode estar alheia às condições concretas do tempo-espço em que se dá, tem que ser fundamentalmente com a maneira como venho entendendo a nossa presença – a dos seres humanos – no mundo. As nossas relações com a História e a Cultura.

A formação do professor reflete na vida profissional que o mesmo terá, e consequentemente na formação de seus alunos. O educador deve ter consciência de sua responsabilidade em conduzir o processo de ensino, exercendo seu papel com comprometimento e ética, afinal, a qualidade da educação de uma turma de alunos está sob seu comando. É igualmente importante também que o professor enxergue as necessidades de cada aluno no individual, levando em conta a realidade onde o mesmo vive, e utilizando suas vivências nas aulas, sendo assim, os conteúdos ficam mais reais e interessantes.

Ainda segundo Freire (1996, p. 96),

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

E é isso o que pretendemos com as atividades no Curso Normal, desafiar os alunos e alunas a buscarem, a se inquietarem, e pesquisarem, buscando aprender sempre mais, ir além do conteúdo da sala de aula, além de incentivar a leitura como hábito diário, que irá acrescentar à formação.

## **1 DESENVOLVIMENTO**

Pensando na importância da formação de professores e entendendo que as obras de Paulo Freire têm muito a contribuir com esta formação, foi pensado em oportunizar aos alunos e alunas do Curso Normal conhecer e estudar mais a fundo as obras de Freire, assim as bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, organizaram uma atividade de leituras pedagógicas, a fim de investigar de forma crítica cada obra pré-selecionada para a formação, a saber: Educação como prática da Liberdade, Professora sim tia não, Importância do ato de ler, Pedagogia da Indignação, Pedagogia da Esperança, Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia, Ação Cultural para a Liberdade.

Para a formação, os alunos foram separados em grupos, (cada grupo com um livro dos citados à cima), para início de conversa, foi realizada abertura das leituras Pedagógicas, na oportunidade foi colocado sobre a vida e obra de Paulo Freire, autor de todas as obras que seriam estudadas, esse diálogo sobre o autor foi bem informal, sendo utilizado um vídeo para complementar o diálogo, foram também apresentados os livros que iriam ser estudados, e os grupos de cada livro, nesse momento, cada grupo encenou uma esquete teatral acerca de seu livro, os esquetes teatrais foram criados pelas Bolsistas do PIBID estando sujeitos a mudanças pelos alunos do curso, e foram encenados por eles. Foi uma experiência muito interessante e construtiva, tanto para os alunos, como para as acadêmicas bolsistas.

Para um melhor entendimento das obras, foram realizados grupos de estudos, oportunizando debates referentes às obras, bem como os demais assuntos que surgiram a partir da leitura e discussões dos mesmos.

Após cada grupo estudar e discutir de forma crítica o seu livro, foi realizado um seminário em que os grupos apresentaram o que aprenderam com os livros. Desse modo, todos os livros foram apresentados a todos os alunos e alunas do Curso Normal, oportunizando um diálogo/debate acerca das obras, assim todos os alunos formaram uma ideia do que representa cada livro apresentado, incentivando e aguçando a curiosidade dos alunos em buscar a leitura dos livros apresentados, e não apenas aquele em que realizou as atividades.

Nas oportunidades de encontros para estudo foi possível constatar a importância das formações de professores no ambiente escolar, pois desse modo, é possível estudar os materiais teóricos (no caso as obras de Paulo Freire), relacionando com as práticas vivenciadas, sustentando ainda mais a importância da práxis pedagógica na educação.

Como nos afirma Nóvoa (2002, p. 32) “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais de cada escola, que se desenvolve a verdadeira formação”. Desse modo é possível constatar que no momento em que a formação acontece no espaço escolar é possível que os professores tragam os seus anseios do trabalho realizado, podendo discutir juntos uma melhor solução para cada caso, o que a maioria das formações de professores não oferecem em congressos, cursos, etc, não sendo o suficiente para o professor, por se distanciarem da realidade encontrada nas escolas.

Como todos os livros de Freire trazem assuntos pertinentes à educação não é nada difícil, trazer as falas do autor para a realidade vivenciada pelas alunas do Curso Normal, nas suas experiências de observações e práticas desenvolvidas através das atividades do Curso.

Diante de um mundo de mudanças a pesquisa deve ser tomada como hábito pelo educador, trazendo sempre para a sala de aula, em forma de resultados das pesquisas realizadas, e principalmente como desafio de busca para o educando. É muito mais interessante aprender descobrindo, do que apenas ter sido transferido do professor para o aluno, o aluno desafiado irá buscar e aprender muito mais, tomando gosto pela pesquisa e interagindo de forma significativa em aula. E isso também pode ser reafirmado nos grupos de estudos realizados, nos quais foi destacada a importância da pesquisa para melhor compreenderem a leitura; também foram levados vídeos e realizadas dinâmicas diversificadas esclarecendo e ampliando o conhecimento acerca das leituras pedagógicas.

Através das leituras pedagógicas realizadas com as alunas e alunos do Curso Normal, foi possível oportunizar um aprendizado maior acerca das obras de Paulo Freire, contextualizando a teoria da leitura com as práticas vivenciadas pelos alunos e alunas ali presentes.

A formação foi um importante espaço de diálogo, reflexão e discussão que aproximou ainda mais as bolsistas do PIBID com os alunos da escola Campo, expondo os anseios e dúvidas que os alunos e alunas sentem acerca da escolha da profissão, possibilitando a eles um entendimento maior do que é ser professor hoje, dos desafios encontrados na profissão, ressaltando a importância da profissão docente para a qualidade da educação, o que reflete consequentemente na qualidade de vida da população em geral.

Atrelado a isso, o ato de ler em sua plenitude é uma importante ferramenta para a formação de pessoas críticas, reflexivas, pensantes, como afirma Freire (1921, p. 43); “Se é praticando que se aprende a nadar, se é praticando que se aprende a trabalhar. É praticando também que se aprende a ler e a escrever. Vamos praticar para aprender e apreender. Para praticar melhor”.

Com esta citação, o autor relata a grande importância de praticar o ato de ler e escrever, uma vez que não se aprende a ler sem escrever e não se aprende a escrever sem ler de forma que ambas precisam estar interligadas.

Ler, além de proporcionar a descoberta de novos mundos, nos leva a construir o conhecimento, fato este que somente se constrói a partir da leitura, da interpretação e da escrita. O grande desafio na formação docente é construir, instigar primeiramente o gosto pela leitura para a partir daí lançar o desafio da mesma para que esta formação aconteça de forma construtiva.

Segundo Schmidt (2008, p. 1);

A leitura representa uma ferramenta eficaz nos processos de aprendizagem, haja vista, que através da leitura é possível criar uma série de conceitos e significações acerca do objeto estudado. O contato com livro torna-se um encontro sagrado, comprometimento cultural, é possibilidade de voar, de encarnar personagens, de sonhar, de manifestação, reconhecimento com aquilo que se lê.

A cada conceito formado pelo aluno através da leitura, o mesmo desenvolve o seu intelectual, a leitura quando for de qualidade oportuniza uma visão de mundo ampliada, havendo uma maior consciência por parte do leitor, consciência essa capaz de formar cidadãos mais justos e humanos.

Para Freire (2005) aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, o contexto em que o sujeito está inserido e não apenas uma manipulação mecânica de símbolos. É um processo que une linguagem e a realidade, fazendo com que a leitura da palavra seja antes de tudo a leitura da “palavra mundo”.

Neste contexto podemos trazer para a vivência de professor e aluno no qual o processo de ensino aprendizagem da leitura é sem dúvida, muito instigante e desafiador, tanto para o aluno como para o professor. Adquirir a capacidade de ler significa ter a condição de compreender um mundo que vai se mostrando cada vez maior e mais surpreendente, são nessas descobertas que alguns alunos apresentam mais dificuldades do que outros, e aí a intervenção do educador para orientar/sanar essa dificuldade.

Diante disso, e com o objetivo de realizar um trabalho diferenciado e dinâmico surgiu à necessidade de resgatar algumas atividades, como o esquete teatral, que foi realizado para introduzir os livros das leituras pedagógicas, a atividade foi muito bem aceita pelas alunas e alunos do curso, que se empenharam na realização da mesma, além de ser uma atividade que envolve interação entre o grupo, é uma excelente forma de incentivo a leitura, deixando-os ainda mais curiosos para a leitura de seus livros, e também porque não, um convite a realizarem a leitura de outros livros além do seu em específico.

A leitura é o caminho para a realização do exercício da escrita. Quem, escreve, escreve para ser lido. Na maioria das vezes, ler é um processo de descoberta, como a busca do saber científico. Outras vezes requer um trabalho paciente, perseverante, desafiador. A leitura pode também ser uma atividade lúdica, pois está confirmado hoje que, o lúdico bem trabalhado é um dos recursos mais produtivos, ou seja, faz com que a criança compreenda, vivencie o momento, é de total interação. Como diz Freire (1996, p. 46) “educar é como viver e exige a consciência do inacabado”.

O exercício da leitura por si só já é muito importante, e para o profissional docente deve ser uma prática quase que diária, utilizando principalmente de leituras formativas, que contribuam para sua prática em sala de aula. Professor que gosta de ler mesmo de forma inconsciente passa isso para seus alunos, de nada adiante dizer para seus alunos que precisam ler se o mesmo nunca foi visto com um livro. A leitura em sala de aula não deve ser forçada, mas vista como algo prazeroso, que instigue a curiosidade e o interesse próprio no que se esta lendo. E esse era de certa forma o objetivo de trabalhar com as leituras pedagógicas na Escola Campo, mostras para as futuras e futuros professores como ler pode ser agradável, e quantos novos conceitos podem ser formados através de uma leitura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo retrata sobre a importância da formação de professores, e da necessidade dessa formação ocorrer de forma contínua e permanente, sempre buscando atualizar o conhecimento, já que as mudanças na sociedade estão ocorrendo de forma muito rápida nos últimos anos. A aprendizagem está diretamente ligada à realidade local, por mais que não seja a mais adequada, não há como negá-la, sendo necessária a realização de projetos que supram as necessidades dos educandos, o que não é uma tarefa fácil, mas necessária e desafiadora, que instiga o professor a buscar uma educação de qualidade para seus alunos.

O professor precisa reconhecer e valorizar a diversidade cultural dos alunos, superar discriminações, trabalhar a autoestima, consciente de que poderá estar revertendo um dos mais fortes dos mecanismos de exclusão social, a marginalização pela negação do direito ao domínio da cultura escrita, cumprindo assim uma tarefa essencial para a promoção da cidadania.

Essa é uma realidade que precisa ser estudada e trabalhada desde o início na formação de professores, visualizando essa formação como de suma importância para a qualidade da educação, e que a leitura é uma das peças chaves para a construção do conhecimento, bem como, entendendo que as obras de Paulo Freire podem contribuir e muito para essa formação, dessa forma, foi pensado na realização do projeto de leituras pedagógicas com os alunos do Curso Normal, trabalho esse realizado pelas bolsistas do PIBID, e que teve uma repercussão positiva na escola.

As atividades realizadas para o estudo das obras como o esquete teatral para introduzir e apresentar os livros foi muito bem aceito pelos alunos, que se empenharam em realizar a atividade, e acompanharam atentos ao trabalho dos colegas, já os deixando curiosos para a leitura.

É importante destacar que foram realizados grupos de estudos para trabalhar com os livros, nesses encontros foram oportunizados momentos de diálogo e reflexão acerca das obras, facilitando o entendimento do livro, o que abrange um conhecimento maior para os componentes do grupo.

Por fim, a realização do seminário que encerrava a atividade de leituras pedagógicas mostrou que mesmo os alunos que iniciaram o Curso Normal esse ano, quando desafiados são capazes de responder a altura, não ficando para trás nas apresentações dos livros. Cada grupo apresentou uma obra de Paulo Freire, a qual já vinha estudando há algum tempo, sob orientação de uma bolsista do PIBID, os trabalhos ficaram excelentes, não havendo dúvidas de que atividades como essa só vêm a enriquecer o conhecimento de cada um ali presente, sendo uma experiência de grande valia, que certamente ficou plantada uma sementinha para que a leitura seja o alicerce profícuo da prática docente.

**ABSTRACT:** This article propose to work the importance of teacher training since early formation, since that it reflects in the professional life that teachers will have, and consequently, in their students training. Thinking about the importance of teachers trainings and comprehending that Paulo Freire's works contributes a lot with this training, it was realized a practice of Pedagogical Readings, organized by the interns of Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, with mastership school students, therefore it was an activity that involved some preselected works by Paulo Freire. In this

opportunity it was realized a launch seminar of Pedagogical Readings, after that, it was realized reading meetings, studies and discussion about the works, that allowed a broader knowledge in relation to the approached themes in the works, and as a closing activity it was realized a seminar where all the works studied were showed by the high school students. The activity was great knowledge enrichment besides improve the relationship between high school students and PIBID interns.

**KEYWORDS:** Teachers Training. Pedagogical Readings. Freireano Discussion.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 34. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora UESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, n. 142, maio 2002.

SCHMUTDT, Cassiane. **A leitura no contexto escolar**. Disponível em: <<http://overmundo.com.br/overblog/a-leitura-no-contexto-escolar#-overblog-9018>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

## AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

Adilson José de Almeida<sup>1</sup>  
Cênio Back Weyh<sup>2</sup>  
Izura Ceolin<sup>3</sup>  
Rute Rosângela Dalmina<sup>4</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho aborda as Conferências Nacionais de Educação como espaço de participação cidadã, enquanto instrumentos norteadores da educação brasileira. Estas conferências são espaços democráticos de discussão sobre a educação, incentivadas pelo poder público em articulação com a sociedade civil organizada e seu foco é a educação escolar, da educação infantil à pós graduação. A operacionalização das conferências envolvem gestores educacionais, estudantes, pais, entidades sindicais e científicas, movimentos sociais, conselhos de educação, agentes públicos e sociedade civil organizada, portanto palco principal para o empoderamento dos indivíduos na participação dos rumos de uma sociedade. Com uma amplitude organizacional para o debate do tema educação, cria-se uma expectativa sobre os rumos que as políticas educacionais estão tomando no Brasil. Esta pesquisa foi realizada tendo por base documentos das conferências e projetos de lei, somados à participação como delegado na conferência de 2014. São vários os avanços percebidos e produzidos pelas discussões nas conferências, reafirmando assim o seu caráter participativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cidadania. Conferências. Educação. Participação.

### INTRODUÇÃO

O tema “Participação Cidadã” está relacionado com a forma de empoderamento dos sujeitos participantes de um processo pois quem participa, aprende (Freire), fato que reforça e revigora a confiança nos processos encaminhados a partir da participação popular. Deste modo, as Conferências Nacionais de Educação se revestem de uma importância ímpar, quando contribuem, cada vez mais, para a produção de políticas públicas que venham de encontro às demandas advindas dos movimentos sociais.

Participação é a ação e o efeito de participar (tomar parte, intervir, compartilhar, denunciar, ser parte de). É a capacidade do cidadão de se envolver nas decisões políticas de um país ou de uma região. Participação cidadã pode ser exercida por meio de eleições,

---

<sup>1</sup> Adilson José de Almeida é mestrando do programa de Pós-graduação em Educação da URI Frederico Westphalen/RS e diretor da Faculdade Senac São Miguel do Oeste/SC. [adilson@sc.senac.br](mailto:adilson@sc.senac.br).

<sup>2</sup> Cênio Back Weyh é doutor em Educação e professor titular do programa de Pós-graduação em Educação da URI Frederico Westphalen/RS. [cenio@santoangelo.uri.br](mailto:cenio@santoangelo.uri.br).

<sup>3</sup> Izura Ceolin é mestranda do programa de Pós-graduação em Educação da URI Frederico Westphalen/RS. [izaceolin@yahoo.com.br](mailto:izaceolin@yahoo.com.br).

<sup>4</sup> Rute Rosângela Dalmina é mestranda do programa de Pós-graduação em Educação da URI Frederico Westphalen/RS e coordenadora do Núcleo de Educação Superior da Faculdade Senac São Miguel do Oeste/SC. [rute@sc.senac.br](mailto:rute@sc.senac.br).



referendos ou plebiscitos. Atualmente (na nosso modelo político), o voto é o meio mais habitual de participação, permitindo a escolha, num determinado espaço de tempo, quem o irá representar (democracia representativa).

Para além da participação política eleitoral, a participação cidadã pode ocorrer por meio de outras instâncias, tais como a ação em organizações não-governamentais ou as manifestações públicas. Em uma outra análise, participação, pode ser entendida como um aviso, uma queixa ou uma comunicação, elementos estes que vem modificando algumas relações nas sociedades.

Um novo padrão de governança, começa a se constituir a partir do reconhecimento, por parte dos governos, da sociedade civil organizada e por extensão, do aumento da participação desta sociedade, nas discussões e nos encaminhamentos de programas governamentais. A consequência desta participação se reflete diretamente no conceito de cidadania, cujo o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais, estão estabelecidos na nossa constituição. Nota-se que, cada vez mais, a governabilidade de uma nação passa pela influência dos atores envolvidos nos mais diversos fóruns de participação popular, conferindo assim, mais poder nos momentos de definição, controle e acompanhamento das políticas.

Historicamente, constatamos que existe uma grande alienação política da nossa sociedade, em relação ao mundo da política. Esta condição não é apenas da sociedade brasileira, mas de forma semelhante, de outras sociedades e algumas, mais evoluídas politicamente do que a nossa. Segundo Pires e Vaz (2012, p. 51), na nossa constituição, estão previstas diretrizes constitucionais de participação da sociedade nas decisões governamentais, por meio das políticas sociais, as quais foram efetivadas a partir de 1988 por meio da concepção e implementação de mecanismos institucionais de participação, tais como: conselhos de políticas públicas, conferências, orçamentos participativos, dentre outros. Estes mecanismos buscam operacionalizar princípios da democracia participativa consagrados na Constituição.

As conferências de políticas públicas são espaços de participação social e diálogo existentes na administração pública federal e em geral, ocorrem em períodos regulares (de quatro em quatro anos, ou a cada dois anos) reunindo milhares de pessoas em todo o país. Na visão de Ciconello (2012), as conferências, mais do que um evento, são um processo, convocadas com uma finalidade específica e que se inicia na esfera municipal, onde para além do debate propositivo sobre a política, elegem-se delegados para as etapas estaduais e sucessivamente para a conferência nacional. Assim, nestes espaços das conferências, o

cidadão pode exercer um papel ativo que impacta nas decisões estratégicas futuras, exercendo sua “Participação Cidadã” em um aspecto fundamental para o exercício da cidadania:

[...] estamos nos referindo a uma atitude ou seja, a uma prática que reúne e integra pessoas conscientes de que, além de um projeto pessoal de vida, é necessário igualmente exercer um papel efetivo na construção coletiva da sociedade, de modo que se garantam os direitos fundamentais de cidadania e uma vida digna para todos. (NORI, 2010, p. 14).

No entanto, existem perigos que nos deixam em alerta. Todo processo de participação cidadã, envolve duas vertentes. Uma do poder que se obtém automaticamente com o processo participativo na transformação social e outra é de não compreender este processo. Freire (1977) chama a atenção para esta situação:

Alguns acreditam que a participação num processo de transformação social é uma condição suficiente para o conhecimento da realidade global na qual este processo está inserido. Muitas vezes, porém, o ativista mergulha na realidade em movimento e se faz levar pela correnteza, ao invés de se sobrepor a ela. (FREIRE, 1977, p. 25).

Em um passado recente da nossa história, muitos exerceram o voto a cada dois anos, mais por obrigação do que para exercer conscientemente um direito fundamental de cidadania, portanto, delegando poderes para se fazer representar nas instancias que definem as regras de uma sociedade, sem visão crítica. Acentuando mais a situação, algumas pessoas entendem ter assuntos mais sérios do que participar ativamente na condução da sua própria história, provocando uma despolitização da sociedade e, portanto, minando o processo participativo, fato este que não resulta no empoderamento dos sujeitos, muito pelo contrário.

Entretanto, o contexto atual é um pouco diferente. Presenciamos o crescimento do número de minorias que reivindicam o seu direito de serem reconhecidas. Várias são as comunidades que buscam o seu “espaço”, chamando a atenção da sociedade, para as suas idiossincrasias e exigindo respeito às suas necessidades enquanto partícipes de uma sociedade. Percebemos este novo contexto em todas as áreas do conhecimento, e em especial, na área da educação, por meio das conferências de educação.

Um marco histórico nos movimentos em defesa da educação republicana no Brasil, foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Essa concepção influenciou os grandes debates educacionais, sobretudo, os congressos e as conferências brasileiras de educação. Por outro lado, a importância política das conferências de educação para o País guarda estreita relação, em suas origens, com a própria história de institucionalização do Ministério da Educação. Quando o presidente da república sancionou, em 1937, a Lei nº 378, reorganizando

o Ministério da Educação e Saúde Pública, também instituiu no mesmo ato, a Conferência Nacional de Educação (CONAE). Assim definiu a Lei:

“Art. 90. Ficam instituídas a Conferência Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Saúde, destinadas a facilitar ao Governo Federal o conhecimento das atividades concernentes à educação e à saúde, realizadas em todo o país, e a orientá-lo na execução dos serviços locais da educação e de saúde, bem como na comissão do auxílio e da subvenção federais.

Parágrafo Único. A Conferência Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Saúde serão convocadas pelo Presidente da República, com intervalo máximos de dois anos, nelas tomando parte autoridades administrativas que representem o Ministério da Educação e Saúde e os governos dos Estados, do Distrito Federal e do Território do Acre...” (DOU de 15/01/1937).

Na sequência, em novembro de 1941, foi realizada a 1ª Conferência Nacional de Educação, logo em seguida, sob o formato de congressos ou conferências, muitas outras foram organizadas, umas pela sociedade e outras pelo poder público. Na década de 80 foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE), sendo: I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 1982 – Belo Horizonte; III CBE, 1984 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE, 1988 – Brasília; e VI CBE, 1991 – São Paulo. Também foram realizados cinco Congressos Nacionais de Educação (Coneds), sendo: I Coned, 1996 – Belo Horizonte; II Coned, 1997 – Belo Horizonte; III Coned, 1999 – Porto Alegre; IV Coned, 2003 – São Paulo; V Coned, – Recife, 2004. Nesta década, a Câmara de Deputados organizou a I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, que fortaleceu a proposição do Plano Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Educação e Cultura, que contribuiu com a avaliação de sua implementação.

A CONAE que hoje desponta como um importante acontecimento na vida democrática do País, está marcada, portanto, por antecedentes históricos da educação brasileira e pelo contexto sócio-político atual. Segundo Shiroma *et. al.* (2007), uma política nacional de educação é mais abrangente do que a proposta para organizar a área. Assim, a conferência emerge, como um espaço democrático da sociedade que tem o apoio institucional do poder público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. É organizada para tematizar a educação escolar, da educação infantil à pós graduação, e realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, municípios, Distrito Federal e estados. Estudantes, pais, profissionais da educação, gestores, agentes públicos e sociedade civil organizada de modo geral, tiveram em suas mãos (a partir de janeiro de 2009), a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira.

A CONAE organiza-se nesse novo momento da vida institucional brasileira, pois a partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil tornou-se uma república federativa por cooperação e a nossa Carta Magna alçou estados, Distrito Federal e municípios à condição de entes autônomos e de interlocutores juridicamente reconhecidos na organização da educação nacional. A vigência do estado democrático de direito estimulou o surgimento, na sociedade brasileira, de espaços democráticos para a construção de políticas públicas, entre os quais destacamos, a organização de Conferências de Educação. Coerente com este contexto político-institucional e com a ampla participação da sociedade civil e de agentes públicos, o Ministério da Educação coordenou a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e a Conferência Nacional de Educação Básica, nos dois últimos anos.

Por definição, conferência é uma reunião em que se discute um assunto comum, uma entrevista coletiva. De acordo com Silva (2010, p. 32), “as políticas públicas são correlações entre o Estado e a sociedade”. Assim, a conferência se reveste deste papel de ser um espaço democrático e de participação cidadã, sobre a discussão do desenvolvimento da educação no Brasil, espaço este, aberto pelo poder público e articulado com a sociedade para que todos possam participar de discussões, acerca de um dos mais importantes assuntos de uma nação: Educação. Acreditamos que por meio da educação, a sociedade poderá se transformar, minimizando, ou até mesmo, extirpando a miséria da condição humana.

A organização da CONAE tematiza a educação escolar, da educação infantil à pós-graduação, sendo realizada, em todo o território nacional cujos espaços de discussão são abertos à colaboração, sendo organizada e estruturada por etapas preparatórias, que antecedem, compreendidas em conferências livres e conferências ordinárias municipais e/ou intermunicipais, estaduais e do Distrito Federal (DF). Todas as atividades da conferência preparatórias, são realizadas até o final do ano anterior à realização da etapa nacional, buscando assim, garantir a efetiva participação da sociedade em todas as discussões.

Em abril de 2008 o Ministério da Educação e Cultura (MEC), assumiu o compromisso institucional, durante a realização da Conferência Nacional da Educação Básica, de apoiar a organização da CONAE. Em 3 de setembro de 2008, foi publicada a Portaria Ministerial nº 10, constituindo a Comissão Nacional Organizadora (CNO), cuja finalidade seria de: a) atender aos aspectos políticos, administrativos e financeiros que sejam relevantes para a realização da CONAE; b) acompanhar a preparação e o desenvolvimento das Conferências Municipais ou Intermunicipais, do Distrito Federal e Estaduais de Educação; c) realizar a etapa nacional da CONAE (Portaria Normativa nº 10, 3/09/2008).

## 1 SOBRE AS CONFERÊNCIAS

As Conferências Nacionais de Educação, apresentam um conjunto de propostas para subsidiar a efetivação do Sistema Nacional Articulado de Educação (SNAE), abrangendo especialmente o Plano Nacional de Educação (PNE), suas diretrizes, estratégias e ações, com o objetivo de: construir conceitos, diretrizes e estratégias nacionais para a educação brasileira. Alguns aspectos são característicos de cada etapa pois dependem dos avanços alcançados na etapa anterior e na perspectiva de longo prazo para a consolidação de um plano.

Segue abaixo, um comparativo entre as edições das conferências, quanto ao seu caráter, suas propostas, objetivos e finalidades:

Quadro 1 – Comparativo entre as conferências.

CONAE 2010	CONAE 2014
Caráter deliberativo.	Caráter deliberativo.
Propostas para subsidiar a efetivação do Sistema Nacional Articulado de Educação (SNAE), abrangendo especialmente o Plano Nacional de Educação (PNE), suas diretrizes, estratégias e ações.	Propostas para subsidiar a efetivação e a implementação do PNE pelos municípios, pelos estados e pelo DF, no contexto da construção do SNE, abrangendo especialmente a participação popular, a cooperação federativa e o regime de colaboração;
Objetivos: I - construir conceitos, diretrizes e estratégias nacionais para a efetivação do SNAE; II - indicar as diretrizes e estratégias de ação para o PNE 2011- 2020; III - instalar processo de institucionalização do Fórum Nacional de Educação (FNE), convocado e estabelecido pelo MEC Educação, como instância consultiva de articulação, organização, acompanhamento da política nacional de educação e de coordenação permanente das próximas conferências nacionais de educação no âmbito do SNAE; IV - integrar todos os níveis, etapas e modalidades da educação numa abordagem sistêmica, com vistas a edificar o SNAE, especialmente no tocante ao planejamento e gestão, avaliação, financiamento, formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação, além da garantia das condições de oferta de ensino com qualidade social; V - propor reformulações necessárias ao marco legal da educação nacional para que o planejamento de ações articuladas entre a União, os estados, o DF e os municípios se torne uma estratégia basilar para a implementação do PNE; VI - indicar as condições para a definição de políticas educacionais que promovam a inclusão social e valorizem a diversidade; VII - definir diretrizes para orientar a qualificação e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas redes públicas de ensino e nos estabelecimentos	Objetivos: I – Avaliar a implementação das deliberações da CONAE 2010, verificando impactos e procedendo às atualizações de propostas para a elaboração de políticas nacionais de educação; II – Acompanhar o processo de implementação das diretrizes, medidas legislativas estabelecidas nos artigos da lei, metas e estratégias do PNE, contribuindo para articular o SNE; III – Construir conceitos, diretrizes e estratégias nacionais para a efetivação do SNE; IV – Consolidar o processo de institucionalização do FNE, convocado e estabelecido pelo MEC, como instância consultiva de articulação, organização, acompanhamento da política nacional de educação e, especialmente, da efetivação do PNE, de coordenação permanente das próximas conferências nacionais de educação no âmbito do SNE; V – Integrar todos os níveis, etapas e modalidades da educação numa abordagem sistêmica, com vistas a edificar o SNE, especialmente no tocante ao planejamento e gestão, avaliação, financiamento, formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação, além da garantia das condições de oferta de ensino com qualidade social; VI – Propor reformulações necessárias ao marco legal da educação nacional para que o planejamento de ações articuladas entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios se torne uma estratégia basilar para PNE; VII – Indicar as condições para a definição de

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

privados de educação.	políticas educacionais que promovam a inclusão social e valorizem a diversidade.
<p>Finalidade:          Discutir o PNE na Articulação do SNE: Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração, que foi discutido a partir dos seguintes eixos temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Papel do estado na garantia do direito à educação de qualidade: Organização e regulação da educação nacional;</li> <li>2) Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação;</li> <li>3) Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar;</li> <li>4) Formação e valorização dos trabalhadores em educação;</li> <li>5) Financiamento da educação e controle social;</li> <li>6) Justiça social, educação e trabalho: Inclusão, diversidade e igualdade.</li> </ol>	<p>Finalidade:          Construir o SNAE: PNE, diretrizes e estratégias de ação, que deverão ser debatidos a partir dos seguintes eixos temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 - O PNE e o SNE: Organização e regulação;</li> <li>2 – Educação e diversidade: Justiça social, inclusão e direitos humanos;</li> <li>3 – Educação, trabalho e desenvolvimento sustentável: Cultura, ciência, tecnologia, saúde e meio ambiente;</li> <li>4 – Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem;</li> <li>5 – Gestão democrática, participação popular e controle social;</li> <li>6 – Valorização dos profissionais da educação: Formação, remuneração, carreira e condições de trabalho;</li> <li>7 – Financiamento da educação, gestão, transparência e controle social dos recursos.</li> </ol>

Fonte: Documento base CONAE 2010 e CONAE 2014.

É perceptível o alinhamento estratégico das conferências, quanto à sua continuidade e evolução do Sistema Nacional de Educação, suas políticas e finalidades, bem como, a aderência ao fator participativo e inclusivo, não apenas das pessoal ligadas diretamente à educação, mas da sociedade civil como um todo, o que nos remete à participação cidadã.

O projeto de lei que instituiu o PNE 2011-2020, foi entregue pelo, então ministro da Educação Fernando Haddad ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 14/12/2010, documento este que estabelece 20 metas a serem alcançadas pelo país até 2020 a saber:

1 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 a 5 anos e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos;

2 – Criar mecanismos para o acompanhamento individual de cada estudante do ensino fundamental;

3 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária;

4 – Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino;

5 – Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os 08 anos de idade;

6 – Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica;

7 – Atingir as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) já previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE);

8 – Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional;

9 – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional;

10 – Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

11 – Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta;

12 – Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta;

13 – Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo do total, 35% doutores;

14 – Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores;

15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, O DF e os municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

16 – Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação;

17 – Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de 11 anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente;

18 – Assegurar no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino;

19 – Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos estados, do DF e dos municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar;

20 – Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país.

Nessa direção, a Conferência de 2010, ao indicar concepções, proposições e potencialidades para as políticas nacionais de educação, bem como a sinalização de perspectivas direcionadas à garantia de educação de qualidade para todos, constitui-se em marco para a construção de um novo PNE com ampla participação das sociedades civil e política. O processo poderá possibilitar, ainda, o aprofundamento da discussão sobre a responsabilidade educacional, envolvendo questões amplas e articuladas como gestão, financiamento, avaliação, formação e valorização profissional, em detrimento de uma concepção meramente fiscalizadora e punitiva sobre os educadores. Ou seja, poderá contribuir para o delineamento de uma concepção político-pedagógica em que o processo educativo articule-se com a ampliação e melhoria do acesso e da permanência com qualidade social para todos, consolidando a gestão democrática como princípio basilar da educação nacional.

### 1.1 Representatividade nas conferências

A participação dos vários segmentos da sociedade, engajada na realização, tanto das etapas municipais, intermunicipais, estaduais e nacional, contou com um grande número de atores, distribuídos nos seus mais diversos segmentos. O processo de discussão, proposições e encaminhamento nas conferências, contou com uma participação ativa em todo o território nacional. Apesar da elevada participação, acreditamos que a mesma está muito aquém do envolvimento que a educação brasileira merece, por seu caráter enquanto mecanismo de formulação de um novo pacto social.

A seguir, apresentamos alguns dados em relação aos delegados e participantes em números absolutos para dimensionar a estrutura de participação nas conferências.

Tabela 1 – Participação dos delegados nas conferências

Tipo de participação Delegados	Quantidade	
	CONAE 2010	CONAE 2014
Natos	71	70
Eleitos nos estados – Educação Básica	1.000	1.250
Eleitos nos estados – Educação Profissional	400	750
Eleitos nos estados – Educação Superior	600	500
<b>Total Eleitos nos estados</b>	<b>2.000</b>	<b>2.500</b>
Indicação nacional – Ministério área social	66	66



**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

Indicação nacional – Órgãos colegiados normativos ou executivos	57	71
Indicação nacional – Órgãos de fiscalização e controle	6	8
Indicação nacional – Gestores e servidores do MEC	83	105
Indicação nacional – Parlamentares	54	54
<b>Total Indicação Nacional</b>	<b>266</b>	<b>304</b>
Indicação estadual – Entidades municipalistas	15	17
Indicação estadual – Instituições religiosas	3	5
Indicação estadual – Movimento sindical	54	54
Indicação estadual – Articulações sociais em defesa da educação	120	192
Indicação estadual – Comunidade científica	87	90
Indicação estadual – Instituições de empresários	27	27
Indicação estadual – Movimentos de afirmação de diversidade	104	165
Indicação estadual – Órgãos de fiscalização e controle	58	45
Indicação estadual – Parlamentares	79	87
<b>Total Indicação Estadual</b>	<b>547</b>	<b>682</b>
Participantes – Apoio	291	-
Participantes – Imprensa	44	-
Participantes – Observadores, convidados e palestrantes	281	-
<b>Total Geral</b>	<b>3.500</b>	<b>3.556</b>

Fonte – CONAE 2010 e 2014.

A primeira conferência, envolveu a participação de 3.500 pessoas, distribuídos nos diversos segmentos apresentados na Tabela 1. Este número torna-se significativo para o processo de discussão quando entendemos que cada delegado representa um dado segmento, eleito por sua participação em cada etapa da conferência.

A participação de pessoal de apoio é fundamental para a realização das etapas preparatórias e principalmente para a realização da conferência, bem como a participação de observadores e da imprensa é de fundamental relevância, no sentido de proporcionar transparência em todo o processo de discussão dos temas sobre educação. Devido ao adiamento da realização da II CONAE prevista inicialmente e amplamente divulgada para realizar-se de 17/02/2014 à 21/02/2014, o número de participantes das categorias, Apoio, Imprensa e Observadores, não puderam ser computados devido à postergação da conferência. Segundo anúncio do MEC, a CONAE 2014 será realizada no período de 19/11/2014 à 23/11/2014. Tomando por base, os dados de 2010, o total geral de participantes desta segunda edição da conferência, ultrapassará o número de 4.000 participantes.

Com todo esta estrutura a CONAE assume o caráter de um importante espaço democrático e representativo na construção de diretrizes para as políticas nacionais sobre educação e dos seus marcos regulatórios, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, bem como, legitima-se por ser um espaço no qual será construído um SNAE.

## 1.2 Dos desdobramentos das conferências

A primeira edição da CONAE foi efetivamente realizada, conforme previsto. Ocorreu em Brasília (DF) no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. A Portaria Ministerial nº 10/2008 constituiu comissão de 35 membros, a quem atribuiu as tarefas de coordenar, promover e monitorar o desenvolvimento da CONAE em todas as etapas. Esta comissão foi integrada por representantes das secretarias do MEC, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação (CNE), das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de todas as entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação, constituiu-se, portanto, num acontecimento ímpar na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil.

Nesta primeira edição da conferência, foram inseridas pelas comissões estaduais e do DF aproximadamente 5.300 deliberações em parágrafos, com proposta de emendas ou novos parágrafos, acrescidos ao documento referência. As propostas foram sistematizadas, com base em critérios regimentais, pela Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização (CEDS), em Documento-Base da etapa nacional, com 2.057 emendas encaminhadas para apreciação dos delegados nas plenárias de eixo. Das seis plenárias de eixo, realizadas em 30 e 31 de março de 2010, resultaram 694 emendas, aprovadas pelos delegados e encaminhadas para apreciação e para deliberação na plenária final. Na plenária final, foram aprovadas 677 emendas e o conteúdo resultante de todo esse processo de sistematização está registrado no Documento Final, o que mostra a amplitude e envergadura deste processo de discussão da educação brasileira.

O número de emendas ou propostas incorporadas ao Documento-Referência é, de certa forma, indicador do compromisso político e do interesse de participação das entidades envolvidas na CONAE 2010 e de profissionais da educação, gestores, pais e estudantes preocupados com os rumos das políticas educacionais. A conferência mobilizou cerca de 3,5 milhões de brasileiros, contando com a participação de 450 mil delegados em todas as etapas, envolvendo, em torno de 2% da população do país. Essas vozes se fizeram representadas por meio dos delegados eleitos em seus estados, presentes na etapa nacional, e mesmo assim, este esforço hercúleo não representa nada sem a efetivação dos encaminhamentos propostos em cada conferência.

A concretização dos resultados de uma conferência, serão efetivamente sentidos, caso as propostas resultantes das discussões, forem acatadas no âmbito do PNE, que se revestirá em termos de lei, aprovadas pelo CN. O Projeto de Lei (PL 8.035/2010) apresentado pelo Governo Federal (GF) ao CN em dezembro de 2010, ora em tramitação na Câmara Federal, em Comissão Especial constituída para esse fim, não reflete o conjunto das decisões da

CONAE. Os avanços contidos no Documento Final da CONAE, resultado dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão que a mesma possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados no PL 8.035/2010. Além disso, o referido projeto apresenta outros problemas que precisam ser identificados e resolvidos para que se possa aprovar no CN um PNE que atenda aos anseios da sociedade brasileira. Dentre esses problemas, merece ser destacada a necessidade de maior organicidade entre as metas e as estratégias propostas.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entendendo a importância da construção coletiva de um pacto social pela melhoria da qualidade da educação brasileira e a legitimidade do processo de aprovação do documento final da CONAE, reafirma a necessidade de que o debate sobre o Plano Nacional de Educação respeite as deliberações da CONAE e a necessidade da defesa dos seguintes princípios lá defendidos:

[...] a tramitação do PL 8035/2010 deve ser democrática e participativa, compreendendo um amplo cronograma de audiências públicas capazes de garantir a necessária capilaridade e legitimidade ao futuro mecanismo legal de planejamento da educação brasileira. Os debates em torno do PL 8035/2010 devem tomar como referência primordial as deliberações da CONAE. (ANPED, 2011, p. 7) <sup>5</sup>.

No entanto, a preocupação da ANPED mostrou-se pertinente, pois até hoje, o PNE 2010-2020 não foi votada no CN, tornando assim, as deliberações da CONAE 2010, apenas uma carta de intenções.

A segunda edição da CONAE deveria ter sido realizada no período de 17 a 21 de fevereiro de 2014, mas foi transferida para o período de 19 a 23 de novembro de 2014, na sua etapa nacional em Brasília (DF), e terá como tema central, conforme prevê o documento referência: O PNE na articulação do SNE: Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração.

Convocada pela Portaria nº 1.410, de 03 de dezembro de 2012, a segunda CONAE possui caráter deliberativo e apresentará um conjunto de propostas que subsidiará a implementação do PNE, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino.

O adiamento desta segunda conferência suscitou questionamentos sobre os motivos deste adiamento. Mais uma vez, o descaso com os resultados das discussões sobre educação,

---

<sup>5</sup> Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) com política de estado.

com todos os segmentos envolvidos torna-se evidente. Os motivos alegados pelo MEC para tal adiamento (problemas de ordem administrativos para a realização da conferência), parece que vão além da capacidade de organização de uma conferência, mas sim atendem a interesses particulares.

Em nota pública, o FNE reunido em Brasília (DF), dia 24 de janeiro de 2014, veio a público informar e lamentar o adiamento da II CONAE, pois o fórum nacional entende que as contribuições dos trabalhos dos fóruns estaduais, municipais e distrital de educação, cumpriram com todas as etapas necessárias para a realização da etapa nacional e reconhece, portanto, o prejuízo desta postergação.

Algumas questões relativas ao adiamento nos remetem aos motivos que levaram o MEC a tomar tal decisão. Esta atitude vem na contramão das mobilizações que sacodem a política do país e que clamam, dentre outras coisas, por mais participação e abertura na formulação de políticas públicas referentes à educação. O MEC é o órgão responsável por juntar governo e sociedade civil para a construção de políticas educacionais e, portanto, adiar de forma unilateral, autoritária e injustificável, demonstra como esse Ministério não incorporou os eixos que dão base ao próprio tema da conferência, no quesito participação popular – “O PNE na Articulação do SNE: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”.

Da mesma forma, demonstra o desrespeito com todos os mais de 4 mil delegados e os fóruns organizadores das etapas municipais, intermunicipais, estaduais e distrital que com todo o esforço cumpriram e realizaram suas etapas preparatórias para a conferência nacional. A mensagem que este adiamento passa, sinaliza com a possibilidade de uma manobra política e deflagra a orientação do governo de restringir a sua função estratégica na garantia do direito público à educação. Afinal, foram 11,3 mil propostas ao Documento-Referência da CONAE 2014. Cerca de cinco mil sugestões na CONAE 2010, fato este que reflete o vigor da sociedade em querer definir os rumos da educação brasileira, levantar propostas e, participar na construção de políticas públicas da educação.

Além disto, o governo marca uma posição contrária à do CNE. Desta forma, de acordo com Shiroma (2007), expõem que a intenção do MEC era a de avaliar o andamento de sua política e apresentar e mostrar às agências internacionais que cumpria o seu papel nos compromissos assumidos.

A título de exemplo, temos o eixo II, "Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos" (CONAE 2014), que foi o eixo que recebeu mais inclusões de parágrafos novos (521 no total). Esta ocorrência pode ser analisada pelo fato da sociedade ter

uma dívida social em relação ao respeito à diversidade. Segmentos deliberadamente negligenciados, com a abertura política que culminou com a Constituição de 1988, quando se institucionalizou os direitos individuais, civis, sociais, esses movimentos começaram um processo de marcha pela efetivação e alargamento destes direitos.

No entanto, apesar de todo este esforço em discutir e rediscutir a educação no Brasil, não temos essa mesma educação como prioridade. Já se tornou um componente cultural do país o fato da educação e do seu processo não ser algo essencial ao seu desenvolvimento. O desafio premente é mudar esta cultura. Uma cultura se forja na discussão, no embate de ideias. A fim de promover as políticas públicas capazes de interferir positivamente na educação brasileira, primeiramente há que se modificar a cultura de acreditar.

Para Freire:

A história não faz nada, não possui nenhuma imensa riqueza, não liberta nenhuma classe de lutas. Quem faz tudo isso, quem possui e luta, é o homem mesmo, o homem real, vivo; não é a História que utiliza o homem como meio para trabalhar os seus fins – como se se tratasse de uma pessoa à parte -, pois a História não é senão a atividade do homem que persegue seus objetivos. (FREIRE, 1977, p. 9).

Neste sentido, a cultura é essencial para o desenvolvimento humano e conseqüentemente, o progresso de uma nação, de um povo, de um país. Será necessário começar de baixo para cima. Os municípios devem iniciar as suas transformações, dando exemplo de educação como prioridade, influenciando o estado a seguir essa linha. Nesse caso é muito provável que o desenvolvimento de políticas nos vários estados tenha efeito multiplicador, levando o governo federal a ter a mesma postura.

Outro ponto importante destacado por Pinto (2009) é que infelizmente, o governo há muito tempo está na contramão deste processo. Não no seu discurso (como é o caso das conferências de educação), mas nas suas ações, pois nos três últimos governos, os gastos com educação tiveram um acréscimo considerável, sinalizando uma preocupação com a educação, no entanto, a efetividade das conferências nacionais tem deixado a desejar.

O PNE está há anos no Congresso Nacional e ainda não foi aprovado. De que forma isto reflete a relevância que o setor educacional tem para o país? O último plano, que terminou em 2011, teve apenas 30% das metas cumpridas. Não adianta fazer planos pretensivos e bonitos se a sua execução não é implementada na totalidade. Em outras palavras, parece-nos necessário afirmar que nos falta uma tomada de consciência sobre o que representa para a comunidade este contexto concreto da qual nascem as políticas públicas e os real contexto teórico que as fazem ser implantadas, esquecidas ou pouco tiradas do papel.

As metas do PNE 2011-2020 são ambiciosas e no mínimo deveriam ser executadas em 100%, a fim de que se tenha uma melhoria na educação brasileira. Um plano decenal não é a solução para a educação no país, mas sem dúvida é por meio de planos que são feitos os programas que poderão melhorar significativamente a educação, quando, para este fim, utiliza-se uma metodologia de trabalho, baseada na transparência, na participação e no embate de ideias, como é o caso das conferências nacionais em questão.

A II CONAE, a exemplo da primeira, continua possuindo caráter deliberativo e apresentará propostas que subsidiarão a efetivação e participação popular, a cooperação federativa e o regime de colaboração, culminando com a criação, pelo MEC da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, com o desafio de estimular e ampliar o regime de cooperação entre os entes federativos, apoiando o desenvolvimento de ações para a criação de um SNE.

Para a construção de um SNE, a definição de um modelo que atenda às necessidades da comunidade nacional, com todas as suas idiossincrasias se faz necessário e urgente e este debate sobre qual modelo desejamos, deve estar vinculado, inclusive, à construção de condições efetivas para que cada ente federativo possa cumprir suas responsabilidades. A condução da construção deste modelo deve ter no MEC seu maior articulador, coordenando o esforço nacional de pactuação em busca do equilíbrio.

A organização do Sistema nada mais é do que este esforço nacional de pactuação para superar as desigualdades e garantir o direito à educação com os princípios constitucionalmente previstos, entendendo que a gestão democrática do sistema, em todas as esferas de organização, é um princípio basilar a partir do qual se fortalecem espaços de participação e de pactuação já instituídos e por instituir.

Diante de tais desafios, são especificadas as tarefas para a educação numa formulação em que seus objetivos são ampliados e seu potencial superdimensionado. A educação é apresentada como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social”, instancia capaz de favorecer o “desenvolvimento, humano mais harmonioso, mais autêntico”, e apta a fazer “recuar a pobreza”, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 66).

Para compatibilizar, no mesmo desenho de estrutura e funcionamento, os diferentes órgãos educacionais nas três esferas federativas autônomas e, ao mesmo tempo, conceber sua relação concreta com os chamados “subsistemas” apontados pela CONAE 2010 e para evitar o debate desarticulado e criar as condições para instituir o SNE dentro de um modelo alinhado aos dispositivos constitucionais, é necessário um regime de colaboração, objeto da CONAE

2014. Portanto, é fundamental a aprovação pelo CN da CONAE 2010 e a efetivação da segunda conferência, para que estas, concretizem a criação de políticas educacionais com a participação da sociedade.

Um sistema federativo de educação necessita de formas obrigatórias de alinhamento entre os planos nacional, estaduais e municipais de educação. Estes mecanismos, por sua vez, deverão evitar a transposição mecânica das metas nacionais para os planos subnacionais, dada a necessidade de considerar as diferenças e desigualdades regionais, bem como articular de forma definitiva o planejamento educacional decenal a outros instrumentos de planejamento de governos tais como os Planos Plurianuais, os Planos de Ações Articuladas (Lei 12.695/2012) e outros mecanismos de financiamento.

O debate articulado de todos estes aspectos do Sistema Nacional pode representar mais uma oportunidade para se definir os rumos da educação brasileira, no contexto de uma política de Estado capaz de oferecer educação de qualidade para todos, podendo até garantir o aprofundamento da discussão sobre a responsabilidade educacional.

## **CONCLUSÃO**

A conferência estrutura-se de maneira a garantir o aprofundamento de questões e encaminhamentos debatidos pelos delegados, por meio de discussões teórico-práticas ocorridas nos colóquios, palestras, mesas de interesse, plenárias de eixos e demais atividades do evento, incluindo a plenária final, que proceder à aprovação das deliberações da Conferência. Neste sentido, os documentos finais são resultados das deliberações, majoritárias ou que foram consenso, nas plenárias de eixo e que foram aprovadas na plenária final. Estes documentos, trazem assim, uma contribuição inestimável para o futuro da educação brasileira, pois concretiza o resultado de lutas históricas e de embates e debates democráticos, construídos pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo governo na direção da garantia da educação como bem público e direito social.

Espera-se que sua ampla divulgação, disseminação e debate possam servir de referencial e subsídio efetivo para a construção do novo PNE 2011-2020 e para o estabelecimento, consolidação e avanço das políticas de educação e gestão que dele resultarem em políticas de Estado.

Os resultados dos processos das conferências nacionais, expressam as lutas desencadeadas no país por meio de inúmeros movimentos e atores. É com base na efetiva participação vivenciada nas diversas etapas da CONAE que seus documentos finais sinalizam

para a importância de consolidação de uma concepção ampla de educação, que articule níveis, etapas e modalidades de ensino com os processos educativos ocorridos dentro e fora do ambiente escolar, nos diversos espaços, momentos e dinâmicas da prática social.

Esses movimentos, por meio de suas lutas e conquistas, foram fundamentais no processo de construção, de modo participativo, da educação como direito social. Porém, este direito deve ser assegurado legalmente. O Estado Brasileiro deve consolidá-lo por meio da participação da sociedade civil, no debate sobre a concepção, organização e implementação de suas políticas educacionais. Nesse sentido, a realização periódica de novas edições da CONAE coloca-se como espaço fundamental para a consolidação da participação ampla e para a efetivação de políticas de estado no Brasil.

O fato, portanto, da CONAE ter sido precedida por conferências estaduais, municipais e intermunicipais, com ampla mobilização e participação da sociedade, reveste-se da maior importância com a expressão do processo democrático. Esse envolvimento dos profissionais da educação e dos diferentes segmentos e setores da sociedade, ligados à educação, traduz a capacidade de mobilização, participação, criatividade e visão crítica dos movimentos sociais organizados, e de todos profissionais da educação, ao assumirem a educação de qualidade como direito social, garantindo que o acesso e a permanência, de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas instituições de ensino brasileiras se torne uma realidade; que o respeito e a valorização à diversidade prevaleça e se concretize em uma maior democratização da gestão, contribuindo para que se possa caminhar com mais determinação e segurança na direção de uma política de Estado que tenha como centro o SNE.

Lutar pela educação que promova o bem estar social, oportunidades iguais entre as pessoas, amor próprio, liberdade, igualdade, cidadania, emancipação, identidade própria e dignidade, não é tarefa fácil. No entanto, o cenário que se descortina com a realização desta conferências, no tocante à sua estruturação, o seu grande capital intelectual envolvido nos debates e mais, toda a mobilização centrada em um dos temas mais relevantes para uma sociedade, acreditamos, com real otimismo que a articulação entre o MEC, as instituições educativas, os movimentos sociais e os sistemas de ensino neste processo, levará à construção de acordos sucessivos em torno dos princípios constitucionais, a construção coletiva de procedimentos e processos de trabalho, que certamente contribuirão de forma efetiva para o modelo de cooperação e conseqüentemente, de formação do SNE, ou seja, de uma sociedade mais justa e mais fraterna e de oportunidade para todos.



## LAS CONFERENCIAS NACIONALES DE EDUCACIÓN Y EL PROCESO DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA.

**ABSTRACTO:** Este documento aborda las Conferencias Nacionales de Educación como un espacio para la participación ciudadana como instrumentos de la educación brasileña guía. Estas conferencias son espacios democráticos para la discusión sobre la educación, alentados por el gobierno en conjunto con la sociedad y su foco es la educación, desde el preescolar hasta la educación de postgrado. La puesta en marcha de las conferencias que involucran administradores de la educación, estudiantes, padres, sindicatos y organizaciones científicas, movimientos sociales, juntas de educación, funcionarios públicos y, por tanto, el escenario principal para el empoderamiento de las personas que participan en la dirección de una sociedad civil organizada. Con una anchura de organización para la discusión del tema de la educación, se crea una expectativa acerca de la dirección que las políticas educativas están tomando en Brasil. Esta investigación se realizó en base a los documentos de la conferencia y los proyectos de ley, añadidos a la participación como delegado en la conferencia de 2014. Varios avances percibidos y producidos por los debates en conferencias, reafirmando así su carácter participativo.

**PALABRAS-CLAVE:** Ciudadanía. Conferencias. Educación. Participación.

### REFERÊNCIAS

ANPED. Documento. **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) com política de estado.** Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.anped.org.br%2Fsystem%2Fresources%2FW1siZiIsIjIwMTMvMDgvMjcvMjFfMDJfMjdfNDM3X1BMQU5PX05BQ0IPTkFMX1BvcnRhbcC5wZGYiXV0%2FPLANO%2520NACIONAL%2520Portal.pdf&ei=RaTzU-SpPMvnsAS134DQBw&usg=AFQjCNEKhQmqtVUoqB2ECQjFub0Fq-ppJQ&bvm=bv.73231344,d.cWc>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

CICONELLO, A. **Participação social na Administração Pública Federal:** desafios e perspectivas para a criação de uma Política Nacional de Participação. 2012. (Relatório - Diálogos Setoriais).

CONAE 2010. Fórum Nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação: documento** – final. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2009. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Regimento interno.** Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/regimento-interno\\_revisadoportugus\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/regimento-interno_revisadoportugus_sl.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

CONAE 2014: Fórum Nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação: documento** – referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

CONAE 2014 - **Regimento interno.** Disponível em:

<<http://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/regimento-interno.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

FREIRE, P. **Educação política e conscientização**. Lisboa: Sá da Costa, 1977.

DOU de 15/01/1937. **Lei n.º 378, de 13 de Janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em:  
<[http://download.inep.gov.br/aceso\\_a\\_informacao/base\\_juridica/lei\\_n378\\_13011937\\_criacao\\_inep.pdf](http://download.inep.gov.br/aceso_a_informacao/base_juridica/lei_n378_13011937_criacao_inep.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

NORI, Célio. O que se Entende por Participação Cidadã. In: **Cartilha da participação cidadã**. Escola de Cidadania de Santos, Universidade Católica de Santos. 2010. Disponível em: <[http://www.forumdacidadania.org.br/Cartilhada\\_Cidadania-PáginasSimples.pdf](http://www.forumdacidadania.org.br/Cartilhada_Cidadania-PáginasSimples.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

PINTO, J. M de R. O financiamento da educação no governo Lula. **RBP AE**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 323-340 maio/ago. 2009.

PIRES, R.; VAZ, A. **Participação social como método de governo?** Um mapeamento das interfaces socioestatais nos programas federais. Texto para discussão IPEA. 2012.

PORTARIA NORMATIVA nº 10 de 3 de setembro de 2008. Ministério da Educação. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_coneb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_coneb.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SANDER, B. **Consenso e Conflito**. Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. (Cap. II e III).

SILVA, S. Democracia, estado e educação: uma contraposição entre tendências. **RBP AE**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 31-54, jan./abr. 2010.

## AS DIMENSÕES DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PAULO FREIRE NOS AJUDA A PENSAR UMA OUTRA ESCOLA<sup>1</sup>

Juliana Goelzer<sup>2</sup>  
Celso Ilgo Henz<sup>3</sup>  
Caroline da Silva dos Santos<sup>4</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa monográfica que teve como base reflexões e discussões realizadas ao longo de outras pesquisas acerca das relações de afetividade e dialogicidade, compreendendo-se tais conceitos a partir da perspectiva freireana. Assim, esta pesquisa buscou pesquisar, em uma escola municipal rural multisseriada do município de Candelária, RS, qual a importância que professora, funcionária, pais e estudantes atribuem às relações interpessoais, em especial à afetividade e dialogicidade, em seu processo de gestão escolar democrática. A pesquisa tem caráter qualitativo e características de estudo de caso. A coleta de dados foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Scheidt, no município de Candelária, RS, através de uma entrevista semi-estruturada com a professora, a funcionária, seis pais e seis estudantes da escola, análise do Projeto Político Pedagógico da instituição, e observação em um momento de socialização do grupo escolar. Os resultados da pesquisa mostraram que todos os sujeitos consideram as dimensões de dialogicidade e afetividade como essenciais e indissociáveis do processo de gestão. Concluiu-se que o processo que é vivido na escola, embora não documentado, constitui-se de fato em um processo de gestão escolar democrática, o que é reconhecido por todos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão Escolar Democrática. Escola. Afetividade. Dialogicidade.

### 1 PORQUE DISCUTIR SOBRE RELAÇÕES AFETIVAS E DIALÓGICAS

Ao longo de nossa vida, desde bem pequenos nós construímos muitas aprendizagens e, entre estas aprendizagens, está aprender a ser humano, e esta, como nos dizia Arroyo (2004), é uma aprendizagem especialmente difícil, que não construímos sozinhos, mas que só ocorre quando nos relacionamos com outros seres humanos que também estão em processo de humanização. Por isso mesmo a interação, a convivência, a coletividade, a relação com os demais, também tornam-se aprendizagens necessárias na humanização da espécie humana. Arroyo (2004, p. 54) nos diz que “não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros seres humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa”.

---

<sup>1</sup> Artigo parte da Monografia de Especialização “Que saudade da minha escola... Vivenciando relações afetivas e dialógicas na gestão da Escola Rural Jacob Scheidt”/2012.

<sup>2</sup> Autora. Licenciada em Pedagogia (UFSM), Especialista em Gestão Educacional (UFSM), Mestre em Educação (UFSM). Autora da Pesquisa. Email: julianagoelzer@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Coautor. Professor Associado do Departamento de Administração Escolar do CE/UFSM. E-mail: celsoufsm@gmail.com.

<sup>4</sup> Coautora. Licenciada em Pedagogia (UFSM), aluna do Curso de Especialização em Gestão Educacional (UFSM), Mestranda em Educação (UFSM). Email: caroline.silva83@yahoo.com.br.

Tornar-se *gente* (FREIRE, 2007), vai muito além de construir habilidades, competências e saberes. Nos tornamos *gente* através da interação com os demais, através da proximidade que nos permita reconhecer-se enquanto um ser humano, e essas interações ocorrem por meio de um conjunto de dimensões, das quais fazem parte a dialogicidade e a afetividade, dimensões humanizadoras essenciais nesse processo de *vir-a-ser* humano (FREIRE, 1989). Somos essencialmente humanos, e é essa abertura ao diálogo, à afetividade, que nos constitui enquanto tal e nos diferencia das demais espécies.

Contudo, parece que tais dimensões vêm se perdendo em nossa convivência diária nos mais diferentes lugares. A competitividade, o individualismo e a busca insistente pelo “ter” parecem ter fragilizado as relações de amorosidade entre as pessoas. A pessoalidade, os sonhos, a beleza do ser parece estar se apagando de tais relações. Saint Exupéry (2009), em sua bela obra “O Pequeno Príncipe”, traduz um pouco do que estamos falando, na seguinte passagem:

Quando a gente lhes fala de um novo amigo, as pessoas grandes jamais se interessam em saber como ele realmente é. Não perguntam nunca: “Qual é o som da sua voz? Quais os brinquedos que prefere? Será que ele coleciona borboletas?”. Mas perguntam: “Qual é a sua idade? Quantos irmãos ele tem? Quanto pesa? Quanto seu pai ganha?”. Somente assim é que elas julgam conhecê-lo. Se dissemos às pessoas grandes: “Vi uma bela casa de tijolos cor-de-rosa, gerânios na janela, pombas no telhado...”, elas não conseguem, de modo algum, fazer uma ideia da casa. É preciso dizer-lhes “Vi uma casa de seiscentos mil reais”. Então elas exclamam “Que beleza!” (SAINT EXUPÉRY, 2009, p. 17-18).

Na obra, o autor refere-se o tempo todo às “pessoas grandes” e, em outras passagens, diz que as crianças precisam ter muita paciência com elas. Nossas crianças - muitos estudos e pesquisas apontam - aprendem e constituem suas identidades a partir das relações que vivenciam. E por isso, diante de todo esse contexto de desvalorização da vida e de suas dimensões fundamentais, como o diálogo e o afeto, percebemos o quanto a escola precisa se constituir, a cada dia, um espaço-tempo para se viver a vida, para se viverem todas essas relações, pois ela é um ponto de encontro entre pessoas – crianças e adultos - que estão em busca de ser mais (FREIRE, 2007) e, justamente por ser um espaço de tantos encontros de genteidades (HENZ, 2003) urge que façamos dela um espaço para se viver a vida em toda a sua plenitude.

Não só as crianças aprendem e se constituem nesses espaços, mas também todas as “pessoas grandes”. Portanto, o espaço da escola, como um espaço privilegiado de relações, precisa ser acolhedor e educador, pois é nele que as crianças vão aprendendo a se relacionar

com o outro. as relações que nós estabelecemos são a base para as relações que a criança virá a estabelecer no futuro.

Portanto, para que as relações também dentro da escola não se tornem esquecidas, superficiais, é imprescindível que juntos façamos dessa escola uma escola mais humana, um espaço onde todos sejam reconhecidos, fazendo com que se sintam seres humanos valorizados, amados, gostando de ser gente (HENZ, 2003) e, ao mesmo tempo que, sabendo-se inconclusos, sintam-se capazes de ser mais (FREIRE, 2007), em todas as dimensões do humano. Nesse sentido, Paulo Freire, em seu livro *Educação e Mudança*, nos coloca que

não haveria educação se o homem fosse um ser acabado [...]. O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1989, p. 27).

É imprescindível, assim, que façamos da escola um espaço onde todos e todas, crianças e “pessoas grandes”, sejam acolhidos e valorizados. Acreditamos, então, que a afetividade e a dialogicidade despontam como dimensões essenciais que precisam ser vividas, ensinadas e aprendidas na escola, compartilhadas entre todos. É por isso que instigamo-nos a investigar, em uma escola rural multisseriada do município de Candelária/RS, que em sua gestão conta com uma professora, uma funcionária de serviços gerais, estudantes e pais, qual a importância que estas pessoas atribuem à afetividade e à dialogicidade no processo de gestão escolar.

Uma gestão escolar, como forma de organização da escola, para que seja efetivada, depende desse grupo de pessoas que a constitui: gestores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade. Somente com este coletivo organizado e mobilizado para definir e criar estratégias para alcançar os objetivos educacionais da instituição, é que a gestão se efetiva.

Nesse sentido, trazemos as palavras de Lück (2006, p. 21) para definir o que compreendemos como gestão:

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (LÜCK, 2006c, p. 21).

Quando o processo de gestão escolar democrática é vivido na escola, há uma compreensão clara, por parte de todos, do que se pretende para a educação das crianças, o que

deve estar refletido no Projeto Político Pedagógico da Escola. Assim, é possível pensar em construir um espaço fundamentalmente educador na qual todos tenham o compromisso com a educação das crianças.

A partir de tais compreensões, e visando alcançar os objetivos propostos, organizamos esta pesquisa, a qual tem caráter qualitativo e características de estudo de caso. A construção dos dados foi realizada através de uma entrevista semi-estruturada com a professora, a funcionária, seis pais e seis estudantes da escola, da análise do Projeto Político Pedagógico da instituição e da observação em um momento de socialização do grupo escolar. A escolha da escola deu-se por ser a escola onde a pesquisadora (autora do texto) realizou seus estudos de 1ª a 4ª série, na década de 90. Neste artigo, serão discutidos especialmente alguns dos dados construídos no decorrer das entrevistas realizadas.

## **2 AFETIVIDADE E DIALOGICIDADE: DIMENSÕES PRESENTES E VALORIZADAS NA ESCOLA?**

Ao longo da pesquisa, à medida que fomos (re)conhecendo o espaço da escola, dialogando com as pessoas envolvidas nele, encontramos muitas vezes com o inesperado, mas, ao mesmo tempo, fortalecemos nossa crença de que ainda podemos sim sonhar com escolas que realmente sejam mais humanas e humanizadoras, com escolas se preocupem em ensinar às crianças relações que estas levarão para o seu futuro, que abram suas portas para toda a comunidade para que juntos possam construir uma educação emancipadora.

Inicialmente, ao realizar o primeiro momento da investigação, o qual consistia na leitura do projeto Político Pedagógico da escola, nos deparamos com algo que muito nos inquietou: não havia um Projeto Político Pedagógico que fosse da escola. o que havia era uma Proposta Pedagógica de todas as escolas multisseriadas do município. Isso nos surpreendeu, inclusive pelo número de escolas multisseriadas no município, que totalizam trinta e três. mas buscamos analisá-lo com atenção para, num segundo momento, conversar com a professora a respeito.

Por outro lado, à medida que fomos avançando na pesquisa e conversando com toda a comunidade escolar, os diálogos realizados foram nos mostrando o quanto a afetividade e a dialogicidade são dimensões vivenciadas no dia-a-dia da escola, porque consideradas por eles fundamentais a todo e qualquer processo de gestão.

Muitos dos entrevistados comentaram que a relação que todos vivem na escola é uma “relação de família”. Dessa forma, foram muito presentes comentários como este, feito por uma mãe, cujos filhos passaram a estudar na escola recentemente:

*“Todos têm assim uma relação de família. Quando tem reunião, eu paro para ficar só olhando, pois parece uma reunião de família. São todos unidos... Eu nunca tinha visto uma escola assim. Parece um mais próximo do outro(...) Às vezes eu gosto só de ficar olhando como é bonito”*

A professora, durante todo o diálogo, reiterou essa ideia e nos mostrou que essa percepção dos pais, de fato, procede, tendo em vista que várias vezes ela comentou que se considera parte da família de cada uma dessas crianças:

*“Eu tenho eles como meus filhos. Ouço eles sempre quando contam novidades, converso, brinco, dou risada com eles. Me considero parte da família deles. Eles me convidam para aniversário, Primeira Comunhão... Os que eu mais cobro, são os mais carinhosos comigo. Eu quero o melhor para eles (...) Converso com eles sobre coisas do dia a dia. Tenho que abrir os olhos deles para o mundo, além de ensinar. A escola é minha casa.”*

O que por vezes nos chamou bastante atenção, foi o fato de que alguns relatos entrecruzavam-se. Foi o caso de um relato da professora, da mãe de um estudante do terceiro ano e do relato do próprio estudante. Esta família havia mudado para a localidade no segundo semestre do ano de 2010, momento no qual esta criança passou a frequentar a escola.

No decorrer da entrevista, a professora citou o caso dessa criança e relatou-nos que na outra escola que ele frequentava, segundo os pais, estes recebiam queixa todos os dias, pois ele era considerado um “aluno problema”. A professora então comentou, relatando o início desse processo: *“Com o [...], eu conversava muito. Ele já tinha problemas na outra escola e eu passei a chamar os pais para elogiá-lo e ele passou a confiar em mim. Agora ele se interessa bastante, aprendeu a ler com facilidade”*. A professora destacou, então, a importância de se elevar a autoestima da criança, de trabalhar com afeto para que ela reconheça suas próprias capacidades.

Ao conversar com a mãe dessa criança, mesmo sem que perguntássemos qualquer coisa sobre ela, ela logo comentou que:

*“A professora é muito carinhosa com as crianças. Apesar dela ser sozinha, ela tem um carinho imenso por todos. não tem diferença entre uma criança e outra. Lá na outra escola, o [...] não queria ir pra escola e aqui ele tá sempre com vontade de ir. Na outra escola, o meu filho era um dos mais pobres do colégio e a professora sempre deixava ele pra trás. Quando precisava dar dinheiro, ele não tinha, e ele se sentia excluído. Aqui ela mesma ajuda quando não temos dinheiro. Levou de dois a*

*três meses para ele confiar na professora e quando confiou, ele começou a aprender. Ele agora não tem problema no colégio. O carinho que ele não tinha lá, agora ele tem. Ele se sente bem.”*

Tivemos a certeza do significado de todo esse processo para a criança, quando conversamos com ela própria. Quando questionado sobre o que achava de sua escola, bastante tímido, ele comentou que *“As crianças são amigas da professora. Na outra escola eu só pintava e desenhava. Aqui a gente aprende mais. A professora é legal, ela ajuda. (...) A profe é carinhosa, e isso é bom. Eu gosto muito da minha escola de agora. Eu gosto de estudar”*.

É possível dizer, diante de tais afirmações, que a afetividade aparece nesse contexto como uma dimensão fundamental tanto aos pais, à professora e à criança, e esta pode ser colocada então enquanto um alicerce desse processo que une essas pessoas. Provavelmente a maneira com que a professora anterior dessa criança agia em relação à ela, acabou afastando a criança da professora, o que resultou no afastamento dos pais em relação à escola, à professora, dos demais pais... E que processo de gestão pode ocorrer quando há tamanho afastamento entre todos?

A partir desses e de outros relatos da professora, percebemos que ela compreende que a afetividade perpassa e se manifesta em laços de carinho e de compreensão, mas que ela vai muito além, perpassando a competência, a seriedade, a responsabilidade de cada um dentro da escola para com os demais. Assim, durante os relatos percebemos que a professora demonstra estar realmente implicada no processo de construção do conhecimento das crianças, processo esse que é essencial nessa relação de afetividade. Nesse sentido, Freire nos lembra que

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade [...]. É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 2005, p. 141-143)

Contudo, infelizmente, apesar de saber que na prática educativa lidamos primeiramente com seres humanos, percebe-se que, muitas vezes, a preocupação recai apenas na sistematização de conhecimentos, na utilização de melhores metodologias e didáticas. Para muitos, a manifestação da afetividade se dá apenas no abraço, no beijo, em demonstrações de carinho, esquecendo-se que a preocupação com a aprendizagem, a cobrança de



responsabilidades, a escuta, o diálogo, também são demonstrações de afetividade que humanizam os sujeitos.

Diante disso, cabe destacar o quanto a formação do professor exerce papel fundamental nesse contexto. Considerando-se que estamos diante de uma sociedade e de conhecimentos cada vez mais complexos, que exigem de nós um aperfeiçoamento constante, destacamos a importância e a necessidade da formação permanente do professor (FREIRE, 2005), uma vez que esta não pode limitar-se apenas ao domínio das melhores técnicas e metodologias. Esses elementos certamente são fundamentais no processo formativo, em nossa atuação em sala de aula, mas a formação, primeiro, deve centrar-se na reflexão crítica sobre a prática, na pesquisa, na descoberta, na fundamentação teórica (GADOTTI, 2005). Acreditar nisso, é acreditar que nossa tarefa não é apenas instrumental, mas é primeiramente reflexiva.

O contexto da formação, desde a inicial, deve mostrar a esse professor, ao menos minimamente, a complexidade do ato e do espaço educativo. Responsabilizar-nos pela infância, pela educação das crianças, significa nos responsabilizar também por este espaço que se faz educador e humanizador. A formação permanente deste deve envolver o conjunto de necessidades e de questionamentos que ele se faz cotidianamente, mas deve lhe mostrar o quanto a educação é enquanto espaço de humanização. Não podemos, não devemos continuar olhando apenas para o espaço da nossa sala de aula. A educação é mais, nossa responsabilidade nesse espaço e com as outras pessoas é maior.

Em alguns cursos de educação inicial e continuada de professores ainda prioriza-se a repetição e transmissão do já feito, do já sistematizado, com técnicas e metodologias o mais eficientes possíveis. Muito pouco se aprende sobre essas outras dimensões tão essenciais na prática educativa. Estes “conteúdos” devem ser aprendidos através da interação, do compartilhamento de saberes e de experiências que se dão na atitude dialógica dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, o estabelecimento de trocas e saberes requer a assunção de novas posturas. requer que professores sejam encarados como mediadores da crítica, reflexão e transformação, enraizada na realidade e nas vivências de educadores e educandos.

Por isso tudo, precisamos lembrar que a escola é lugar de gente (FREIRE, 2002): o professor é gente, o estudante é gente, o pai e a mãe são gente, o funcionário é gente, o vizinho da escola é gente. Nesse sentido, diante de todo esse contexto de desvalorização da vida e de suas dimensões fundamentais, como o diálogo e o afeto, percebemos o quanto a escola precisa se constituir, a cada dia, um espaço-tempo para se viver a vida, para se viverem todas essas relações, pois ela é um ponto de encontro entre pessoas que estão em busca de *ser mais* e, justamente por ser um espaço de tantos encontros de *genteidades*, urge que façamos

dela um espaço para se viver a vida em toda a sua plenitude. De acordo com Alarcão (2001, p. 22), na escola

se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental.

Nesse sentido, a funcionária da escola, em um de seus relatos, nos tocou de forma significativa, pois ela demonstrou o quanto a afetividade está, de fato, permeando todas as relações que são vividas dentro da escola:

*“Todas essas relações são importantes. É bom pra todo mundo, pois isso levamos pra vida toda. Eu preparo o alimento pra eles, e eles dizem pra mãe fazer... Eles vão lembrar sempre disso. Eu tenho que cuidar deles, pois um dia eles vão cuidar dos outros. Eles sempre vão lembrar da merendeira. Eu sempre procuro estar cobrando deles o respeito, a valorização do alimento... Às vezes me acho metida, mas procuro fazer o melhor mesmo. O que eu posso passar pra eles, eu tento, pelo menos.”*

É possível destacar, nesta fala, o quanto essa funcionária tem plena consciência de seu papel na educação das crianças, que não é um papel de simples merendeira, mas um papel de gestora, de educadora. Nesse sentido, assim como ela, observamos que toda a comunidade da escola preocupa-se em levar às crianças ensinamentos para a vida toda. Não há, na escola, a ideia de que ali aprende-se apenas conteúdos. ali, todos aprendem a viver exercendo a cidadania, em coletividade e de forma solidária, demonstrando saber muito bem o que esperam desse espaço.

Desse modo, todos os sujeitos foram destacando que o diálogo, a afetividade e todas as suas dimensões, como a escuta, a amizade, a ajuda são elementos presentes sempre na escola e que são essenciais no processo de gestão, em todos os seus aspectos, pois somente assim todos poderão contribuir para que a escola seja sempre um espaço aberto, democrático, no qual todos atuam de forma participativa e engajada para que ela seja cada vez melhor para todos. E tudo isso revela o porquê de muitas crianças não quererem sair dessa escola... Uma mãe, assim nos relatou:

*“Nunca vi nada de desentendimento entre ninguém na escola. O respeito e a amizade entre todos são os mais importantes. Mãe nenhuma gosta de ver os filhos judiados. Graças a Deus pra mim tudo tá bom. Faz 12 anos que os meus guris estão*

*lá e eu nunca tive queixa. Esse ali [filho que está no 5º ano] queria rodar pra não ir pra Vila<sup>5</sup> ano que vem. Por ele, ele não saía dessa escola.”*

Diante desse reconhecimento da importância que esse processo democrático, vivido através das dimensões da afetividade e da dialogicidade, exerce na vida de cada criança, trazemos as palavras de Ferreira (2006, p. 57):

Porque a escola é um espaço por excelência de socialização, é à que compete à formação de um cidadão que, por estar bem inserido no seu meio, pode sem perda de identidade abrir-se a outros meios, ao diálogo que essa abertura comporta e ao respeito das identidades e de outras formas de estar no mundo. Tornar a escola um espaço dialógico de construção de identidades implica, como tem sido repetidamente notado, que a escola se torne uma organização democrática e participativa, aberta ao meio e dotada de um sentido de comunidade e da sua relação com a comunidade.

Porém, o fato já comentado de haver uma Proposta Pedagógica para todas as escolas multisseriadas do município, fere de forma bem significativa esse processo. Quando questionada acerca dessa Proposta, a professora comentou que, de fato, houve uma discussão com a comunidade escolar referente a algumas partes da proposta, mas que os pais que naquela época discutiram, não têm mais filhos nesta escola. Das demais etapas desse processo, ela participou representando a escola. Segundo ela, a cada início de ano letivo ela apresenta a Proposta Pedagógica a todos os pais, pois considera importante que eles a conheçam. Alguns pais não lembraram da Proposta, mas outros comentaram que *“ela mostrou [a Proposta] e mostra todo ano todos os documentos que são importantes”*.

Mas observamos que a professora preocupa-se com essa questão de ter uma Proposta para todas as escolas, uma vez que ela comentou que *“eu acho que poderia ter um PPP para cada escola, pois esse aqui em muitas coisas não contempla a nossa escola”*. Desse modo, percebe-se que há uma preocupação e um envolvimento de todos para que a escola seja gestada democraticamente, ao mesmo tempo em que estas questões mais intrínsecas à gestão democrática, como a importância de um PPP que mostre a identidade da escola, seja desconhecida por muitas pessoas da escola.

De acordo com Santiago (2007, p. 151), na escola, o Projeto Político Pedagógico

é a sua identidade e, embora possa inspirar-se em formas de organização consideradas bem-sucedidas, seu currículo deve ser gestado na comunidade escolar, em permanente diálogo para que se articulem os elementos de organização interna

---

<sup>5</sup> A “escola da Vila”, assim chamada pelas pessoas desta comunidade, é uma Escola Estadual localizada na localidade de Vila União, para a qual praticamente todas as crianças vão para continuar seus estudos até o 9º ano, após concluírem seus estudos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jacob Scheidt.

com os aspectos internos da sociedade, da cultura e da própria história, imprimindo sentido às ações desenvolvidas.

Podemos considerar, dessa forma, que a gestão escolar democrática existe dentro da escola, pois ouvimos das pessoas envolvidas, assim como observamos nos momentos em que estivemos presentes na escola, o envolvimento de todos em todas as dimensões do processo. Contudo, ela não está registrada em um documento que seja unicamente da escola, que reflita a sua identidade.

Nesse sentido vale lembrar que, em muitas escolas, este processo está documentado, mas de fato não acontece dentro na instituição... É por isso que acreditamos que, tomando-se como referência os ensinamentos de Paulo Freire, podemos e devemos fazer com que as escolas repensem como estão articulando seus processos de gestão e como estes vem sendo documentados. Um processo de gestão, conforme essa escola nos mostrou, precisa ser construído com base em uma relação afetiva e dialógica com toda a comunidade escolar. A participação é o princípio básico da gestão, e para construirmos uma escola que atenda às demandas de uma sociedade que nos exige a cada dia repensar nossas práticas, nossas relações e nossos conhecimentos, precisamos, enquanto comunidade escolar, caminhar juntos em busca daquilo que defendemos. E esse caminhar junto se faz com uma gestão comprometida, que de forma dialógica e afetiva cumpra o seu papel no cotidiano e também registre, em seu Projeto Político e Pedagógico, a que veio esta escola.

Dessa forma compreendemos que a escola é um espaço de formação de identidades e, por isso, precisamos ter clareza do papel que exercemos nesse contexto. Proporcionar à criança espaços de vivência de dialogicidade e afetividade, implica que ela compreenda a importância destes espaços e construa sua cidadania com base no que vivencia dentro da escola.

## **E QUE ESSES DIÁLOGOS PROSSIGAM... (IN)CONCLUSÕES**

Ao longo da pesquisa, percebemos que para todas as pessoas envolvidas na Escola Jacob Scheidt, a relação entre a gestão, a dialogicidade e a afetividade é muito estreita, uma vez que compreendem que não há um processo de gestão escolar que não seja permeado por essas relações. Para eles, todo e qualquer processo de gestão depende que as pessoas atuem de forma conjunta, dialogando, com respeito e atenção ao outro.

Todos demonstraram compreender que a escola é sim um espaço de aprendizagens coletivas, e que também se aprende a ser gente dentro da escola, e que para isso precisamos

preservar as relações que vamos estabelecendo uns com os outros, inclusive, porque, segundo eles, as crianças “*aprendem tendo essa vivência na escola*”. É nesse contexto sim, que podemos mostrar às crianças que o mundo pode ser mais colorido, que as relações podem ser menos frias, mais cheias de vida, que é o que todos precisamos para resgatar os valores e a boniteza das relações humanas.

Ao concluir esta pesquisa, podemos afirmar que a luta por uma educação pública de qualidade passa por uma formação de professores qualificada, que mostre ao futuro professor a importância de acolher a sociedade, estabelecendo laços de solidariedade e firmando com ela um compromisso com a educação da criança. Uma formação que exija do professor o conhecimento das políticas públicas para que este compreenda por quais caminhos precisamos percorrer, ao mesmo tempo em que perceba que estes caminhos possam ser percorridos com a comunidade da escola, de uma forma afetiva e dialógica, sob a luz dos ensinamentos freireanos.

#### **DIMENSIONS OF A DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT: PAULO FREIRE HELPS TO THINK ANOTHER SCHOOL**

**ABSTRACT:** This article presents some results of a monographic study had the reflections and discussions over other research about the relationships of affection and dialogical basis, including whether such concepts from Freire's perspective. Thus, this study sought to find, in a multiserial rural public school in the municipality of Candelaria, RS, how important teacher, employee, parents and students assign to interpersonal relationships, particularly in the affective and dialogical in its process of democratic school management. The research is qualitative and characteristics of case study. Data collection was performed at City Elementary School Jacob Scheidt, in the municipality of Candelaria, RS, using a semi-structured interview with the teacher, the official six parents and six students of the school, analysis of Political Pedagogical Project institution, and observation in a time of socialization of school group. The results showed that all subjects consider the dimensions of dialog and affectivity as an important and integral management process. It was concluded that the process that is lived at school, though not documented, constitutes in fact a process of democratic school management, which is recognized by all.

**KEYWORDS:** Democratic School Management. School. Affectivity. Dialogicity.

#### **REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FERREIRA, Naura S. C.. AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. (Coleção Leitura).

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Série Práticas Educativas. Curitiba: Positivo, 2005.

HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção crítico-reflexiva**: um desafio permanente na capacitação de professores. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006c (vol. III).

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto Político Pedagógico e a Organização Curricular: Desafios de um Novo Paradigma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. **As Dimensões do Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Papyrus, 2007.

## **AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO E O CARÁTER DO CURRÍCULO ESCOLAR**

**Sidinei Pithan da Silva<sup>1</sup>**

**RESUMO:** O presente estudo se configura como uma forma de pensar a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no contexto das transformações sociais atuais. O estudo se configura como um estudo bibliográfico, com enfoque dialético e hermenêutico. No primeiro momento interpreta-se o conceito de trabalho como princípio educativo, desdobrando alguns significados centrais para pensar a noção de conhecimento e de educação. No segundo momento evidencia-se o contexto social em que vivemos a partir do conceito de modernidade flexível. No terceiro momento são apresentados os conceitos de práxis, interdisciplinaridade e pesquisa, como formas de pensar a construção do currículo escolar na educação profissional integrada ao ensino médio em tempos de modernidade flexível.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Princípio Educativo do Trabalho. Currículo Escolar.

### **INTRODUÇÃO**

Este texto pretende evidenciar alguns conceitos importantes para compreendermos as mudanças curriculares em curso na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Busca, sobretudo, explicitar as relações entre as transformações sociais, a educação e o currículo escolar no contexto da modernidade flexível (lógica cultural do capitalismo tardio). Nesse sentido, o texto explicita uma forma de compreender “o trabalho como princípio educativo” enquanto categoria que permite pensar e organizar o currículo escolar tendo em vista a necessidade de novos pressupostos epistemológicos para pensar e enfrentar os novos desafios sociais e políticos. Essa escolha possibilita pensar em conjunto, as contribuições de diferentes tradições do pensamento sobre o currículo e a educação (FRIGOTTO, 2005; MARQUES, 1988; SILVA, 2002), dimensionando-as a partir das mudanças do mundo do trabalho (ENQUITA, 1993; HARVEY, 2006; IANNI, 1996; KUENZER, 2009) das mudanças paradigmáticas no interior das ciências (JAPIASSU, 1999; MARQUES, 1993) e, das mudanças no mundo social e histórico (BAUMAN, 2002; CASTORIADIS, 2007; HARVEY, 2011). Esta forma de enfrentamento nos possibilita compreender que a educação possui um sentido eminentemente social, cultural, político, histórico e existencial (SEVERINO, 2001). O currículo escolar, portanto, precisa ser pensado na interface dos novos tempos, de forma a responder problemas educativos que são relevantes socialmente.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação -UFPR. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências –Unijui -Rs. sidinei.pithan@unijui.edu.br.

Sob este pressuposto, compreendo que no processo de formação para a cidadania crítica à escola (no novo projeto do ensino médio integrado) cumpriria não simplesmente “atender” aos imperativos do mercado e da lógica dominante (DUFOUR, 2008), que presume uma adaptação e conformação dos sujeitos ao instituído, mas situar-se numa condição prospectiva e crítica, isto é de ação / reflexão / ação (práxis), que permitiria aos estudantes instaurar e instituir outras formas sociais, culturais e produtivas, a partir do instituído (CASTORIADIS, 2001). Isto inclui a capacidade de construção de um projeto educacional que contemple as necessidades imediatas de formação requeridas pela lógica cultural dominante, mas também de inclusão de possibilidades alternativas (mediatas e emancipatórias) de formação que irão fazer a diferença no futuro (ADORNO, 2003).

A hipótese sustentada ao longo da produção é favorável à lógica de um currículo e de uma escola unitária (GRAMSCI, 1979), que ao mesmo tempo em que universaliza o conhecimento (historicamente produzido) para todos (SAVIANI, 2003), possibilita aos sujeitos um processo de reconstrução crítica (e reflexiva) do conhecimento e da cultura existente (FREIRE, 2010; MARQUES, 2001; SACRISTÁN; GÓMES, 1998; GIROUX, 2003). Projeto que se vincula e se materializa no âmbito da práxis educativa, a qual valoriza o espírito investigativo, crítico e reflexivo (ensino com pesquisa) e, que desafia aos professores a tornarem as práticas pedagógicas mais abertas ao diálogo com os estudantes e o mundo social e histórico (atividade inter e transdisciplinar) (CHARLOT, 2013; FREIRE, 2000; MORIN, 2002; SANTOS, 2000; SANTOMÉ, 1998; ZABALA, 2002).

Trata-se aqui da construção das competências comunicativas, críticas, reflexivas (MARQUES, 1996), que permitem analisar os processos culturais e sociais (valorativos) atuais, transformando-os noutras direções, a partir de outras lógicas. A pesquisa, a investigação, o senso científico e filosófico, cumpre aqui papel de destaque, impulsionando, através do processo de apreensão e conhecimento da realidade, a recriação dos horizontes sociais, culturais e produtivos. “A escola deve continuar investindo na ajuda aos alunos a se tornarem críticos, a se engajarem na luta pela justiça social, a situarem-se competente e criticamente no sistema produtivo” (LIBÂNEO, 2001, p. 25).

## **1 O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO**

O conceito de trabalho como princípio educativo nos desafia a pensar no processo de constituição e formação do homem em contexto histórico e social. O conceito nos abre para o caminho do pensamento e da interrogação acerca de como ocorre o processo de humanização



ou mesmo de hominização. A forma de encarar este processo nos ajuda a entender a educação como uma prática social, existencial, cultural e histórica, altamente vinculada com o processo de autoprodução do homem e da sociedade. Logo, compreendemos que o conceito tem um significado ontológico (genético), antropológico, epistemológico, sociológico e histórico uma vez que sinaliza para um entendimento acerca da constituição do conhecimento e da humanidade do homem (ser do homem) em contextos históricos e sociais (FRIGOTTO, 2005; GRAMSCI, 1979; MARQUES, 1988; SEVERINO, 2001; VÁSQUEZ, 2011).

Cumprir notar que não apenas o homem é um ser produtor de mundo, de cultura, de ciência e tecnologia, como também é um ser produzido pelo mundo (cultura, ciência e tecnologia) que criou. Logo, compreendemos que a humanidade do homem, é uma humanidade produzida socialmente. O homem não apenas é sujeito criador, que produz sua existência conforme sua vontade, como também se produz no interior de uma cultura e de uma sociedade, a qual lhe confere seus limites e suas potencialidades. A humanidade do homem, portanto, está relacionada ao tipo de mundo social e cultural em que vive. É uma humanidade historicizada e socializada, em que o homem é produtor e produto de relações sociais e históricas. “Trata-se de intercâmbio entre a natureza subjetiva do homem e a natureza objetiva, mediado pelo processo de trabalho, que vai criar as condições fáticas de reprodução e efetivação do ser homem” (OLIVEIRA, 1996). A educação, portanto, é uma prática social total que ao mesmo tempo em que produz o homem, produz o mundo em que ele vive.

O conceito de trabalho como princípio educativo nos abre para uma forma de compreender não apenas o processo de constituição da humanidade do homem, como também o processo de constituição de sua realidade. Os homens ao buscarem transformar o mundo em que vivem, pelo trabalho, com vistas à produção de sua existência produzem cultura. Nesse sentido, a realidade humana é uma realidade simbólica e cultural criada pelos próprios homens (práxis). Não há nada no mundo humano que não tenha sido uma criação cultural. Logo, compreendemos que o conceito de trabalho como princípio educativo nos remete a pensar na lógica do mundo cultural humano como um mundo criado, produzido, pela atividade humana em sociedade. Todas as formas de ver, pensar, teorizar, simbolizar, são criações humanas, logo, são produções mediadas da atividade humana. O conhecimento que o homem produz sobre o mundo, portanto, não é o próprio mundo, mas uma realidade cultural construída socialmente.

## **2 O PROJETO SOCIAL E HISTÓRICO DA MODERNIDADE FLEXÍVEL: AS CRISES CONTEMPORÂNEAS E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

O modelo curricular hegemônico que marcou o contexto da modernidade sólida e, que predominou ao longo do século XX amparou-se numa concepção positivista de ciência e de conhecimento. Ele se alimenta da ideia de que a função social da escola é transmitir verticalmente o conhecimento científico (JAPIASSU, 1999). Ideário compatível com as ambições de uma escola ligada à fábrica, ou mesmo à lógica do sistema fordista fabril. O espectro deste currículo corresponde a uma ideia de um conhecimento “científico” que tem duração permanente e que precisa ser “memorizado”. O conhecimento parecia, neste modelo curricular, ter valor por toda a vida (BAUMAN, 2002). A lógica é a de um currículo escolar sem sujeitos (educação bancária), embora saibamos que as ambições da escola moderna (na versão do iluminismo) seja justamente possibilitar a constituição da maioria e da autonomia dos sujeitos (ADORNO, 2003).

Esse modelo de escola, característico da educação tradicional funcionou bem do ponto de vista da constituição e formação de uma “elite”, mas encontra sérias dificuldades de funcionar quando se trata de democratizar o saber científico a “todos” (NOSELA, 2005; SAVIANI, 2000). Logo, este momento da educação foi marcado por uma lógica da educação escolar enquanto privilégio de poucos (uma vez que restringia o acesso às maiorias). Uma lógica dualista e excludente marca o período: a oferta do ensino médio é destinada a uns e a oferta da educação profissional é destinada a outros, mas a grande maioria da população brasileira fica fora da escola (KUENZER, 2009).

O novo contexto da modernidade, em sua fase flexível (final do século XX e início do século XXI), colocou em xeque a ideia de que a função social da escola era somente a transmissão de conhecimento científico (JAPIASSU, 1999; SACRISTAN; GÓMES, 2000; ZABALA, 2002). O redimensionamento da economia capitalista, bem como a nova plataforma global de relacionamento possibilitada pelas novas tecnologias, acelerando o ritmo e a integração da vida social, configurou funções novas para a escola, o ensino médio e a educação profissional. Uma lógica de formação e de organização curricular emerge deste novo momento. Trata-se agora não de pensar o currículo pelo ponto de vista da ciência e do que precisaria ser ensinado, mas do ponto de vista de saber o que os sujeitos precisariam aprender (ZABALA, 2002; BRANDÃO, 2003). O novo cenário configura preocupações ambivalentes: a) em parte ela significa o retorno da preocupação com os sujeitos e uma forma de pensar sua emancipação social e política pela via de suas aprendizagens escolares

(pensamento construtivista e progressista); e, b) em parte ela significa a preocupação dos homens de negócios que possuem interesse pelo processo de educação escolar (pública) no sentido de formação de força produtiva (pensamento empresarial e teoria do capital humano).

Compreendo que esta nova forma de vida social não destitui a escola de sua tarefa fundamental (ensinar as ciências e possibilitar o acesso ao conhecimento historicamente produzido), mas a reconfigura diante do desafio dos novos tempos. Não se trata agora de conceber a escola como uma correia de transmissão da ciência, mas como uma instituição social implicada na constituição de sujeitos sociais, políticos, éticos e estéticos, que podem se valer da ciência e do conhecimento historicamente acumulado para refazerem seus projetos de vida e o mundo social e histórico em que vivem (CASTORIADIS, 2001; LOPES, 2001). Isso, do ponto de vista emancipatório, significa a necessidade de inovar tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da forma, ou seja, significa a necessidade de repensar tanto os modelos curriculares herdados (cientificistas, metafísicos, compartimentalizados), quanto à forma de operacionalizá-los na prática pedagógica (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2002; ZABALA, 2002; MORIN, 2002). Aspecto que nos levaria a conceber a função social da escola enquanto uma forma de reconstrução crítica da cultura existente a partir do diálogo (práxis) com os estudantes e com os conteúdos (historicamente acumulados) da cultura (pública) (SACRISTAN; GÓMES, 2000). Os educadores, nesse projeto, assumem funções ativas e críticas (reflexivas), tanto em relação à problematização da ciência, quanto em relação à problematização e investigação do mundo vivido (MARQUES, 1996).

### **3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: NOVOS PRINCÍPIOS PARA O CURRÍCULO: PRÁXIS, INTERDISCIPLINARIDADE E PESQUISA**

Os Fundamentos para o Novo Ensino Médio Integrado partem da ideia de um novo sentido para a relação teórico-prática na produção do conhecimento e do currículo escolar. Consideramos importante, neste contexto, os conceitos de práxis, de interdisciplinaridade e de pesquisa para pensar o caráter deste currículo. Na educação estes princípios: A) representam um desafio para pensar a cidadania, ou seja, significam uma passagem da noção de educação como privilégio para a educação como direito (DEMO, 2000); B) significam uma crítica à forma tradicional de pensar o conhecimento escolar e logo de ensinar e, portanto configuram uma noção nova para pensar a função social da escola: de uma noção de escola transmissiva do conhecimento para uma noção de escola implicada na reconstrução crítica do saber e da cultura (SACRISTAN; GÓMES, 2000); C) representam um desafio para repensar o currículo

e seu planejamento: de disciplinar e cientificista ou prático e empirista para um currículo temático, crítico e interdisciplinar (JAPIASSU, 1999; LOPES, 1999; GASPARIN, 2005); ZABALA, 2002); D) representam um desafio para pensar na forma de construção do conhecimento escolar: de uma educação bancária e transmissiva para uma educação crítica e reconstrutiva (SAVIANI, 2010; FREIRE, 2001). Estes desafios pensados pela lógica do trabalho como princípio educativo se articulam a partir da noção: a) de práxis, a qual sinaliza para a relação entre conhecimento, educação escolar, política, ética e trabalho, ou mesmo entre educação, conhecimento, ciência, tecnologia e sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004); b) de interdisciplinaridade, a qual sinaliza para a relação entre as ciências, o conhecimento e o mundo social e histórico (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 2011; MARQUES, 2002; JANTSCH; BIANCHETTI, 1995); c) de pesquisa, a qual sinaliza para o papel ativo que precisam desempenhar os sujeitos da educação frente ao mundo social histórico instituído a fim de instituírem outros mundos possíveis (GRAMSCI, 1979; FREIRE, 2010; MARQUES, 2001).

### **3.1 O Conceito de Práxis**

Práxis é uma categoria de mediação de caráter epistemológico e pedagógico. Ela é fundamental para compreender os fenômenos e para produzir nova forma de se relacionar com o conhecimento e com o real. Práxis implica experiência, sensorialidade, vivência, prática, concretude, mas, sobretudo, implica pensamento, análise, compreensão, investigação e explicação da experiência. Práxis é uma noção que evidencia o caráter social, histórico e cultural do objeto construído, e que permite ao sujeito movimentar-se no sentido de compreender a lógica de sua construção. Lembrando aqui a máxima formulada por Horkheimer (1980) que enuncia que em perspectiva histórica “não somente o objeto muda, mas também o órgão perceptor do objeto”. Práxis, portanto, é uma atividade humana que se realiza no tempo e no espaço, marcada por uma intenção social, política e cultural. É uma forma de explicitação ética e política dos conteúdos da ação. Nesse sentido a práxis pode estar tanto marcada por interesses de dominação ou por interesses de emancipação (VÁSQUEZ, 2007).

Na educação escolar trata-se de pensar no conceito de práxis como forma de vincular o trabalho do pensamento (saber-pensar-educação intelectual) ao trabalho das mãos (saber-fazer- educação tecnológica), ou mesmo à vivência do corpo (educação do corpo). Nesse sentido, o conceito de práxis se relaciona ao conceito de Politecnia ou mesmo de

Omnilateralidade (SAVIANI, 2010; VÁSQUEZ, 2011). Trata-se, também, de conceber de forma articulada e unitária a relação entre a experiência social acumulada (conteúdos universais) e a experiência existencial dos sujeitos (atividade dos sujeitos). Desafio que o conceito inaugura, ao exigir uma mediação dialética entre o passado, o presente e o futuro, ou mesmo entre o pensado e concebido em outro tempo histórico, o vivido atualmente e o projetado futuramente. O que possibilita um diálogo ativo e vivo entre o conhecimento popular e o conhecimento historicamente acumulado (conhecimento público). Mas, se o conceito de práxis nos permite pensar o currículo escolar em sua sintonia com os processos históricos e sociais, cabe pensar que o conceito de interdisciplinaridade também nos leva para movimento semelhante.

### **3.2 O Conceito de Interdisciplinaridade**

O movimento pela interdisciplinaridade nasce no seio das ciências e da filosofia ao longo do século XX e evidencia o lugar da subjetividade, da reflexividade e da comunicação como formas de romper com a lógica instrumental (FAZENDA, 2011). O conceito de interdisciplinaridade emerge no cenário epistemológico enquanto uma tentativa de ruptura com um conceito de ciência positivista formulado na modernidade (sólida). De outra parte, esta investida tem um sentido ético e político, uma vez que significa uma leitura da crise da sociedade, da ciência, da cultura e da civilização (FAZENDA, 2011; SANTOMÉ, 1998). Portanto, além de ser uma nova forma de entender o conhecimento, consiste em uma tentativa audaciosa de pensar alternativas políticas através e pela mudança paradigmática (FAZENDA, 2011). O ponto central desta guinada no campo do pensamento refere-se a uma tentativa de romper com a lógica unidimensional que marca a trajetória do pensamento moderno. O resultado desta abordagem no campo pedagógico e curricular converge para uma necessidade de um diálogo muito mais efetivo e complexo entre as diferentes áreas do saber tendo em vista a complexidade do saber e do tecido social (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995; MORIN, 2002). Como desafio para a reformulação curricular na atualidade, o movimento pela interdisciplinaridade, parece não sugerir e apontar para o fim das disciplinas científicas, mas para sua ressignificação e rearticulação (ZABALA, 2002; SANTOMÉ, 1998; MORIN, 2002).

### **3.3 O Conceito de Pesquisa**

A pesquisa como princípio pedagógico e epistemológico significa uma opção teórico-metodológica que tenta romper com uma forma histórica estabelecida há muito tempo na educação escolar e superior brasileira, a do ensino como “mera transmissão de conhecimento” (método escolástico), característico da educação medieval, ou a do ensino como “construção do conhecimento pelo sujeito” (método escolanovista), característico da educação moderna (SAVIANI, 2000). Em ambas as culturas do ensino (métodos de construção do conhecimento) se priorizavam concepções de educação profundamente enraizadas em determinadas concepções de conhecimento, mundo, homem e sociedade (SILVA; GREZZANA, 2009). Ou se acreditava que o educando era objeto, fiel depositário de um conhecimento e de uma verdade metafísica esquecida de seus fundamentos, como sustentou a educação medieval (educação como “mera transmissão”), e daí a prevalência da cultura do ensino sobre a da aprendizagem, do professor sobre o educando, ou se acreditava que o educando era sujeito individualizado, construtor de um conhecimento e de uma verdade científica esquecida de seus fundamentos históricos, como sustentou a educação moderna (educação como construção de conhecimento pelo sujeito), e daí a cultura da prevalência da aprendizagem sem o ensino, ou, do aluno como pesquisador “atomizado” (individualizado) (SILVA; GREZZANA, 2009).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O termo politécnico articulado ao termo omnilateralidade representa a possibilidade teórico-prática de tentarmos romper com o dualismo que gera numa escola contemplativa e humanista - “a cultura de governo” e de trabalho intelectual (saber pensar), e noutra escola profissionalizante e técnico-científica – “a cultura do trabalho (saber fazer)” e da disciplina. Esta divisão histórica do saber, vinculada à divisão social do mundo do trabalho, se articula na própria configuração histórica do ensino médio. Mas, de outra forma, não apenas ela se coloca como desafio ao ensino médio, uma vez, que ele precisa adquirir feição própria e finalidade em si, para além de ser apenas meio para o ensino superior (SACRISTAN; GÓMES, 2000). Isso significa assumir o ensino médio como dimensão vinculada à produção de conhecimento vinculado ao mundo social e histórico de forma articulada (SAVIANI, 2010). Isto implica a emergência do sujeito pesquisador, ou do professor pesquisador, uma vez que as condições para produzirmos um ensino médio crítico e coerente com os desafios do nosso tempo passam pela pesquisa e pela capacidade de produzir reflexivamente conhecimento vinculado e articulado à realidade produtiva, social, política e cultural.

Esta característica constitui o cerne da problemática do professor e do currículo para os novos tempos e, ela nos remete para o problema de fundo, constitutivo da docência, que se refere ao problema da permanente necessidade que possuem os educadores de re-pensarem os “conhecimentos escolares” em função de novos contextos históricos, sociais, produtivos e culturais. Práxis, interdisciplinaridade e pesquisa parecem, nesse sentido, categorias que podem nos ajudar a pensar a construção de um currículo integrado para o Ensino Médio. Mas, essas categorias só ganham sentido na atividade vital dos professores no interior das escolas quando se articulam (organicamente) no planejamento, na operacionalização e avaliação dos processos educativos.

**SOCIAL TRANSFORMATIONS AND INTEGRATED PROFESSIONAL  
EDUCATION DIRECTED TO HIGH SCHOOL: EDUCATIONAL WORK  
PRINCIPLE AND SCHOOL CURRICULUM CHARACTER**

**ABSTRACT:** This study configures itself as a way of thinking Vocational Education integrated into secondary education in this current social transformations context. The study was established as a bibliographic research, with dialectical and hermeneutical approach. At first, interprets the work concept as an educational principle, unfolding some central meanings to think the notion of knowledge and education. In a second moment is evidenced the social context in which we live starting from the concept of flexible modernity. In a third moment, praxis, interdisciplinary and research concepts are presented as forms of conceiving the construction of school curriculum to a professional education integrated to high school in times of flexible modernity.

**KEYWORDS:** High School Integrated Professional Education. Educational Labor Principle. School curriculum.

**REFERÊNCIAS**

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

BAUMAN, Z. Desafios Educacionais da Modernidade Líquida. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 148, jan./ mar. 2002.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTORIADIS, C. **Post-scriptum sobre a insignificância: entrevista a Daniel Dermet**. São Paulo: Veras Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **As Encruzilhadas do Labirinto IV**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e Verdade no Mundo Social e Histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação**. Artes Médicas, 1993.

FAZENDA, I. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FRIGOTTO, G. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: Teorias em Conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005.

GIROUX, H. **Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

IANNI, O. O Mundo do Trabalho. In: **A Reinvenção do Futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2008, 204 p.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976**.

\_\_\_\_\_. **Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica**. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1999.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.



**KUENZER, A. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.**

**LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e a profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.**

LOPES, A. R. C. Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 1999. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, 2001.

MARX, K. **O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e Educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1988.

\_\_\_\_\_. Educação e Conhecimento. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, ano 4, n. 14, abr./jun. 1989.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e Modernidade em Reconstrução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação/Interlocução, Aprendizagem/Reconstrução de Saberes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Escola no Computador: linguagens rearticuladas, educação outra**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação nas Ciências: os novos desafios. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências**. Ijuí, v. 1, n. 1, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação nas Ciências: interlocução e complementaridade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

MORIN, E. **A Religação dos Saberes: o desafio do séc. XXI**. Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. Tradução e notas: Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002c.

NOSELLA, P. A Escola Brasileira no Final do Século: um balanço. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NOVAES, A. **A Crise da Razão**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

OLIVEIRA, M.A. **Ética e Sociabilidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

**SACRISTÁN, G.; GÓMES, A. P. Compreender e Transformar o Ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.**

SANTOS, M. **Território e Sociedade:** entrevista com Milton Santos. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

**SAVIANI, D. Escola e Democracia. 33. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.**

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica.** São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Interlocuções Pedagógicas:** conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

**SEVERINO, A. J. Educação, Sujeito e História. São Paulo: Olho d`Água, 2001.**

SILVA, S. P.; GREZZANA, J. F. **A Pesquisa como Princípio Educativo.** Curitiba: IBPEX, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. **As ideias estéticas de Marx.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

**AUTO/TRANS/FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES:  
ARTICULAÇÕES COM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NA  
PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA**

**Samuel Robaert<sup>1</sup>**  
**Larissa M. Freitas<sup>2</sup>**  
**Nisiael de Oliveira Kaufman<sup>3</sup>**  
**Celso I. Henz<sup>4</sup>**

**RESUMO:** Apesar de muito estudado e analisado, o tema da formação de professores permanece bastante polêmico. Duas racionalidades diferentes se encontram em oposição conceitual: a racionalidade técnica instrumental e a racionalidade libertária. Defendemos a formação permanente de professores como um processo de auto/trans/formação continuada, em que o professor, ao gerir sua formação continuada se auto/transforma. Apoiados em autores como Freire, Arroyo, Alarcão e Lima, fazemos uma análise sobre a centralidade das práticas democráticas na escola, como núcleo formador, através de práticas dialógicas, na construção e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. Concluímos que o processo de construção do PPP é um espaço privilegiado para a construção dos processos de auto/trans/formação docente, através da participação nos processos de decisão, que, por sua vez, traduz-se no planejamento da escola em todos os aspectos, principalmente o pedagógico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Projeto Político Pedagógico. Gestão Escolar. Gestão Democrática.

**PALAVRAS INICIAIS**

Muito se tem falado e escrito sobre formação permanente de professores em inúmeros artigos e em tantos eventos nacionais e internacionais, seja no Brasil ou exterior. Conforme Arroyo (2013) se escreve muito sobre o professor que queremos, sobre como formá-lo, como se este profissional não tivesse história e memória, como se fosse possível estabelecer um novo modelo de professor, facilmente programável.

Percebemos, então, que este é um assunto que suscita muito debate e controvérsia, seja no campo da academia, com um debate mais teórico, seja no campo da aplicação desta teoria, isto é, no centro do Sistema Educacional, a Escola e o seu sujeito de transformação: o

---

<sup>1</sup> Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, licenciado em química, especialista em gestão educacional, mestrando do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Maria. samu\_robart@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela UFSM. Professora de Educação Básica – Coordenadora Pedagógica na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha. Graduada em Letras-Português (Unifra). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Unifra) e em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (UFRGS). Participante do Grupo de Pesquisa Dialogos: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire (UFSM). Lari.mfreitas@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Mestranda -UFSM; especialista em gestão e organização da escola- UNOPAR; pedagoga- URI. nisioliveira@bol.com.br.

<sup>4</sup> Professor do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFSM, doutor em educação. celsoufsm@gmail.com.

profissional da educação, o professor, a quem políticas públicas, oriundas de debates tanto no nível da academia ou do de/embate político-ideológico presente em nossa sociedade, são também destinados.

Sobre a formação continuada de professores, concordamos com Arroyo (2013), que em suas experiências como educador em encontros de formação continuada com professores pelo Brasil e também em outros países, como a Argentina, percebe o caráter “descartável” dado pelas políticas públicas, que tentam legitimar as reformas educativas impostas aos Sistemas Educacionais com certa regularidade, através de mudanças no “conteúdo”, ignorando que “a formação humana, o aprendizado dos significados da cultura ao longo de nossa trajetória social não se faz com permanentes, frequentes e curtas rupturas” (ARROYO, 2013, p. 154). Sobre essas políticas, Arroyo ainda enfatiza a incoerência das mesmas, justificando que é “como se a escola fosse uma planta que a cada período de governo fica velha e tem de ser reinventada e cada professor fica velho com o uso e tem de ser reciclado” (2013, p. 154).

Tal lógica/racionalidade de (des)continuidade nas práticas de formação continuada de professores desconsideram o saber-fazer (ARROYO, 2013) dos mestres, constituindo uma visão desse saber-fazer como uma rotina a ser superada, “tradicionalismo a ser descartado ou reciclado, feito lixo reaproveitável” (ARROYO, 2013, p. 154).

Talvez o obstáculo aqui seja a não compreensão da educação no campo da cultura humana, dos valores e identidades, mas no campo essencialmente da técnica, das competências e das habilidades. Técnica que está sempre em mudança, devido à própria evolução tecnológica, frequentemente marcada por rupturas e descontinuidades.

A cultura, ao contrário disso, é uma construção humana, alicerçada em rituais e práticas marcadas por continuidade de valores, identidades e saberes. Pensamos a educação no campo da cultura historicamente construída e, por isso, ancorada em práticas herdadas de professor para professor, em um longo percurso de construção histórica e, por isso mesmo, não passível de ser (des)construída em breves intervalos de tempo, como provavelmente esperam muitos governos através das suas políticas públicas. Conforme aprendemos com Arroyo (2013, p. 155),

“levamos pela vida as marcas de múltiplos tempos de socialização e aprendizagem e também da escola que frequentamos, das professoras e dos professores com que convivemos por longas horas e longos anos[...]marcas da escola que continuam, ainda que os conhecimentos das matérias tenham se perdido no desuso.”

Assim pretendemos desenvolver um conjunto de ideias na perspectiva da construção de processos de auto/trans/formação docente (HENZ) através da construção compartilhada do Projeto Político Pedagógico, na própria escola.

Buscamos fazer uma análise de como a construção e consecução compartilhada do Projeto da Escola (que aqui denominaremos de Projeto Político Pedagógico ou PPP) pode ser um articulador dos processos continuados de auto/trans/formação docente através do diálogo crítico e humanizador relacionado com o desenvolvimento do Projeto da própria escola.

## **1 AUTO/TRANS/FORMAÇÃO DOCENTE: UM CONCEITO A SER CONSTRUÍDO NA PRÁTICA.**

Se quisermos superar o paradigma positivista ainda presente em nossas escolas, marcado pela racionalidade técnica e instrumental, as instituições educativas terão que abandonar os enfoques funcionalistas e burocratizantes, dando espaço para o surgimento de outra racionalidade, mais libertária (ALARCÃO, 2011) e dialógica, apoiada nos contextos e na cultura em que a instituição está inserida.

Nesta nova racionalidade, mudam as formas como se pensa e como se “enxerga” a escola, assim como ganham novas dimensões as relações que se estabelecem entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora das escolas. De forma que, da escola se exige muito mais que simplesmente a transmissão dos conhecimentos dominantes, pois esta precisa ser uma manifestação de toda a complexidade da vida. Imbernón (2011) nos aponta que uma das complexidades a serem ensinadas e aprendidas é a de ser cidadão, bem como as diversas instâncias em que a cidadania se manifesta. Nessa nova racionalidade, não é possível que se ensine democracia através de discursos filosóficos sobre a democracia, mas se deve ensinar e aprender democracia através das práticas democráticas. É necessário viver a democracia na escola para se aprender o que é democracia.

Acreditamos que, se quisermos abandonar essa racionalidade instrumental em nossas escolas, também temos que superar as concepções de formação continuada de professores que acontecem na mesma lógica da educação bancária a que se refere Freire, que demarca uma contundente oposição à racionalidade técnica instrumental através da crítica à educação bancária (LIMA, 2009).

A prática bancária é marcada por um “transmissor” detentor do conhecimento, que o “deposita” em um “receptor” passivo que, não sabendo, aprende. Freire (2011; 2013), assumindo uma posição contrária a esta, cria uma proposta de pedagogia democrática, ao

propor uma aprendizagem da democracia através das práticas dialógicas e ao fazer uma crítica contundentemente à prática silenciosa e alienante, assim como todas as formas de participação passiva que caracterizam a educação bancária.

Nesta nova racionalidade libertária, que se opõe conceitualmente à racionalidade técnica instrumental, a educação já não é “patrimônio exclusivo dos docentes, e sim de toda a comunidade e dos meios que esta dispõe, estabelecendo novos modelos relacionais e participativos na prática da educação” (IMBERNÓN, 2011, p. 10).

Se, em outras épocas, o professor era o detentor do conhecimento e, por ser possuidor de um determinado conhecimento formal tinha a capacidade de ensiná-lo, hoje, o trabalho do professor mostra-se muito mais complexo e, para ser um profissional é necessário autonomia, ou seja, capacidade de tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática.

Os professores exercem muitas outras funções para além do ensino de conceitos e “matérias”. Por isso, a formação transcende muito a “mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.” (IMBERNÓN, 2011, p. 13).

Para Freire (2011, p. 160), “a formação, por sua vez, não pode dar-se na limitação acrílica e asfixiante dos especialismos. Só há formação na medida em que vamos além dos limites de um saber puramente utilitário” Temos aqui o desafio da relação entre a inovação em educação e profissão docente. “O professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas.” (IMBERÓN, 2011, p. 21).

Isto representa um grande obstáculo, à medida que o predomínio da racionalidade técnica instrumental faz com que o enfoque das políticas públicas aconteça a partir de um conceito de professor como mero executor do currículo, como profissional dependente, que não pensa, não cria, mas reproduz a inovação criada por outros. Talvez essa compreensão faça com que os próprios professores percebam a inovação como algo exterior à sua prática profissional, separada do seu contexto de trabalho (IMBERNÓN, 2011).

Ao contrário disso, a verdadeira inovação deve partir de “dentro para fora” e isto só é possível se construída a autonomia do professor. No entanto, “ninguém é autônomo primeiro para decidir depois” (FREIRE, 1996, p. 107). A autonomia é uma construção que vai se constituindo à medida que experiências de decisões que trazem responsabilidades vão sendo tomadas, afinal, “é decidindo que se aprende a decidir” (ibid, p. 106). Assim, autonomia e responsabilidade são, ao mesmo tempo, condições necessárias e conseqüências para a

democracia. Mas, incoerentemente, esta autonomia é negada pelas políticas públicas, que submetem o trabalho do professor e da escola às normas dos Sistemas Educacionais, ao gradeamento curricular, aos tempos de aprendizagens pré-determinados.

Temos aqui um confronto entre duas racionalidades. De um lado, a tendência administrativa, marcada pela hierarquização e burocracia, com os processos de inovação estabelecidos por intervenções externas à escola e a tendência autônoma/libertária, com a interiorização do processo de inovação e que privilegia a descentralização e o controle autônomo compartilhado no processo de inovação, estabelecendo uma cultura mais colaborativa.

Arroyo (2013) entende que a racionalidade tecnicista sempre foi muito empobrecedora da educação básica, por simplificar demais as análises de um campo social e cultural tão complexo como a educação. Tal paradigma, o tecnicista, termina por adiar a solução dos problemas educacionais brasileiros por simplesmente reduzi-los ao domínio da técnica pelos professores. (ARROYO, 2011, p. 38).

No debate estabelecido entre duas posições políticas e ideológicas divergentes conceitualmente no campo da formação de professores, percebemos que a profissionalização docente e, por consequência, os processos de auto/trans/formação permanente de professores permitem a superação do conceito neoliberal da formação continuada para um conceito mais social, complexo e multidimensional, ancorado em uma outra cultura, mais colaborativa e compartilhada. Como nos alerta Freire (2013, p. 161), “o caminho é [...] o conhecimento crítico que implica tanto o domínio da técnica quanto a reflexão política em torno de/a favor de quem, de quem, contra quem se acham estes ou aqueles processos técnicos”.

Demarcamos aqui nosso posicionamento acerca de como se dão os processos de inovação. Sentimos essa necessidade, pois inovação, sob o viés positivista, pode significar simplesmente fazer o usual de uma forma diferente. Diferentemente disso, a transformação permite que se questione para que e a serviço de quem nos encontramos em determinado processo de formação. Assim a formação permanente ou continuada de professores, que, no nosso entendimento, está alicerçada em uma racionalidade tecnicista, pode melhor ser compreendida, em uma racionalidade mais democrática, como um processo de auto/formação em que os sujeitos se conduzem em seus processos formativos.

Da mesma forma, queremos ampliar este conceito de auto/formação permanente para auto/trans/formação permanente, pois a formação permanente, enquanto processo dialógico, produz a transformação necessária para que os processos de inovação possam realmente ser conduzidos de dentro para fora da instituição escolar.

Nos processos de auto/trans/formação temos a mobilização dos professores num processo de implicação coletiva de todos em que os professores, ao se auto formarem, se transformam resultando também em uma reorganização da cultura escolar. Assim, a os processos de formação permanente de professores, na perspectiva de uma práxis pedagógica humanizadora, e, por isso, emancipadora do ser humano.

Mas como privilegiar espaços de auto/trans/formação docente? Talvez, aqui, tenhamos que considerar o aspecto essencialmente humanizador da docência. Já abordamos neste texto como a racionalidade técnica e instrumental centralizou a formação continuada dos professores nos aspectos essencialmente técnicos, no domínio dos conteúdos, em detrimento de outros saberes, práticas e memórias profissionais dos professores.

Queremos enfatizar que ser professor é muito mais que ensinar determinado conteúdo, mas é “ser o mestre de obras do projeto arquitetado de sermos humanos.” (ARROYO, 2013, p. 41). Por isso, estamos comprometidos, enquanto educadores, em ser mais do que competentes, mas mantermo-nos em um constante processo de auto/trans/formação formador.

Quando pensamos a formação humana, estamos pensando também nossa própria formação, nosso percurso profissional enquanto educadores. Esta ligação, este processo de imbricação da vida com o trabalho do educador faz surgir o que Arroyo (2013) chama de saber pedagógico, que é mais vivido do que transmitido, aprendido nos nossos processos de formação, na escuta atenta ao outros profissionais com quais convivemos, aos nossos alunos e, por que não, aos nossos amigos e familiares. Como também reflete Freire (2013, p. 131) “No fundo, a experiência profissional se dá no corpo da existencial maior. Se gesta nela, por ela é influenciada e sobre ela, em certo momento, se volta influentemente”.

Por isso, a própria formação é um processo contínuo de transformação. Formamo-nos e transformamo-nos em processos continuados, nos processos de convivência e no exercício da própria docência: é aqui que se encontram os conteúdos mais ricos da docência, da humana docência (ARROYO, 2013).

## **2 O ASPECTO ESSENCIALMENTE DIALÓGICO DA AUTO/TRANS/FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHO PARA A (RE)HUMANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES.**

Não podemos falar em humanização da educação sem nos reportarmos ao aspecto essencialmente pedagógico e humanizador que representa a democratização da mesma. Como percebe Paro (2011, p. 28), “Se a educação visa à formação do humano-histórico que se



afirma como sujeito, seu modo de realizar-se, ou seja, a relação pedagógica, precisa dar-se como uma prática democrática”.

A democratização da escola possibilita uma grande oportunidade para, primeiramente, democratizar as relações que se estabelecem dentro da instituição escolar. Falamos aqui das relações marcadas por um alto grau de hierarquização e burocratização, impregnadas pela racionalidade técnica, muito empobrecedoras do cotidiano escolar e que são, por sua vez, espelho das relações entre os Sistemas Educacionais e as escolas.

Nestas relações burocráticas, o diretor da escola tem o foco da sua preocupação no aspecto disciplinar, o “pedagógico” está a cargo do coordenador pedagógico, os professores são “ensinantes”, os alunos passivos no processo de ensino - aprendizagem (que, por isso mesmo, não se dá) e os pais são chamados a colaborar e apoiar na “execução de serviços de manutenção, fazendo reparos em móveis ou equipamentos ou procedendo à pintura e conservação do prédio escolar” (PARO, 2011, p. 195), mas que permanecem objetos e não sujeitos das decisões que ocorrem na escola. Conclui Paro (ibid, p. 25): “Na perspectiva de uma necessária democratização da escola, é preciso, portanto, adotar um conceito de educação que exija a superação da estrutura autoritária atualmente vigente na escola”.

Afirmamos isso, convictos e concordantes com Paro (2011) e também com Arroyo, que salienta que, “somente em um clima humano nos tornamos humanos” (2013, p. 65). E o que é mais humano que o gosto pela liberdade? Pela liberdade de poder decidir sobre qual caminho percorrer e como fazer para percorrer tal caminho? Temos que o ser humano é essencialmente livre e, por isso, a democracia, que privilegia a liberdade que compromete a todos, é um alicerce na construção de uma sociedade mais humana. E, como nos aponta Freire (2011, p. 45), “enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica”.

A racionalidade técnica e instrumental, ao burocratizar as escolas, gradear os currículos, disciplinar e normatizar saberes e etapas do desenvolvimento humano, torna as relações que se estabelecem dentro das instituições escolares frias e burocráticas: pessoas são números, alunos e professores são números e códigos em planilhas dos executores das políticas públicas, professores são executores de currículos, transmissores competentes, se possível, ensinantes (ARROYO, 2013).

Infelizmente, tal estrutura, fria e gradeada, com o predomínio da técnica em detrimento do humano, contribui em refirmar a sociedade já tão desumanizada que temos e acelerar os processos de desumanização da infância e da adolescência. Neste contexto desumanizante,

Perde-se uma das dimensões básicas da ação educativa: aprender a ser, desenvolver-se no convívio com os semelhantes e diversos em temporalidades do fazer-nos humanos, no convívio com sujeitos respeitados para expressar significados e aprender significados no convívio próprio de seu tempo cultural (ARROYO, 2013, p. 65).

Na Pedagogia da Esperança, livro em que Freire faz um reencontro com sua obra máxima, a Pedagogia do Oprimido, o autor se mostra convencido da importância e da urgência da democratização da escola pública e da formação permanente de seus educadores e educadoras, formação esta que, apesar de “científica, não falte o gosto das práticas democráticas, que demarque uma ingerência progressiva dos educando e suas famílias nos destinos da escola” (FREIRE, 2013, p. 32).

Acreditamos que essa ingerência progressiva permite o compartilhar de responsabilidades entre todos, através da construção do Projeto Político Pedagógico da escola, com papel atuante dos professores. Isso permite a construção de sólidas experiências de democracia e do compartilhamento de responsabilidades entre todos os setores da escola, que será um espaço mais plural, mais humanizador.

Espaço este, marcado pelo diálogo humanizador, não apenas um mero bate papo desobrigado, mas que atinge um determinado nível crítico, permitindo um poder explicativo e a compreensão da realidade vivida de forma profunda, marca a posição democrática adotada e é significado porque sujeitos dialógicos mantêm sua identidade e crescem um com outro (FREIRE, 2013).

Como nos lembra Freire (1997, p. 60) “Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, [...] se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico.” Não há democracia na licenciosidade da participação silenciosa, não há democracia se há a interdição no direito de falar, de dizer a sua palavra. Por isso mesmo o diálogo é humanizador, porque permite que, na leitura do mundo esta se reconstrua. O diálogo, na escola, pode permitir a ruptura das práticas burocráticas da racionalidade instrumental e permitir o engajamento ativo de todos na construção de uma escola mais humana.

Nos processos democráticos, em que os professores, no uso de sua autonomia, “leem” a escola, e num diálogo reflexivo, crítico e problematizador, juntamente com toda a comunidade escolar, planejam a escola de forma a intervir na sua realidade e transformá-la permite a construção de um processo de auto/trans/formação permanente e formador, em que

o planejamento da própria escola, a reflexão sobre os problemas da mesma e da sua própria prática permite amplos processos de transformação dos professores e da escola.

## CONCLUSÕES (NÃO) FINAIS

A democratização da sociedade, se não depende unicamente do trabalho da escola, pode ser influenciada por esta. Assim, a democratização da escola, pode não sozinha mudar a sociedade, mas contribuir para a humanização da mesma, já que democracia e humanização estão diretamente relacionados.

Não há humanização em uma sociedade técnica, burocrática e racional. Da mesma forma, não há como se pensar em democratização da escola sem que esta se inicie pelas relações que se dão dentro da mesma, ou seja, na humanização destas relações, que passam a ser entre sujeitos e não mais entre sujeito-objeto. Não há como se pensar em democratização da escola sem que os professores sejam autônomos e sem a participação da comunidade escolar no planejamento da escola.

A autonomia, que segundo Alvesson e Willmott (1996, p. 13 apud LIMA, 2009, p. 83) consiste na “capacidade dos seres humanos produzirem juízos informados, conscientes e livres, não influenciados nem distorcidos por relações assimétricas e por desigualdades sociais, de conhecimento ou de poder” só pode ser construída em processos coletivos de tomada de decisão, com sujeitos livres, responsáveis e conscientes. Não há como se separar democracia de autonomia, uma é condição necessária à outra. Assim, a autonomia é um elemento necessário para a democratização e esta, para a humanização da escola.

Da mesma forma, a democracia na escola, representada pela prática da construção e implementação compartilhada do Projeto Político Pedagógico, permite a emergência de processos auto/trans/formadores dos professores. Assim, a necessária renovação da escola passa também por uma renovação nos processos de auto/trans/formação formadora permanente de professores e esta, pela democratização radical das escolas.

O silenciamento e a falta de dialogicidade do professor, que faz a opção de não participar ativamente, ou que é interdito neste direito, decorre no perigo da sua própria desprofissionalização, pois como nos aponta Lima (2009, p. 93)

“Este professor [...] imobiliza-se, perde voz, não dialoga; pela passividade torna-se mais indefeso perante as decisões eventualmente autoritárias de outros e pela sua não exposição sistemática, ou ausência, vai-se silenciando e desprofissionalizando[...] vai se tornando mais isolado e dependente, portanto, menos autônomo”.

De forma que a “cultura do silêncio” (FREIRE, 2011, p. 56) é por si imobilizadora e muito prejudicial para o desenvolvimento da escola e do professor. Ao contrário desta, a participação na construção do Projeto Político Pedagógico pelo professor, juntamente com os demais membros da comunidade escolar, pode promover uma mudança cultural na escola e amplos processos de auto/trans/formação dos professores.

**AUTO / TRANS / PERMANENT TRAINING OF TEACHERS: ARTICULATIONS WITH THE SCHOOL'S POLITICAL PEDAGOGICAL'S PROJECT IN VIEW OF A HUMANIZING EDUCATION**

**ABSTRACT:** Even though much studied and analyzed, the issue of teacher training remains quite controversial. Two different rationalities are in conceptual opposition: the instrumental and technical rationality and the libertarian rationality. We defend the continuing education of teachers as a process of self/trans/continuing education, where the teacher, to manage their continuing education modifies himself. Supported by authors such as Freire, Arroyo, Alarcão and Lima, we make an analysis on the centrality of democratic practices in school such as forming core, through dialogic practices in the construction and implementation of the School Policy Project (PPP). We conclude that the process of building the PPP is a privileged space for the construction of the self / trans / teacher training, through participation in decision-making, which, in turn, is reflected in the planning of the school in all aspects, mainly pedagogical.

**KEYWORDS:** Teacher Training. Political Pedagogical's Project. School Management. Democratic Management

**REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não** - cartas à quem ousa ensinar. 34. ed. São Paulo: Editora Olhos D'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: Reflexões sobre a minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, L.C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez editora, 2011.

## **DIALOGANDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EJA NUMA PERSPECTIVA FREIREANA**

**Nisiael de Oliveira Kaufman<sup>1</sup>**  
**Celso Ilgo Henz<sup>2</sup>**  
**Ana Cláudia Ferreira Rosa<sup>3</sup>**  
**Luciana Carrion Carvalho<sup>4</sup>**  
**Samuel Robaert<sup>5</sup>**

**RESUMO:** Este artigo está relacionado a uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) /RS. O referido trabalho tem como temática central a formação inicial de professores das licenciaturas para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e busca compreender os desafios e as perspectivas da formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas da UFSM, com relação à preparação para atuação na EJA na etapa do Ensino Médio. Com relação ao referencial teórico, fundamenta-se em Paulo Freire em diálogo com outros autores como: Soares, Romão, Gadotti, Arroyo, Vieira Pinto, Imbernón, Gatti e utilizará a metodologia de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, mediante a aplicação de entrevistas semiestruturadas e fóruns de diálogos virtuais com acadêmicos das licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria. Assim, por considerar este um campo pouco explorado, acreditamos que esta temática contribuirá para um maior entendimento sobre como vem ocorrendo a formação inicial para EJA, visto que, esta modalidade possui muitas especificidades que precisam ser reconhecidas no âmbito educacional. A referida pesquisa encontra-se em andamento e, neste texto, trazemos em específico alguns pontos relevantes da perspectiva freireana para dialogar sobre as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos e os desafios dos espaços formativos para uma prática mais humanizadora e transformadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Inicial. Jovens e Adultos. Políticas Públicas. Paulo Freire.

### **INTRODUÇÃO**

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação- UFSM; Especialista em Gestão e Organização da Escola; Pedagoga. E-mail: nisraeloliveira@bol.com.br.

<sup>2</sup> Professor- UFSM; Doutor em Educação; Mestre em Educação; Filósofo e Teólogo. E-mail: celsoufsm@gmail.com.

<sup>3</sup> Mestranda em Educação- UFSM; Especialista em Educação Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio Modalidade de EJA -PROEJA; Pedagoga. E-mail: anaclaudia@iftto.edu.br.

<sup>4</sup> Mestranda em Educação- UFSM; Especialista em Educação de Surdos; Especialista em Gestão Pública e Sociedade; Educadora Especial. E-mail: lucarvalho1212@hotmail.com.

<sup>5</sup> Mestrando em Educação- UFSM; Especialista em Gestão Educacional; Químico. E-mail: samu\_robart@yahoo.com.br.

Existe uma variabilidade de formas de ver e conceber a Educação de Jovens e Adultos. Somente compreendendo sua dinâmica no contexto dos processos e construções históricas, sociais e culturais, encontraremos espaço para uma reflexão mais ampla sobre a EJA e seus desafios na contemporaneidade.

Apesar de significativos avanços nas legislações, o reconhecimento das especificidades desta modalidade não vem sendo consideradas efetivamente nos contextos educacionais, principalmente no que diz respeito à legitimação dos “saberes da experiência feito” (FREIRE, 1992) que estes sujeitos carregam, a diferenciação entre EJA e o ensino regular e a formação específica para atuar neste contexto peculiar.

Esta modalidade atravessou um histórico marcado por medidas paliativas, através de iniciativas fragmentadas e sem êxitos. Seu ensino não requeria estudo e nem especialização por parte de seus professores, por muito tempo sendo entendido como um campo eminentemente ligado à boa vontade e adaptação das metodologias do ensino regular. Em razão disso, percebe-se até hoje impregnada a ideia de que qualquer professor pode ensinar jovens e adultos, não se pensando em um ensino adequado para estes sujeitos, o que certamente exigiria uma formação inicial específica e não geral como a maioria dos cursos de licenciatura tem trabalhado.

Recorrermos ao pensamento de Freire para a realidade da educação de Jovens e Adultos, no sentido de (re)inventarmos seu legado, (re)interpretando suas proposições e (re)pensando o contexto da formação inicial para a EJA, construindo novos paradigmas educacionais a partir de uma práxis pedagógica libertadora e transformadora.

Neste texto não nos detemos ao histórico da EJA desde seus primórdios, mas buscamos elencar alguns pontos marcantes e conflitantes da legislação para esta modalidade nas últimas décadas. Estas inquietações surgem a partir de mudanças e contradições que nos instigam a mergulhar neste contexto instável e precário, principalmente com relação à formação inicial para EJA e seus desafios nos dias atuais.

## **1 DESENVOLVIMENTO**

### **1.1 Educação de Jovens e Adultos: Um campo ainda em reconhecimento?**

Ao abordar a Educação de Jovens e Adultos é preciso considerar questões relevantes que marcam a trajetória desta modalidade de ensino. Neste sentido é que trazemos algumas

reflexões, sobre questões marcantes das políticas públicas para EJA e os desafios e possibilidades da formação inicial de professores para atuar nesta modalidade a partir de uma perspectiva freireana.

A partir de vários movimentos e discussões sobre a EJA, na Constituição Federal de 1988, Artigo 208, a Educação passa a ser direito de todos, inclusive dos “jovens e adultos”, independente de idade; e nas disposições transitórias são definidas metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo, apesar da EJA, neste período, possuir uma forte característica de ensino supletivo/compensatório.

Após vários programas e iniciativas sem êxito, as políticas públicas para esta modalidade pouco avançaram até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96. Em oposição ao caráter supletivo até então vigente, a LDB traz na Seção V, Art. 37, que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (LDB 9394/96)

Somente com o Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, as diretrizes para a educação de jovens e adultos são referenciadas mais amplamente, visando reparar uma dívida social para com os que não tiveram acesso à escola em outras etapas da sua vida; a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio, se pautando pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade, através da apropriação, contextualização e proposição de um modelo pedagógico próprio.

Ainda, nestes preceitos legislativos, a formação para atuar na Educação de Jovens e Adultos também é apontada, assinalando que a formação adequada implica a existência de um espaço próprio para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras.

Na formação inicial, menciona-se a importância da articulação entre os sistemas de ensino, as instituições formadoras e de nível superior, sobretudo as universidades, que passam a ter o dever de “se integrar no resgate desta dívida social abrindo espaços para a formação de



professores, recuperando experiências significativas, produzindo material didático próprio”. (BRASIL, 2000, p. 59)

Além disso, reforça que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino.

Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56)

Já na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica em seu capítulo II, que trata das modalidades da Educação Básica em seu Art. 28, esclarece que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; e que cabe aos sistemas educativos proporcionar oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio, pautando-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço.

Com base no exposto, é importante mencionar que a trajetória da Educação de Jovens e Adultos é marcada por iniciativas emergenciais para suprir “necessidades” muitas vezes descontextualizadas com a realidade, configurando-se em uma verdadeira “colcha de retalhos”, ou seja, criam-se programas, projetos e ações com o intuito de atender esta demanda “excluída da sociedade”, mas as estruturas e práticas mantêm-se as mesmas.

Neste sentido, problematizamos: Por que apesar de todos os amparos legais, dos vários aspectos assinalados como fundamentais e das inúmeras mobilizações em favor da EJA, seu déficit educacional histórico perdura?

É evidente a ambiguidade entre nossas legislações e a realidade da Educação de Jovens e Adultos. Ao longo da história da EJA apesar de algumas conquistas ainda existe um grande distanciamento entre o que a legislação para esta modalidade prevê e como estão se dando as práticas para esta parcela “esquecida” e “discriminada” da população.

Conforme Soares (2001, p. 201), a história de EJA se insere em meio à desvalorização e à indiferença; por isso presenciamos numerosas iniciativas e propostas em seu âmbito. Estas

atendem a um discurso político lucrativo, porém completamente desconectado de compromissos reais. Estas reformas para EJA priorizam a formação de mão-de-obra para o capital, em detrimento da formação do cidadão. Infelizmente, cada vez mais se exige que os sistemas escolares públicos se adequem à lógica neoliberal, estabelecendo-se currículos, critérios e sistemas de avaliação, ignorando-se a qualidade do ensino.

Na tentativa de reparar as lacunas educacionais e o caráter compensatório, não é reparado nem garantido uma educação integral e de qualidade aos jovens e adultos, como previsto nas políticas e reformas da Educação de Jovens e Adultos. Ao contrário, tenta-se impor padrões e modelos que se distanciam cada vez mais das reais necessidades destes sujeitos.

No que se refere à formação de professores para atuar na EJA, a situação é mais grave, sendo este um dos principais obstáculos a serem superados. Não existe uma formação inicial específica para EJA e esta área ainda é deficiente em muitos sentidos. As universidades precisam garantir e ampliar os espaços de discussão da EJA, que geralmente é abordada em formações baseadas em treinamentos e cursos aligeirados, que não atendem às demandas e às especificidades deste público. Desta forma, existe um longo caminho para que esta modalidade seja legitimada efetivamente.

## **1.2 Reflexões sobre a formação Inicial para a Educação de Jovens e Adultos**

Trazemos a formação inicial de professores como um dos caminhos para superação de tantas ambiguidades e lacunas que vão desde as políticas públicas para EJA até o contexto real de sala de aula. Entende-se ser necessário que se contemple as particularidades deste campo de conhecimentos e saberes teórico-metodológicos próprios da docência na Educação de Jovens e Adultos, que permitam pensá-la como área de estudo fundamental nos cursos de formação em nível superior.

Gatti (2010) nos traz a importância da ampliação de espaços e tempos para formação, para que a docência deixe de ser vista como “seguro-desemprego”, com valor social menor, tendo em vista o abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciaturas.

Hoje, em função dos graves problemas enfrentados no que diz respeito às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos.

Constata-se nas instituições de ensino superior que oferecem licenciaturas a ausência de um perfil profissional claro de professor. Os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula, continuam a privilegiar preponderantemente os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos. (GATTI, 2009, p. 258)

Neste sentido, até os dias atuais não há uma exigência de formação específica nas diferentes modalidades, o que acaba por fragilizar as práticas educativas desenvolvidas nestes contextos. Tanto o material quanto metodologias e conteúdos deveriam estar interligados a uma prática pedagógica consciente, pautada nos princípios do direito universal à educação em relação com a realidade dos estudantes. Assim,

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo da formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (IMBERNÓN, 2006, p. 39-40).

Em se tratando da educação de jovens e adultos, são muitos os embates que perpassam a docência. A maioria dos professores que se formam nos cursos de licenciaturas não se sente preparados para atuar nesse contexto. A oferta de disciplinas das áreas pedagógicas nos cursos de licenciaturas é restrita, e para dificultar a situação as modalidades de ensino geralmente são abordadas em uma única disciplina de forma resumida e superficial, o que empobrece um embasamento teórico-metodológico para uma prática significativa dentro das especificidades de cada grupo.

Enquanto no ensino regular, os professores são obrigados a “vencerem” os conteúdos, já estabelecidos para se chegar a um objetivo na preparação e formação do aluno, de forma muitas vezes tradicional e conteudista, a Educação de Jovens e Adultos oportuniza uma prática diferenciada em que se priorizem outros fatores, como a liberdade para adaptar os conteúdos à realidade dos alunos, reconhecendo as identidades pessoais e a diversidade deste contexto. Neste enfoque é importante destacar que:

O conteúdo da instrução não deve ser imposto e sim proposto pelo professor como adequado às etapas do processo de autoconsciência crescente do aluno, e justificado como o saber corrente (nos diversos ramos das ciências) pelas possibilidades que oferece de domínio na natureza, de contribuição para melhorar as condições de vida do homem. (VIEIRA PINTO, 2000, p. 87).

Reconhecer este campo como diferenciado é resgatar estes jovens e adultos que carregam ao longo da vida marcas da exclusão social, segregação e falta de perspectivas, aos quais Freire se refere como sujeitos que tiveram a sua “humanidade roubada” ou “seres humanos proibidos de ser” (2002, p. 16). Na mesma perspectiva: “É preciso reeducar o olhar docente para ver os educandos e as educandas em suas trajetórias não apenas escolares, mas também de vida, sua condição de sujeitos sociais e culturais, de direitos totais”. (ARROYO, 2001, p. 121).

Dessa maneira, educar seria muito mais do que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto e acabado, mas sim auxiliar os educandos em seu processo de humanização, no qual o ser humano vai se autoconstruindo na medida em que constrói um mundo mais humano, podendo assim transformar sua vida e sua realidade. Para tanto, Freire nos remete ao fato de que durante a formação docente precisamos entender que

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2011, p. 47)

Complementando, Henz (2010) acrescenta que ainda que os sistemas escolares permaneçam conteudistas, burocráticos e vazios de genteidade, existem ações que podem fazer a diferença para que as práticas se tornem mais (re) humanizadoras, como por exemplo, mudar: “a maneira de nos relacionar com os educandos(as), o enfoque que damos aos conteúdos com os quais trabalhamos colocando-os a serviço *do ser mais* dos nossos educandos” (2010, p. 13) Enfim, podemos tornar a nossa docência mais humana e humanizadora, essa é a principal função do ser educador, acreditar que a educação pode deixar marcas.

Neste sentido, pensamos que a formação inicial de professores precisa ser redefinida para que as práticas na educação de jovens e adultos não se resumam a uma mera transmissão de conhecimento de forma técnica, generalizada e fragmentada, desconsiderando todo conhecimento de mundo e possibilidades que este cenário oferece.

## **2 (RE)PENSANDO A EJA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE: UM NOVO PARADIGMA DE EDUCAÇÃO**

A história da EJA no Brasil relaciona-se intimamente com o “método” proposto por Paulo Freire, na década de 1960, que teve início na cidade de Angicos, no Rio Grande do

Norte. Com o sucesso da experiência ele passou a ser um dos pioneiros na concepção de educação popular, consolidando uma prática democrática e libertadora, em oposição à educação tradicional e direcionada às elites. Sua luta foi um marco contra a opressão e as desigualdades sociais, construindo sua proposta político-epistemológico-pedagógica amparado nos princípios da autonomia, dialogicidade, reflexividade e amorosidade.

Seu processo de alfabetização para pessoas adultas se destacou pela sua originalidade, rompendo com os processos formais de alfabetização, reconhecendo que homens e mulheres têm a chance de aprender igualmente a partir de sua própria leitura de mundo. “Sua concepção de mundo para a alfabetização destes adultos privilegiava aquelas(es) que não eram mais vistas(os) como pessoas produtivas dentro do contexto econômico do sistema de produção capitalista brasileiro.” (ROMÃO, 2011, p. 24)

Sua concepção explicita que não há conhecimento pronto e o sujeito está em constante formação e transformação. Mas existe um longo caminho para que este se conscientize de sua capacidade de libertação diante da opressão a que está submetido, rompa com as amarras que o mantem passivo diante de um mundo marcado pelas injustiças e desigualdades.

Freire defende a ideia de que o ensino não se resume na mera repetição das palavras, ou aprender a ler e escrever de forma mecânica. É preciso que os sujeitos assumam uma postura consciente, para que possam problematizar criticamente as palavras de seu mundo.

Por isso que em seu método, os alfabetizados partiam das palavras de seu universo vocabular, de suas próprias significações e aos poucos iam se tornando protagonistas do processo de ensino e assumindo conscientemente sua essencial condição humana. “Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência”. (FIORI, 2002, p. 8).

Para Freire é inconcebível que a leitura da palavra seja reconhecida, sem que se considere a leitura de mundo. A realidade deve ser o ponto de partida, a “leitura de mundo”, a produção simbólica que o educandos fazem e que marcam sua identidade cultural precisam ser legitimados nos contextos educacionais, que insistem em fragmentar cada vez mais “os saberes da vida” e os “saberes da escola”, sendo este último, geralmente caracterizado como um conhecimento estático, rigoroso e imposto como superior.

A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada, e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade.

Essa nova realidade é a utopia do educador (GADDOTI, 1996, p. 81).

Por esta mesma razão, que a conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. “Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. (FREIRE, 1979, p. 15). Além disso, é um compromisso histórico, pois ao conscientizarem-se os homens assumem o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

Ao se reconhecer como sujeito da própria história, o homem poderá se posicionar diante do mundo, na luta por uma transformação da sua realidade. Nas palavras do próprio Freire, “o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2011, p. 53).

Freire afirma que o “ser mais” é uma vocação para a humanização, pelo qual o ser humano conhece a si mesmo e o mundo, interagindo com as possibilidades que os motivam a querer evoluir, implicando no seu autofazer-se na luta pela humanização, “vocação ontológica” (FREIRE, 2002) do ser humano.

O que deve mover nossa luta pela humanização do mundo é a esperança no potencial dos seres humanos em modificar o mundo e a si mesmos. Sem essa esperança não é possível à assunção da utopia e a própria conquista da liberdade, capaz de ser afirmada somente através da ação ético-política libertadora. (ZITKOSKI, 2010, p. 370).

Desta forma, o ser humano anseia por “*ser mais*”, libertando-se da opressão, sem desconsiderar a influência do grupo social na construção de seu saber. Segundo Freire (2011, p. 100) a visão de mundo reflete a situação no mundo em que as pessoas vivem; sendo de maneira distinta, estas situações influenciam a forma de pensar, de agir e de ser de cada sujeito.

Diante disso, a atualidade de Freire está na possibilidade de pensar a educação e seus contextos, não por certezas absolutas, nem reduzida a experiências imediatas, mas possibilitar confrontos teórico-práticos, considerando o sujeito e a condição histórica em que vive. Assim, corroborando com Chiggi, quando lemos Freire pensamos em

[...] um Freire que quer educadores aptos à intervenção social, pesquisadores de sua própria ação, que agem em situação, um Freire que luta por políticas que garantam a formação de educadores reflexivos, capazes de tornar o *fazer docente* um projeto político pedagógico e investigativo permanentes. (CHIGGI, 2011, p. 35)

Freire não queria discípulos ou seguidores, mas recriadores de seu pensamento, que através de “inéditos viáveis” rompessem com situações de opressão, resgatando o sonho, a utopia e a esperança por mudanças. Contudo, não haverá transformação se não modificarmos o cerne da educação; é preciso compreendermos os novos sujeitos e as novas práticas sociais para revitalizarmos nossas ações educacionais, ou seja, precisamos ressignificar a maneira que pensamos a educação.

## CONCLUSÃO

Conforme Freire, para que seja possível realizar uma leitura crítica de mundo, deve-se ser capaz de reescrevê-lo com suas próprias palavras. Neste sentido, a “leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Lembra, porém, que ainda existe um grande distanciamento entre o que se faz na escola e o que se vive no cotidiano das práticas. Em se tratando da EJA, tem se estimulado cada vez mais esta “cultura do silêncio” quando se deveria considerar e trabalhar a partir das experiências de vida dos jovens e adultos e da riqueza de possibilidades que estes trazem para o cotidiano escolar.

Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos [...]Você pode pensar nesta dicotomia como um espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios. (FREIRE, 1986, p. 164)

Neste sentido, são muitos os embates quanto a uma formação que contemple as reais necessidades deste campo de atuação, pois ainda é forte a lógica de reprodução e a influência das ideologias dominantes. Apesar de avanços, existe um descompasso, pois muitas das políticas educacionais acabaram por fragilizar e perpetuar a situação precária da formação de professores para EJA.

É preciso reaprender a ser educador, para que nosso papel ainda tenha sentido na nossa prática educacional e reeducarmos nosso olhar para entender os processos complexos, históricos e concretos que exigem conhecimento, pesquisa, leitura, construção da dignidade, dos saberes e valores sensíveis à cultura da humanização.

Paulo Freire demonstra uma postura pedagógica de humildade, escuta, respeito e diálogo. Estabelece em seu ato amoroso, uma relação harmoniosa com a escola, permitindo a alegria de aprender e conhecer. E através dessa relação se estabelece a capacidade criadora, a confiança e a reciprocidade. Ele nos mostra a possibilidade de pensarmos uma realidade

escolar com outra dimensão, comprometida com aspectos humanos, que almeje a conscientização dos sujeitos, para que estes se tornem cada vez mais atuantes.

Com base no exposto, esta pesquisa encontra-se em andamento e seus caminhos estão sendo trilhados e (re)definidos na processualidade das descobertas e desafios da mesma. Desta forma, acreditamos que esta problemática poderá contribuir significativamente, a fim de pensar a formação inicial de professores para atuar no campo da Educação de Jovens e Adultos para além de um espaço tradicional e assistencialista em que foi concebida historicamente.

A partir das constatações e inquietações explicitadas neste texto, que se constituem um recorte da pesquisa em questão, fica explícita a necessidade de se repensar a formação de professores das licenciaturas da UFSM, com um olhar/enfoque diferenciado para a Educação de Jovens e Adultos. A partir de algumas constatações preliminares, elencamos como principais desafios para a formação inicial para a EJA: a abordagem superficial desta modalidade, refletindo o pouco embasamento específico da EJA para os acadêmicos em formação; a fragilidade dos estágios, que muitas vezes ocorrem de forma descontextualizada e antagônica; currículos insuficientes, principalmente no que se refere às disciplinas pedagógicas e a articulação entre teoria e prática e a forte concepção de ensino tradicional e fragmentado, que ainda não reconhece as especificidades da EJA.

Com isso, os diálogos permanecem, assim como a reinvenção da obra de Freire que não se esgota num sistema pedagógico ou filosófico, esta é um resgate do sonho, da utopia e da esperança de transformar realidades. Inspirados em Freire, acreditamos em uma educação como práxis histórica e política e na possibilidade permanente de ultrapassar barreiras, vencer limites e desvelar o desconhecido. Enfim, lutamos por novos caminhos em meio as fortes estruturas de um sistema ultrapassado e descontextualizado.

#### **DIALOGUE OVER PUBLIC POLICY AND INITIAL TEACHER TRAINING FOR EJA IN A FREIRE'S PERSPECTIVE**

**ABSTRACT:** This article is related to a Master Thesis being developed in the Graduate Program in Education at the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / RS. That work has as main theme, the initial training of teachers of graduation to work in the Education of Youth and Adults (EJA), and seeks to understand the challenges and prospects for the initial training of the academic undergraduate courses that occurs at UFSM, regarding the preparation to the acting in EJA during the high school. Regarding the theoretical framework, it is based on Paulo Freire's dialogue with others authors such as: Soares, Gadotti, Romão, Arroyo, Vieira Pinto, Imbernon, Gatti and will use the method of qualitative approach, the case study, through the application of semi-structured interviews forums and virtual dialogues with academic degrees from the Universidade Federal de Santa Maria. Thus, considering this



an unexplored field, we believe that this issue will contribute to a greater understanding of how the initial training has been going to EJA, since this modality has many peculiarities that need to be recognized in the educational field. Such research is ongoing and in this text, we bring in a specific case, some relevant points of Freire's perspective to dialogue on public policy for the Education of Youth and Adults and the challenges of training spaces for a better humanizing and transformative practice.

**KEYWORDS:** Initial Training. Youth and Adults. Public Policy Formation. Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Escola como espaço público: exigências humanas. **Revista de Educação**, Brasília, n. 121, p. 118-123, 2001.

BRASIL. Lei 9394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Imprensa Nacional- MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/df/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/df/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/Nise/Downloads/rceb004\\_10%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Nise/Downloads/rceb004_10%20(2).pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2014.

CHIGGI, Gomercino. Ética e autoridade em Programas de Formação de Professores: diálogos com Paulo Freire. In: SEVERINO, Antônio J. et al. (Orgs.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-42.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Cadernos de Formação 4).

\_\_\_\_\_. A Voz do Biógrafo Brasileiro: A prática a altura do sonho. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Paulo Freire. Uma Biobibliografia**. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 1996.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HENZ, C. I. Educação de Jovens e Adultos: processos de construção de relações intra e interpessoais. In: ANPED SUL, 2010. Universidade Estadual de Londrina. **Anais...** Londrina/PR, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e a educação de adultos: teoria e práticas.** Brasília: Liber Livro, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 2000.

ZITKOSKI, Jaime, J. e STRECK, Danilo, R. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

## FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE ESCOLA ESPECIAL – APAE

Luciane Lakus Roncato<sup>1</sup>  
Lúcio Jorge Hammes<sup>2</sup>  
Bento Selau<sup>3</sup>

**RESUMO:** O texto traz para o debate um estudo que tem como objetivo qualificar, por um projeto de intervenção, o processo educacional na Escola Especial José Luiz Piúma das pessoas com deficiência em Jaguarão/RS. O projeto parte da legislação referente à educação especial no Brasil com as leituras de Paulo Freire, seus pressupostos teóricos. Tendo como eixo a legislação que dá base a práticas de educação especial no Brasil, junto aos professores foi construída a intervenção, buscando aprimorar a formação continuada, favorecendo a criação e manutenção de um espaço dialógico, visando provocar mudanças no processo educativo. Foram planejados cinco encontros que se constituem referência importante para a intervenção: (1) Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Popular - Educação Libertária”; (2) A realidade dos educandos e o inacabamento freireano - “Ser histórico; ser mais”; (3) A legislação (CF, LDB, PNE, Lei orgânica municipal/educação especial) e o empoderamento - “Luta”; (4) Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e educação para a esperança - “Reflexão sobre a práxis”; (5) Situação das APAEs - Educação e Mudança Social (as próprias pessoas devem mudar) - “Libertação”. Participam deste processo os professores e os sujeitos convidados para refletir, dialogar, discutir, problematizar, aprofundar conhecimentos e buscar alternativas para qualificar o processo educacional, realçando peculiaridades da educação popular, pelo caráter interativo e de busca de transformações nas práticas educativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação especial e inclusiva. Pessoa com deficiência. Formação de professores. Construção de conhecimento. Método Paulo Freire.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O texto traz resultados parciais da pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Educação da Unipampa, aprofundando as experiências profissionais a partir do contexto educacional inclusivo no município de Jaguarão/RS, com base na legislação vigente com ênfase no Plano Nacional da Educação – metas 4 e 20 (BRASIL, PNE, 2011-2020). As pesquisas em documentos no Ministério da Educação, Fundo Nacional da Educação e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (MEC/FNDE/FUNDEB)<sup>4</sup>, impulsionaram a discutir com os professores da Escola Especial José Luiz Piúma/APAE em

---

<sup>1</sup> Professora da Escola Especial José Luiz Piúma. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unipampa. E-mail: luciane.roncato@outlook.com.

<sup>2</sup> Doutor em educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unipampa. E-mail: luciojh@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutor em educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unipampa. E-mail: bentoselau@gmail.com.

<sup>4</sup> Dados disponíveis em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em mar. 2014.

reuniões pedagógicas e conversas informais questionamentos referentes as interpretações da legislação, processo escolar inclusivo e os rumos da educação especial. Foram realizadas entrevistas para averiguar o real interesse, disponibilidade e temáticas para planejar e organizar um curso de extensão universitária<sup>5</sup> de 20h – UNIPAMPA na própria escola especial/APAE. O objetivo do Projeto de intervenção é “oportunizar, através de oficinas de estudos, a formação continuada dos professores da Escola Especial José Luiz Piúma/APAE a fim de qualificar o processo educacional das pessoas com deficiência em Jaguarão/RS, de acordo com a legislação referente à educação especial no Brasil. Os dados vêm mostrando que é fundamental a realização de estudos sobre a educação especial, com leituras e debate. Por isso a organização dos trabalhos no formato de oficinas (base desta intervenção), em diálogo com educadores comprometidos com a educação especial e a educação popular e inclusiva pode contribuir para qualificar a educação na escola e município.

O texto traz para o debate este estudo, partilhando experiências e desenvolvendo bases para melhorar a educação junto às pessoas que necessitam de atenção especial.

## **1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A metodologia segue os estudos de Damiani (2012) em relação ao componente investigativo de pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Por isso, dividem-se em dois momentos considerados necessários, explicadas pela autora:

a) o método da intervenção [...] descreve a prática pedagógica implementada, de maneira detalhada, fundamentando-a teoricamente; e b) o método de avaliação da intervenção [...] especifica os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para tal intervenção. Essa segunda parte do relato assemelha-se ao método descrito em qualquer tipo de pesquisa empírica em que há preocupação com o rigor exigido por toda a atividade científica que visa a produzir conhecimento sobre a realidade estudada (DAMIANI, 2012, p. 8).

A intervenção está sendo um curso de extensão universitária de 20h, registrado no sistema da UNIPAMPA, no formato de oficinas, para os professores da Escola Especial José Luiz Piúma – APAE com fundamentação teórica na educação popular de Paulo Freire como método de ensino para a intervenção.

As oficinas vêm se constituindo em experiências pedagógicas importantes para análise da própria intervenção que vem sendo uma oportunidade para a formação continuada além de qualificar o processo educacional na Escola.

---

<sup>5</sup> Curso de extensão universitária de 20h – UNIPAMPA, no formato de oficinas, daqui para frente é o que denominarei de intervenção.

Antes de iniciar a intervenção<sup>6</sup>, consideramos importante organizar encontros na escola para, além da apresentação do projeto, rever documentos da própria escola tais como Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e Currículo a fim de consolidar ações pedagógicas, para melhor aproveitamento da intervenção e discutir, problematizar e planejar a intervenção de acordo com as necessidades dos profissionais da escola especial. Por isso, foram necessários quatro encontros, para juntos planejarmos e discutirmos a própria intervenção. Esses encontros foram organizados conforme os seguintes objetivos:

a) O primeiro encontro teve como principal objetivo dialogar sobre o projeto de pesquisa e intervenção e, aplicar as entrevistas para averiguar o real interesse, disponibilidade e temáticas propostas para participação dos professores na intervenção.

b) O segundo encontro foi para apresentar a proposta da intervenção e também dialogar com os professores.

c) O terceiro encontro teve como pauta a última revisão do PPP (Projeto Político Pedagógico), analisado e estudado ao longo do ano letivo de 2013, de acordo com o regimento escolar, com a finalidade de avaliar e reavaliar a proposta de trabalho da escola especial.

d) O quarto encontro teve como proposta a aprovação do PPP e análise do currículo da escola. Mantendo sempre a dinâmica dialógica com e entre os professores sobre a intervenção. Esse encontro serviu para (re) discutir os temas geradores das oficinas e o calendário, pois o mesmo está fazendo parte do calendário escolar da Escola Especial José Luiz Piúma – APAE nesse ano letivo de 2014.

A partir do quarto encontro, os educadores da escola especial foram estimulados a registrar algo sobre as expectativas da intervenção pedagógica, no seu próprio ambiente de trabalho e, se podem e como podem colaborar mesmo que indiretamente com o processo de inclusão do município. Além destes aspectos, os educadores foram estimulados a sugerir propostas de qualificação do trabalho da educação especial. Então, a partir do quarto encontro começamos o exercício de analisar cada encontro, logo, cada oficina. Como contribuiu? Que aprendizagem se teve? O que se pretende? Enfim, os participantes vêm registrando individualmente algo que o encontro contribuiu seja positiva ou negativamente (relato de encontro), além disso, os encontros estão sendo fotografados e também está sendo confeccionado um diário de campo, para posteriores análises.

---

<sup>6</sup> Aqui denominamos a intervenção o curso de formação docente, constituído em formato de oficinas e organizado como extensão universitária da Unipampa.

Os cinco encontros previstos para consolidação da intervenção estão sendo mediados pela mestranda que, utilizará o método de ensino da educação popular de Paulo Freire. E, o grupo de professores e demais educadores comprometidos além de sujeitos “participantes” são sujeitos “participativos” para refletir, dialogar, discutir, problematizar, aprofundar conhecimentos e tentar buscar alternativas e caminhos para qualificar o processo educacional da própria escola especial. Os pressupostos da educação popular permeiam as escolhas teórico-metodológicas dos encontros, pelo caráter participativo e de busca de transformações nas práticas educativas.

O que inicialmente poderia não parecer um método de ensino, passa a ser, quando estamos tendo pela primeira vez um espaço para dialogar com professores e entre os professores no ambiente de trabalho sobre as principais inquietações referente à práxis de cada um e de todos; trocar experiências, problematizar, construir conhecimento, buscar qualidade educacional, provocar mudanças com fundamentação teórica sustentada pelo método de ensino, “método de aprendizagem” da educação popular de Paulo Freire. Espera-se que isso possa ir além de uma intervenção, inovação (DAMIANI, 2012), um marco na história da escola especial – APAE, considerando que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (DAMIANI, 2008, p. 218).

### **1.1 As oficinas**

A proposta de intervenção se constitui em cinco encontros de quatro horas cada, fazendo parte do calendário escolar e vem acontecendo dentro da jornada de trabalho. As temáticas propostas seguem a perspectiva freireana da educação, o que segue:

- 1 - Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Popular - “Educação Libertária”;
- 2 - A realidade dos educandos e o inacabamento freireano - “Ser histórico; ser mais”;
- 3 - A legislação (CF, LDB, PNE, Lei orgânica municipal/educação especial) e o empoderamento - “Luta”;
- 4 - Diretrizes Curriculares Nacionais e educação para a esperança - “Reflexão sobre a práxis”;
- 5 - Situação das APAEs - “Educação e Mudança Social” - As próprias pessoas devem mudar - “Libertação”.

Consideramos importante utilizar as categorias de Paulo Freire e relacioná-las com a educação especial e inclusiva.

Cada encontro da intervenção segue a seguinte dinâmica: (a) acolhida e sensibilização, a fim de criar uma comunidade de trabalho e convivência e de despertar para a temática a ser trabalhada; (b) percepção e aprofundamento do problema como exercício comunitário de estudo; (c) síntese, como construção grupal do conhecimento sobre a temática; (d) reconstrução da prática, como aplicação do conhecimento adquirido na busca da mudança social; (e) avaliação, como exercício de participação; (f) encerramento e confraternização.

Conforme anunciado, a intervenção e a avaliação da intervenção, neste projeto, respaldam-se na proposta de Damiani (2012):

[...] denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências (DAMIANI, 2012, p. 03).

Para avaliar a intervenção serão utilizadas abordagens qualitativas como métodos de coletas de dados: a) observações; das oficinas, dos participantes, dos diálogos, das aprendizagens, sendo registradas pela mediadora no diário de campo, sendo também fotografadas; b) entrevistas; qualitativas aplicadas aos participantes como instrumentos para posterior análise das aprendizagens e c) análise documental produzidos nos encontros, desenhos, papelógrafo, avaliação individual, trabalhos em grupo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25). Tais dados deverão passar por um processo de análise textual discursiva (MORAES, 2003), nos quais serão descritos de forma detalhada se o método de intervenção realizado, curso de extensão universitária, no formato de oficinas na perspectiva freireana, atingiu o objetivo de qualificar, através de oficinas de estudos, o processo educacional na Escola Especial José Luiz Piúma das pessoas com deficiência em Jaguarão/RS, de acordo com a legislação referente à educação especial no Brasil.

## **2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS PARCIAIS**

O debate sobre a legislação e as políticas públicas de educação especial com enfoque na inclusão escolar das pessoas com deficiências está sendo uma oportunidade ímpar para a escola especial/APAE, promover estudos reflexivos num processo dialógico em busca *em*

*comunhão* (Freire, 2014) de alternativas e conhecimentos. Os estudos no Curso de Mestrado ajudaram a motivar professores que apresentam suas inquietações, angústias e dúvidas para problematizar a proposta de intervenção em busca de alternativas para qualificar o processo educacional da escola especial. O grupo de participantes da intervenção está construindo conhecimentos e caminhos para qualificar o processo educacional da escola especial e quem sabe contribuir de alguma forma com o processo inclusivo no município.

Percebem-se quão polêmicas são as questões relacionadas à pessoa com deficiência e sua inclusão, seja familiar, social, escolar e mundo do trabalho. Mesmo com avanços em termos de legislação e políticas públicas em educação para pessoas com deficiência ainda há barreiras, sendo necessário desafiá-las. São diversos os contrapontos entre a lei e a prática, o que ficou ainda mais evidente nestes últimos meses, quando surgiram polêmicas e mobilizações acerca das alterações das Metas 4 e 20 do PNE, foram diversas idas e vindas no Congresso Nacional até sua aprovação em junho de 2014, pois um dos pontos altos das divergências era a ideia de tirar do texto na meta 4 do PNE a palavra “preferencialmente”, o que mudaria totalmente o sentido do texto, ou seja, tornaria obrigatório o atendimento escolar em escolas de ensino comum.

No Brasil se observam as investidas para uma educação para a inclusão, principalmente, a partir da produção de leis, decretos e resoluções. Marchesi e Martin (1995) questionam a implantação de um sistema educativo somente com leis, dizendo que a nova regulamentação não produz, direta ou necessariamente, modificações na prática docente (SELAU, 2007, p. 25).

Por outro lado, também se constata um considerável número de pessoas com deficiências declaradas em dados estatísticos como IBGE (2010) e Censos Escolares (2009, 2010, 2011, 2012, 2013) no município de Jaguarão. Questiona-se sobre o atendimento nas redes de ensino comum<sup>7</sup>. Se as pessoas com deficiência estão recebendo atendimento adequado às suas necessidades? Estão tendo professores capacitados, materiais e recursos específicos, currículo e avaliações adaptados? Da mesma forma questiona-se se estas pessoas estão ocupando vagas no mercado de trabalho e se estão se beneficiando das políticas públicas direcionadas a atender suas necessidades.

No final do primeiro semestre do ano passado (2013), quando realizamos visitas em quatorze escolas de ensino comum (sete escolas estaduais e sete municipais da zona urbana do

---

<sup>7</sup> Utilizamos a denominação rede comum de ensino ao invés de rede regular de ensino. Pois entendemos que rede regular são todas as escolas regularizadas, inclusive, a escola especial (Escola Especial José Luiz Piúma). O ensino na escola especial é na modalidade especial. O ensino nas escolas chamadas de regulares são escolas de ensino comum.



município de Jaguarão). Sentimos a necessidade de ir “a campo” para conversar sobre os alunos em comum para dados do censo escolar do referido ano letivo (2013). Na ocasião, tivemos a oportunidade de conversar com as diretoras, vice-diretoras, coordenadoras e professoras do atendimento educacional especializado (AEE). Em geral, as profissionais colocaram a “aceitação” da matrícula de alunos com deficiência pelo cumprimento da lei, com receio de negar a vaga e logo responderem um processo judicial. Mas, de maneira geral, encontram dificuldades com os professores, argumentando a falta de profissionais habilitados e capacitados para atender os alunos especiais. Algumas reclamaram do trabalho das cuidadoras e que a escola não dispõe de espaço adequado, tendo carência de material didático e pedagógico.

Embora a situação seja preocupante, as leituras e os diálogos com as equipes diretivas das escolas públicas de ensino comum fez com que acreditássemos que “o caminho se faz caminhando” (FREIRE; HORTON, 2009). As pesquisas (Censos escolares, legislação e entrevistas aos professores da escola especial), a experiência profissional como gestora e a realização dos estudos no curso de Mestrado Profissional em Educação, especialmente com o projeto de pesquisa e intervenção, relacionando à pessoa com deficiência contribui para esclarecer anseios e dúvidas que surgem em torno da legislação, mais especificamente, do cumprimento da LDB e agora do PNE, fortalecendo o trabalho da escola especial à fim de qualificar o processo educacional da pessoa com deficiência. As grandes preocupações têm a ver com as questões relacionadas às necessidades das pessoas com deficiência, especificamente, a deficiência intelectual e/ou múltipla e transtorno do desenvolvimento global (TDG), deficiências atendidas na Escola Especial José Luiz Piúma. Meyrelles de Jesus (2012) sinaliza através de sua pesquisa os temas como autismo, AEE e deficiência intelectual como temáticas para estudos na formação continuada. Considerar todos os casos de deficiência iguais talvez seja um dos grandes equívocos. Por isso, cumprir a legislação permitindo a matrícula em escola de ensino comum, não oferecendo o atendimento adequado as particularidades da deficiência conforme sua especificidade e todo seu contexto sócio-familiar, conforme próprios relatos das diretoras durante as visitas às escolas percebe-se que, nem todas as escolas de ensino comum, estão preparadas (falta de espaço físico, material pedagógico, professor capacitado, dentre outros) para abarcar a demanda de alunos com deficiência. Angustiadados com o futuro destes alunos, que ingressam num pré-escolar ou até mesmo num primeiro ano e, independente do seu desenvolvimento, avançam para um segundo e terceiro ano, por consequência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

Certa. Será que esta inclusão contribuiu realmente para o desenvolvimento sadio desse aluno? Ele e sua família receberam informações, esclarecimentos e acompanhamentos?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, na perspectiva de intervenção a partir do método de Paulo Freire, pode contribuir para a formação continuada. Já é possível constatar resultados positivos junto aos docentes envolvidos na pesquisa, sendo analisada como relevante e satisfatória. Acredita-se que ao utilizar o método dialógico na perspectiva da educação libertária na intervenção o aproveitamento das aprendizagens seja de (re) construção de conhecimentos e (re) construção da práxis pedagógica, em busca do *ser mais*, ou seja, com a efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos nessa proposta.

A educação popular é comprometida e participativa e visa à conscientização em busca de uma prática libertária. Orientada na perspectiva de realização de todos os direitos (*ser mais*), as pessoas que trabalham com a pessoa com deficiência se sente empoderada, pois todos têm direito ao atendimento educacional de qualidade e a utilização do saber da comunidade e dos professores envolvidos. É aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores do seu cotidiano, nos “círculos de cultura”.

O processo ensino-aprendizagem é um ato de conhecimento e transformação social, sendo pautada na perspectiva política. É diferente da educação tradicional, da “educação bancária”, porque não é uma educação imposta, pois se baseia no saber da comunidade e incentiva o diálogo; e é diferente de uma educação informal porque possui uma relação horizontal entre educador e educando. A educação popular visa à formação de sujeitos, a formação de professores com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para a afirmação do sujeito. É uma estratégia de construção da participação popular para o redirecionamento da vida social trabalhando as necessidades populares, para ser mais, para a humanização dos homens (FREIRE, 2014).

Relacionar os temas propostos pelos professores pode ser uma oportunidade para compartilhar seus saberes, aprofundar conhecimentos, baseados nas categorias e pressupostos de Paulo Freire. E assim, a partir da realidade, em círculos, avaliar e reconstruir aprendizagens pode ajudar a fortalecer esta proposta de intervenção. “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2014, p. 114).

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação – PNE**. (2011-2020). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7244&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid=>)>. Acesso em: set. 2013.
- DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, n. 31, p. 213-230, Curitiba: Ed. UFPR, 2008.
- \_\_\_\_\_. Sobre pesquisas do tipo intervenção. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional da Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP**, Campinas, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- HORTON, Myles; et al. (Orgs.). **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline; notas de Ana Maria Freire. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MEYRELLES DE JESUS, Denise. **Gestão da Educação Especial: Pesquisa, política e formação**. Curitiba: Appris, 2012.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão Possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula**. Porto Alegre: Ed. Evangraf Ltda, 2007.

## FORMAÇÃO DOCENTE E A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA AS LEITURAS PEDAGÓGICAS

**Eliane Matias de Queiroz<sup>1</sup>**  
**Josiane Ballin<sup>2</sup>**  
**Luci Mary Duso Pacheco<sup>3</sup>**  
**Vildes Mulinari Gregolon<sup>4</sup>**

**RESUMO:** Este presente artigo tem como tema a formação docente e a contribuição de Paulo Freire para as leituras pedagógicas. Tendo como objetivo a mobilização dos saberes construídos a partir das leituras pedagógicas baseadas em Paulo Freire, a importância da formação continuada do professor e a conscientização da importância do ato de ler criticamente. A metodologia utilizada foi a leitura e discussão das obras de Paulo Freire e o desenvolvimento de atividades relacionadas, sempre procurando instigá-los e provocá-los para um melhor debate e melhor conhecimento, sendo composto por referencial teórico onde traz a abordagem de diversos assuntos referentes a importância da formação de professores e construção do maior conhecimento. Diante das leituras percebemos a importância da formação do professor, bem como a fundamentação do ato de ler e a contribuição das leituras pedagógicas em Paulo Freire possibilitando os sujeitos visão de melhores críticos e conhecedores do mundo em que vivem.

**Palavras-chave:** Leituras Pedagógicas; Formação docente; Paulo Freire.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo busca apresentar os saberes construídos a partir das leituras pedagógicas baseados em Paulo Freire e a importância da formação continuada do professor instigando e provocando, através das leituras e atividades que desenvolvam a promoção do ato crítico de ler de forma a compreender a valorização e visão de mundo. A partir do trabalho realizado com os grupos de estudos e pesquisas referentes às leituras pedagógicas em Paulo Freire, no curso de Pedagogia da URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, surgiu a referente proposta de elaboração deste artigo com a intenção de fundamentar a importância do ato de ler bem como a contribuição de Paulo Freire na formação docente e dialogação através das Leituras Pedagógicas, estas com o

---

<sup>1</sup> Bolsista do Programa PIBID, subprojeto Pedagogia Ensino Médio. Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus de Frederico Westphalen- e-mail: elianeq712@gmail.com.

<sup>2</sup> Bolsista do Programa PIBID, subprojeto Pedagogia Ensino Médio. Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus de Frederico Westphalen- e-mail: Josi.ballin@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Educação, Coordenadora de Área do subprojeto Pedagogia Ensino Médio, Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI-- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus de Frederico Westphalen- e-mail: luci@uri.edu.br.

<sup>4</sup> Mestre em Ciências de educação. Coordenadora de Área do subprojeto Pedagogia Ensino Médio, Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI-- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - e-mail: vildes@uri.edu.br.

objetivo de mobilizar os saberes construídos a partir das obras de Paulo Freire e promover o desenvolvimento de leitores comprometidos, capazes de problematizar o fazer pedagógico. Diante das contribuições esperadas a partir da análise das Leituras Pedagógicas estão o empenho e comprometimento para o ser docente no desenvolvimento pessoal e profissional e construção do saber.

## **1 REFERENCIAL TEÓRICO**

Diante da corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos ou monitor de programas pré-elaborados, tendo investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

A palavra professor, proveniente do latim “professore”, significa aquele que professa ou ensina um ciência, uma arte, o saber, o conhecimento (HELATCZUK, 2010). Portanto, para poder ensinar, o professor precisa estar imbuído de conhecimento que lhe advém por meio de formação que se vai profissionalizando pela prática cotidiana. A capacitação do indivíduo para o trabalho docente se constitui em um ato educativo de criatividade e inovação. Mais que isso, segundo Libanio (2001), em seu livro a “Arte de formar-se”, é um investimento pessoal de busca de conhecimento:

Forma-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável (LIBANEO, 2001, p. 13-14).

Nas palavras de Guimarães (2009), a formação do professor se faz elo entre a profissão e a construção da identidade do educador ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho docente. Realiza-se na medida em que se retrata como função social da escola a instrumentalização de um ensino no qual se possa vivenciar e garantir uma educação para a vida. Segundo Moreira e Candau (2005, p. 23):

É necessário um destaque a necessidade de se pensar um formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o

conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Desse modo, o investimento na formação torna-se ponto de partida para as possibilidades de melhoria da profissionalidade e para a ressignificação de sua prática. Entende-se que a formação contribui para uma reflexão permanente voltada para a construção de uma educação orgânica (MONTEIRO JÚNIOR, 2001, p. 88) que religa os saberes e vai ao encontro da dinâmica de desenvolvimento do ser humano.

Parece-me pertinente a preocupação com a integralidade da formação do profissional da educação. E igualmente pertinente é que ela seja feita em nível superior, sendo assim são propostas as leituras pedagógicas, visando melhoria e o conhecimento de novos autores, assim como também de Paulo Freire e suas obras as quais nos remete a busca pela criticidade epistemológica. Segundo Freire: “Desafiar o povo a ler criticamente o mundo é sempre uma prática incômoda para os que fundam o seu poder na inocência dos explorados.” (2001, p. 114). Diante disto é possível compreender tal relação do autor na busca de compreensão do contexto e da percepção de posição em que o indivíduo se situa na sociedade, sendo preciso e através das leituras dar-se-ia significação da formação docente.

Ao abordarmos a formação permanente, o conhecimento que se criou sobre ela nos últimos decênios nasce numa época de mudanças vertiginosas, em que tudo o que nasce o que se cria, o que se projeta etc., já no momento em que surge, começa a se tornar obsoleto e caduco. Isso obriga a propor uma reconceitualização constante, isto é, a uma reflexão de zonas intermediárias da prática como são a singularidade, a incerteza e o conflito de valores (Schön, 1992) e a uma indagação perene sobre a formação do educador, inicial ou permanente. É aí que aparecem problemas, já que é mais fácil fixar-se no que – embora mais mal do que bem – tem funcionado, sem ariscar-se em coisas novas, apesar de necessárias.

A formação do educador à luz de uma concepção de educação comprometida com o processo social exige que ele seja pensado como profissional, com tudo que isso implica no plano científico e técnico. O que se quer: um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação ativa nos processos de reconstrução da sociedade, via implementação da cidadania. Por isso, espera-se de sua formação que lhe forneça subsídios para que constitua competência técnico-científica, sensibilidade ética e política, solidariedade social.

Requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado, uma organização minimamente estável nos centros que dê apoio à formação e

uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professor e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferente. Tudo isso contribuiu para conseguir uma melhoria na aceitação de mudanças e de inovação das práticas.

Que seja um profissional qualificado, consciente do significado da educação, capaz de estendê-lo aos educando. Espera-se dos cursos formadores que dotem os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos nos quais se dará sua atividade docente, sejam elas institucionais ou comunitários, aonde venham a exercer liderança pedagógica e intelectual, interna e externa às instituições, que tenham capacidade de trabalho em equipe e interdisciplinar. Sua formação e atuação devem se dar desenvolvendo processo de construção de conhecimento.

É preciso reconhecer que o atual sistema de formação de professores apresenta muitas limitações. Mas antes de circuncrevê-las no interior das paredes das escolas, é preciso atentar para as limitações geradas pelo próprio contexto socioeconômico do país, para que se evite a injusta tendência à culpabilização do professor. Antes de melhorar a qualidade de vida. Também acredito válida a atenção que se deva dar às competências e habilidades, com superação do disciplinarismo artificial. Não se pode ser contra a boa flexibilidade curricular. Por dados professores mediante políticas salariais condignas, fica difícil exigir deles mais do que essa realidade permite. O professor não é nem herói, nem o vilão desta história. Ele é um profissional, como os profissionais de qualquer outra categoria, com suas qualidades e defeitos, submetidos às duras regras do jogo do trabalho no mundo capitalista.

O campo de formação de professores está particularmente exposto a um efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é como todos sabem a pior maneira de enfrentar os debates educativos. É difícil não sermos contaminados por este discurso gasoso que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir (NÓVOA; DEJONG LAMBERT, 2003). Mas é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores. Constrói-se um argumento muito simples: a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. É acusado dizer que, sobretudo no caso da formação de professores do ensino secundário, o domínio científico de uma determinada área do conhecimento é absolutamente imprescindível. Sem esse conhecimento tudo o resto é irrisório.

Pesquisas (PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1994; LEITE, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que

não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido de realizar cursos de suplência ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como ponto de partida e o de chegada da formação, acaba por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (FUSARI, 1988).

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência (HOUSSAYE, 1995; PIMENTA, 1996a).

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Uma identidade profissional se constrói; pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações por que preenche de saberes válidos às necessidades da realidade. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdo de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entende que a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas o que o adulto retém está ligado a sua experiência. Mas isso não significa ficar ao nível dos saberes individuais.

Ressalte-se que o processo de formação do professor é um crescente e um continuum. Como indivíduo, ele é formado a cada dia, em momentos que fazem o seu cotidiano, e, como educador, molda-se no compromisso que consegue estabelecer com os alunos e demais atores que formam a comunidade escolar. E que a escola são todos os que nela convivem e aprendem: professores, alunos, funcionários, famílias, membros da comunidade e gestores. Por isso, espera-se que o profissional da área de educação tenha uma visão sistêmica do papel



de sua organização junto à sociedade e do seu papel junto à instituição para que possa trabalhar novas formas de construção do conhecimento, visando à melhoria contínua da educação, bem como do ambiente escolar.

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos de professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem.

Pode se pensar que a solução é fácil: rever os problemas de formação que não provocam inovação, como já se sabe, o pronto; mas não é tão fácil. A solução não está somente em aproximar a formação ao professorado e ao contexto sem gerar nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias. Torres (2006, p. 44) alude à pobreza das políticas de atualização do professorado como um dos motivos de desmotivação docente já que “(existe) um tipo de política de atualização e incentivo do professorado que muito raras vezes tem repercussões sobre a qualidade dos projetos educativos nos quais está envolvido em seus centros escolares”.

A formação não é apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais ou que se quiser acrescentar; pode ser um movimento crítico a práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos professores, sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo etc., e promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, segregação, racismo, intolerância etc.

Na perspectiva da formação, é preciso aprender continuamente como ver a realidade, uma vez que é na prática, na troca de saberes, na ousadia da busca que se dá o aprendizado mútuo. Desse modo, é possível que o professor torne-se um agente capaz de gerir o seu próprio fazer, alguém pró-ativo, capaz de criar, relacionar, argumentar e participando no espaço escolar.

No entanto, sabe-se que os profissionais, nos dias atuais, e dentre eles encontram-se os educadores, não podem dar-se o direito de ficarem sentados, parados, esperando que algo aconteça, que a história aconteça por si só, sem a interferência dos mesmos. É preciso que haja ação, ainda mais na educação, pois ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que possibilita haver mudanças, transformações.

## 2 METODOLOGIA

Para a construção deste artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica referente às obras de Paulo Freire, sendo as mesmas trabalhadas nas semanas formativas oferecidas pelo curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campos de Frederico Westphalen e as obras de Pimenta, Guimarães, Libanio entre outros autores, sendo composto por referencial teórico onde traz a abordagem de diversos assuntos referentes a importância da formação de professores e construção do maior conhecimento.

## CONCLUSÃO

Através da pesquisa realizada foi possível compreender todo o processo de formação e importância das leituras pedagógicas no curso de Pedagogia bem como para a formação dos acadêmicos envolvidos com a mesma, possibilitando um maior conhecimento das obras bem como a contribuição de Freire para com a formação continuada.

A cada página lida compreendeu-se a necessidade de ler, sendo fundamental para a nossa prática e para nossa vida, Freire contribuiu muito com suas teorias do conhecimento, onde o respeito ao educando e a conquista da autonomia é fundamental para a transformação da sociedade e a valorização da formação docente.

## **FORMACIÓN DOCENTE Y LA CONTRIBUCIÓN DE PAULO FREIRE PARA LAS LECTURAS PEDAGÓGICAS**

**RESUMEN:** Este presente artículo tiene como tema la formación docente y la contribución de Paulo Freire para las lecturas pedagógicas. Teniendo como objetivo la movilización de los saberes construidos a partir de las lecturas pedagógicas basadas en Paulo Freire, la importancia de la formación continuada del profesor y la concienciación de la importancia del acto de leer críticamente. La metodología utilizada fue la lectura y discusión de las obras de Paulo Freire y el desarrollo de actividades relacionadas, siempre buscando instigarlos y provocarlos para un mejor debate y mejor conocimiento, siendo compuesto por referencial teórico donde trae el abordaje de diversos asuntos referentes la importancia de la formación de profesores y construcción del mayor conocimiento. Delante de las lecturas percibimos la importancia de la formación del profesor, así como la fundamentación del acto de leer y la contribución de las lecturas pedagógicas en Paulo Freire posibilitando los sujetos visión de mejores críticos y conocedores del mundo en que viven.

**PALABRAS-CLAVE:** Lecturas Pedagógicas; Formación docente; Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, Edsom Nascimento. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. 11. ed. Olho d'água, 2001.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

HANZE, Amélia. **Governabilidade e Governança**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/governabilidade-governanca.htm> Em cache - Similares >. Acesso em: 20 ago. 2001.

HELATCZUK, Vitorio. **Ser professor hoje**. Disponível em: <[WWW.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/.../artigo3.pdf...](http://WWW.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/.../artigo3.pdf...)>. Acesso em: 25 jul. 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBANIO, João Batista. **A arte de forma-se**. 2 ed. São Paulo:Edições Loyola, 2001.

MONTEIRO JÚNIOR, Áureo Gomes. **Educação Orgânica**. Curitiba: Ahom Educação, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. ( Coleção Educação para todos; 6).

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

## O MÉTODO PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO NO MUNICÍPIO DE PALMAS

Adriana Cristina Kozelsi<sup>1</sup>  
Evandro Antônio Corrêa<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esta pesquisa procurou verificar o nexos existente entre a proposta metodológica do Programa de Governo Paraná Alfabetizado e o Método Paulo Freire de alfabetização. Para desenvolvê-la foi necessário fazer uma pesquisa bibliográfica nos espaços onde se realiza a alfabetização de jovens e adultos, em Palmas, Paraná, na continuidade, procuramos entender as nuances do método Paulo Freire de alfabetização e como poderia ocorrer sua aplicação na prática pedagógica para, então, por meio de pesquisa de campo, constando de entrevistas com professores do Programa Paraná Alfabetizado, verificar se o método Paulo Freire está presente nas salas onde se desenvolve o processo de alfabetização. A pesquisa mostrou que ainda há uma distância muito grande entre as propostas dos programas de governo, neste caso o Paraná Alfabetizado, e a realidade do contexto educacional da alfabetização de adultos. Prova disso são os testemunhos dos envolvidos no Programa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Programa Paraná Alfabetizado. Educação de Jovens e Adultos. Método Paulo Freire de Alfabetização.

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte do pressuposto de que à escola cabe, entre outras ações sociais, mediar à participação do indivíduo na sociedade, utilizando como instrumento privilegiado, a ação pedagógica. Para tanto a escola atua estimulando o aluno a pensar e encontrar formas de construção do conhecimento capazes de tornar possível sua participação consciente e crítica na sociedade. Neste sentido, sua participação no espaço social quando ocorre de forma consciente e crítica, conduz necessariamente à construção da sociedade, de uma nova sociedade. Assim, uma pergunta, de imediato, aparece: afinal, como educadores conscientes e críticos, que sociedade queremos ajudar a construir?

Ruy Beisiegel acredita que a formação do homem e da mulher está articulada com a liberdade, a autonomia e a consciência crítica

A formação desse homem democrático exigia que se encontrasse um método de ensino capaz de permitir ao indivíduo (como afirmava Paulo Freire) apropriar-se do sentido altamente cambiante da sociedade e do tempo em que ele está vivendo (BEISIEGEL, 1989, p. 78).

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR – Docente de Pedagogia – Faculdade UNILAGOS – Mangueirinha – PR [adrianaccristo@yahoo.com.br](mailto:adrianaccristo@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Especialista em Gestão Escolar – UNOPAR – Acadêmico de Letras – Português/Inglês – Instituto Federal do Paraná – Orientador Pedagógico – Serviço Nacional da Indústria – SESI [evandroacorrea@yahoo.com.br](mailto:evandroacorrea@yahoo.com.br).

Neste sentido, Beisiegel reflete o pensamento de Paulo Freire a respeito de uma consciência crítica da realidade:

A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo criticamente, como estão sendo no mundo com que em que se acham. Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função em grande parte, de como se percebem no mundo (FREIRE, 1983a, p. 82).

Além disso, Freire critica, ainda, a escola fechada, pronta e incapaz de ser elemento de integração crítica, uma escola individualista que inibe o diálogo verdadeiro com o outro, não permitindo a resolução dos problemas, e as ações em grupo.

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura (FREIRE, 1983b, p. 96-97).

A resposta de Freire para estes problemas estaria na análise precisa do processo educativo, dos contextos históricos, da realidade, das marcas e valores que correspondem à sociedade admitindo assim os fatores de mudança. A isso Freire chama de “leitura do mundo”. Perceber o contexto social no qual são “gerados” os indivíduos é fator importante na fundamentação do trabalho educativo.

Ao longo de sua vida Paulo Freire investigou e colocou em prática procedimentos sempre orientados para a promoção do diálogo, da participação e do respeito ao outro no processo educativo. Ao mesmo tempo em que repelia o autoritarismo em quaisquer de suas manifestações, no assistencialismo, na doação, no paternalismo e na própria coerção sem disfarces, esses objetivos de sua atividade solicitavam, naturalmente, a realização de trabalhos em grupo, uma condição para o florescimento do diálogo, nos círculos de cultura (trabalho em grupo). E essas atividades vieram sendo desenvolvidas junto aos segmentos desfavorecidos da população, no âmbito daquilo que um católico influenciado pelas ideias do Concílio Vaticano II e das Conferências de Medellín e Puebla, Ruy Beisiegel, então designava como o “compromisso com os pobres e com sua realidade”. (BEISIEGEL, 1989 p. 39).

Beisiegel afirma que o método Freireano permite ao educador conhecer e aprofundar-se da realidade que cerca seus educandos, problematizando-a e fazendo com que cada indivíduo seja criador do seu processo de conhecimento, e não mero expectador.

Como outras importantes criações, o Método Paulo Freire de alfabetização também apresentava notável simplicidade. O educador entendia que mesmo as palavras geralmente empregadas para designar os vários elementos da prática educativa, tais como escola, classe, professor, aluno, etc. estavam impregnadas de significações inaceitáveis, conotavam as orientações domesticadora da educação brasileira tradicional. Por isso mesmo já a nomenclatura que adotava no método de alfabetização espremia a intenção de alterar radicalmente as práticas então usuais na educação do adulto analfabeto. As classes eram substituídas pelos círculos de cultura, os alunos pelos participantes dos grupos de discussões, os professores sediam lugar aos coordenadores de debate. De igual modo, a aula era substituída pelo debate (BEISIEGEL, 1989, p. 143-144).

A Educação de Jovens e Adultos, e o Método Paulo Freire seriam assim o espaço para o desenvolvimento afetivo, intelectual, social e cultural, em uma perspectiva de conquista da cidadania. Por isso, nesta pesquisa, entendemos a educação destinada a este segmento educacional, como uma das práticas sociais que pode instrumentalizar e articular as ações coletivas no sentido da resolução de problemas, possibilitando a transformação social.

A nossa pesquisa procurará verificar se a teoria e a prática de alfabetização freireanas se encontram concretamente presentes no programa Paraná Alfabetizado, em especial no Município de Palmas- Pr., a partir da seguinte pergunta de pesquisa: “A teoria e a prática de alfabetização de Paulo Freire se encontram presentes no Programa Paraná Alfabetizado, em especial no Município de Palmas?”.

Os objetivos nos auxiliam a traçar a trajetória que percorreremos para a resposta de nossa pesquisa. - Verificar se o método de alfabetização Paulo Freire direciona o trabalho educativo nas turmas do Programa Paraná Alfabetizado; - Analisar a proposta metodológica dos professores e sua operacionalização junto às demandas analfabetas.

Na busca da resposta para tal questão, o presente estudo caracterizou-se como pesquisa de campo exploratória e bibliográfica através das fontes historiográficas e documentais sobre a educação de adultos no Brasil e, em particular, no Programa Paraná Alfabetizado, procurando verificar se existe congruência entre o método anunciado nos documentos e a prática efetiva na sala de aula, por meio, então, de uma pesquisa de campo, das entrevistas com professores e alunos do programa bem como as observações em sala de aula, nos portfólios e materiais produzidos pelo Programa.

Em síntese, esta pesquisa procurará verificar se no Programa Paraná Alfabetizado à teoria e a prática metodológica freireanas se fazem presentes e se as mesmas possibilitariam ao indivíduo não somente ao mesmo tempo ler e escrever, mas ainda a tomada de consciência da realidade em que vive e o desejo de realizar o sonho da inclusão social.

## 1 DESENVOLVIMENTO

As ideias e princípios Freireanos partiam de sua visão cristã que eram transmitidas em sua prática pedagógica e conseqüentemente geraram os fundamentos de seu método. Para Freire, a passagem de uma sociedade “fechada”, para uma sociedade “aberta” deveria acontecer por meio de ação crítica e dinâmica dos indivíduos que compunham esta sociedade e com ela fazem história. E, o meio para este processo acontecer haveria de ser a educação, realizada de uma forma consciente, corajosa e responsável.

A EJA, quando tomada em sua radicalidade, sempre foi instigante para a pedagogia e a docência. Os mais de 40 anos do Movimento de Educação Popular são um testemunho eloquente. A EJA é um campo especialmente instigante para o exercício da renovação do pensar e do fazer docente, para a revitalização do ofício de mestres... [...] Porque a EJA chega interrogações mais radicais ainda do chegar à educação infantil e fundamental. (SOARES, 2007, p. 39).

Envolvido nas práticas de educação popular, Freire procurará construir um método de alfabetização que não somente permitisse aos indivíduos aprenderem a ler, escrever e contar, mas que, ainda, lhe proporcionasse a construção de uma consciência crítica a fim de que pudessem se tornar construtores da sua própria história.

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global. (FREIRE, 1996, p. 59).

E, a emancipação do indivíduo, na medida em que passa pela educação exige a ação de um educador crítico que se aproxime dos iletrados e do seu mundo real, para poder colaborar com a avaliação que eles precisam fazer da sua situação para, então, terem consciência da necessidade da emancipação. Por isso, os educadores que lançam mão do método Paulo Freire de alfabetização precisam ter consciência que não se trata de um método neutro, técnico, mas que tem uma base política e humanista, visando à libertação do oprimido.

O método Paulo Freire para a educação de adultos sistematizado em 1962 representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto o método deriva diretamente das ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e seus meios. (PAIVA, 1973 p. 251).

Por isso mesmo, qualquer programa de educação de jovens e adultos que pretende utilizar o método, precisa dar conta do fato de que a ação pedagógica que ele exige está diretamente ligada à situação do educando e ao fato de que ele, por ser analfabeto, sofre a exclusão social e política. Portanto, para que ele se perceba como capaz de ter acesso aos bens sociais lhe é fundamental ter uma consciência crítica que lhe permita identificar os elementos que fazem parte da cultura letrada.

O método de alfabetização pensado e colocado em prática por Paulo Freire, além de levar em consideração o contexto cultural do educando, desenvolve também a articulação do saber entre educador e educando em uma troca de conhecimentos constante, pois não há docência sem discência, e vice versa. Paulo Freire acredita que o educador popular não somente ensina, mas também, aprende. Da mesma forma, o educando não somente aprende, mas, também, ensina.

O método de Paulo Freire, muito além da alfabetização, do saber ler e escrever tinha por finalidade conscientizar os indivíduos, por meio de formas dinâmicas e autênticas, ensinando-os a comprometerem-se com a conscientização política. Pode-se afirmar que educação e alfabetização caminham juntas, sendo que desta forma o sujeito adquire uma compreensão crítica da realidade e de sua própria história, assumindo um compromisso da transformação da realidade, através de anúncio e denúncia, fatores que auxiliam na transformação da realidade, humanizando o homem e tornando-o livre, criador de sua experiência e de sua história.

Esse método é, pois, um método não apenas alfabetizador, mas educador, mas não uma educação comum: de uma educação da qual tenham necessidade os homens, a da aquisição de uma consciência política para uma participação ativa e livre de seu país, sujeito de sua palavra e não objeto da palavra do poder opressor. (SIMÕES, 1979, p. 12-13).

A Educação como prática da liberdade acontece quando educador e educando encontram-se em um diálogo aberto que define as estratégias pedagógicas bem como os conteúdos que vão permear a trajetória educacional. O educador, formador de opinião e portador de consciência crítica, supera a ideia de alienação social em seus educandos:

Compreende-se, portanto que a principal tarefa do educador dotado de consciência crítica seja o incessante combate a todas as formas de alienação que afetam a sua sociedade, particularmente aquelas que imperam no terreno da educação. (PINTO, 2005, p. 54).



Paulo Freire estabelece um vínculo de relação entre educador e educando, os quais conjuntamente tomam consciência da sua história, portanto, para ele a educação é conscientização, capaz de transformar a realidade e estabelecer um compromisso histórico para libertação do homem. Ele usa o diálogo como referência do método para que assim o homem possa tornar-se sujeito atuante da história. A partir do diálogo podemos elaborar a conscientização, pois se pensa e se dialoga tendo como parâmetro uma realidade concreta e conhecida.

De acordo com Januzzi (1979), o educador que leva em conta este processo cria estratégias fundamentadas em sua ação pedagógica, tais como:

Supõe paciência de amadurecer com o povo, de ser povo emerso, mesmo que este se apresente na imersão dos oprimidos hospedando o opressor. Coragem de dialogar emerso, de procurar conscientização de todos, para que, à medida que forem desincorporando o opressor pelo pensar verdadeiro, possam realmente possibilitar a síntese dialógica, donde a confiança é componente imprescindível; (JANUZZI, 1979, p. 73).

Freire acredita que a essência da compreensão do mundo está no diálogo, este rege todas as ações do homem com a natureza e com seu próprio semelhante, e (através deste o homem cria e transforma o mundo, a sua cultura, a história e dá sentido a sua vida).

[...] esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador – educando se encontra com os educandos – educadores em uma situação pedagógica, mas antes quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1983c, p. 98).

A realidade opressora sempre “coisifica” os sujeitos, sendo assim, o método, também teria a função de “arrancar” os sujeitos das situações de opressão em que se encontravam.

Para Paulo Freire, a Educação como prática da liberdade exige um método que auxilie o homem e a mulher oprimidos a se libertarem da opressão, tornando-os sujeitos de seu próprio processo de libertação.

É importante destacar que em momento algum o método denomina-se como fechado, ao contrário, está sempre aberto a novas experiências adaptadas às diversas realidades e contextos culturais de determinadas regiões. Assim podemos afirmar que o método é sempre inovador, pode ser criado e recriado, em comunhão, pela participação dos agentes da educação e dos participantes da comunidade. Dessa maneira, a busca pelas palavras geradoras pode ser considerada parte da história de um agrupamento popular:

Procurando palavras geradoras o trabalho de descobri-las é ele mesmo, um momento gerador, um momento de trabalho comum de que outras etapas do método serão outras situações comuns de uma mesma descoberta aprofundada. (BRANDÃO, 1981, p. 29).

A comunidade inteira, depois de realizado um trabalho conjunto de pesquisa das palavras geradoras, acentua os aspectos importantes da própria realidade, bem como o essencial para ser apreendido e relacionado à alfabetização. Por meio dos fonemas e da escrita das palavras, descobrem-se também as dificuldades e diferenças na forma de escrever, por isso, é bom que as palavras sejam acompanhadas de sentido imediato para os educandos, ou seja, façam parte do seu trabalho, da sua cultura, da sua vida.

Logo no início, as palavras geradoras são determinadas segundo aspectos mais simples e evidenciais da vida do povo, já em segunda instância é importante despertar os indivíduos para o exercício da decodificação da mesma assim relacionando-a com maior profundidade diante das realidades sociais e políticas que os cercam.

Mas cada palavra tem também sua carga pragmática, que é uma combinação de teor afetivo com peso crítico. “trabalho”, “roçado”, “farinha” são palavras carregadas da memória da vida de quem vive no campo, do seu trabalho. Cada palavra esconde muitas falas porque está carregada dos sinais da dor, da luta e esperança de quem vive do seu trabalho, passa fome e luta por não perder a pouca terra que lhe resta. (BRANDÃO, 1981, p. 36-37)

Os temas geradores diferem, portanto, das palavras geradoras, pois levam o grupo a um aprofundamento no período pós-alfabetização, ou seja, depois de selecionados em um primeiro momento devem ser reservados para o aprofundamento, e também são selecionados por todas as formas de material.

As palavras geradoras são codificadas, ou seja, são colocadas em sílabas para que os educandos compreendam a escrita, até que o próprio grupo crie com autonomia as suas palavras, o trabalho do monitor se resume à construção de poucas palavras novas, assim o estímulo deve ser no sentido de que os alunos criem as próprias palavras, até mesmo formando suas próprias fichas, o seu material. É preciso reconhecer a diferença do processo de cada alfabetizando, pois para alguns é muito difícil a arte de escrever, ainda tendo de usar os exercícios de coordenação motora.

O processo de formação de palavras segue de uma para outra, abrangendo um vasto campo de trabalho com fonemas e escritas. Assim, o que foi usado nas primeiras pode ser

auxílio para a formação das novas palavras, e palavras mais difíceis podem ser apresentadas mais adiante, quando o alfabetizando possui um domínio sobre a leitura e escrita dos fonemas.

O processo de conhecimento das palavras geradoras conduz os alfabetizados à escrita de pequenas frases, assim se misturam as ideias e formas de pensar, como também em processos mais adiantados alguns alfabetizados escrevem bilhetes, pequenas redações e anúncios da sua redondeza.

O Programa Brasil Alfabetizado foi implantado em 2003, com a proposta de “erradicar” o analfabetismo no País discurso que permeou diversos programas retratados na história da educação de adultos no Brasil, propondo “capacitar alfabetizadores e alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais que não tiveram oportunidade ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e escrever” (Programa Paraná Alfabetizado).

No Município de Palmas são diversos os lugares de atendimento ao Programa, inclusive nas residências dos próprios alfabetizados. Assim sendo, aos alfabetizadores e alfabetizados às vezes fica restrito o uso de equipamentos, tais como: bibliotecas, laboratórios de informática, quadras de esporte, audiovisuais, pelo fato de um número significativo das turmas funcionar em locais alternativos à escola pública.

Para o Programa, cabe ao alfabetizando adaptar-se ao processo de alfabetização, pois este favorece a sua inserção social, o acesso aos direitos e deveres, o desenvolvimento da consciência, da autonomia e da cidadania lhes dando a possibilidade de prosseguir os estudos na educação básica, (modalidade EJA). Para tanto, sugere o acompanhamento dos grupos nas suas necessidades mais específicas:

Nos primeiros encontros é necessário que o alfabetizador conheça o grupo que irá alfabetizar. Dessa maneira, é importante fazer um diagnóstico inicial nos primeiros encontros, considerando a importância do conhecimento e da experiência dos alfabetizados, reconhecendo o valor cultural de suas linguagens e a especificidade do aluno jovem e adulto nos procedimentos utilizados na alfabetização. (RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 23, 08 de Junho de 2005, MANUAL DE ORIENTAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO PEDAGÓGICO).

Como todo programa de governo, o Programa Paraná Alfabetizado (PPA) parte da ideia de superação do alto índice de analfabetismo do país, e, no caso objeto desta pesquisa, do Estado do Paraná, tendo a teoria e a prática de alfabetização de Paulo Freire como uma das suas principais referências.

A pergunta que teima em aparecer é a seguinte: será que os professores alfabetizadores dominam o método de Paulo Freire, o qual deveria utilizar nas suas aulas? Isso porque, acreditamos que o método utilizado na alfabetização deve ser levado em conta como

alternativa fundamental na construção da alfabetização dos educandos que permanecem nas turmas, e isso também faz parte do conteúdo expresso nas formações continuadas do Município e do Estado. De fato, como vem sendo expressa a metodologia do Programa segundo o entendimento dos próprios professores?

Segundo a concepção do que é metodologia e a que cada qual usa nas suas aulas no PPA, elaboramos um questionário distribuído na formação dos alfabetizadores do município onde se informam as seguintes respostas:

“A minha metodologia é colocar o que eu posso de alguma forma que eles gravem exemplo: nome conhecido, uma forma, desenho”. (Educador 01);

“Trabalho com atividades diversificadas, muita leitura coletiva e individual, interpretação de pequenos textos oral com os alunos trava língua”. (Educador 02);

“Trabalho passando no quadro, escrevendo suas dificuldades”. (Educador 03);

“Trabalho a moda antiga, junção das sílabas, alfabeto”. (Educador 04);

“Eu tento sempre saber a realidade dos alunos e trabalho individualmente”. (Educador 05);

“Trabalho com bastante diálogo, o tema e conforme a dificuldade de cada um, na sua maneira de expressar para aprender”. (Educador 06).

As respostas apontam para um desconhecimento do método Paulo Freire de alfabetização, pois o diálogo, a rigor, pelas nossas observações em sala de aula, não passa de uma conversa sobre assuntos triviais, o que o distancia do sentido que Paulo Freire dava ao diálogo. Ainda mais, não trabalham com palavras geradoras nem com temas geradores, mas sim, com a sílabação, na sua forma mais tradicional. O processo de conscientização também está ausente do método empregado pelos alfabetizadores do Programa.

Os alfabetizadores encontram muitas dificuldades de entendimento quanto ao método, às estratégias e os instrumentos utilizados, e ainda confundem muito a metodologia Freireana com os trabalhos em sala de aula, não conseguindo estabelecer uma coerência entre estes e a aprendizagem da leitura e escrita. Por um lado afirmam que a metodologia do PPA deve diferenciar-se dos demais sistemas de ensino, partindo da realidade do aluno, por meio de temas interessantes do seu cotidiano, suprimindo suas necessidades e interesses, respeitando suas diferenças e os tempos de aprendizagem de cada alfabetizando. No entanto, não fazem uso de imagens – importantes no método freireano – nem se preocupam com a construção de uma consciência crítica.

No entanto, as observações realizadas em sala de aula e nos próprios portfólios dos alunos deixam clara a escassez de relações existentes entre o uso do método Paulo Freire

como perspectiva de trabalho de conclusão das atividades conscientizadoras e a prática efetiva dos alfabetizadores em sala de aula. Ao contrário, observamos uma distância entre o que falam sobre o método utilizado e o método Paulo Freire: cópias realizadas do quadro negro com textos prontos que são retirados de cartilhas sem nenhuma relação com a realidade do aluno. Também não se pode identificar em momento algum um indício de seqüência ou de tema gerador sobre aspectos apresentados nos trabalhos dos alunos. Observamos, ainda, que as atividades realizadas são totalmente infantilizadas, retiradas de livros que são estudados na escola de Ensino Fundamental.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa buscou fazer uma análise interpretativa da relação que se estabeleceria entre a proposta do Programa Paraná Alfabetizado e o método de alfabetização de Paulo Freire. Paulo Freire, imerso na realidade dos movimentos populares, torna-se um pensador crítico da realidade dos sujeitos que vai além da alienação automática dos mesmos, mas permite criar estratégias de contato com a sociedade onde vivem de forma participativa. Este processo em primeira mão acontece junto aos grupos de trabalhadores analfabetos do Recife, de forma a induzi-los à leitura da palavra, mas com ela também a leitura do mundo.

O entendimento e a prática do método Paulo Freire na relação educador X educando tem características próprias, tais como: conscientização, diálogo, libertação, autonomia, compreensão da cultura e da própria história, e jamais opressão, alienação, sempre em relação dialética do sujeito com sua própria realidade.

A nossa pesquisa aponta para uma primeira conclusão: o PPA nasceu com metas e objetivos diferentes do atual perfil em que se encontra hoje. Na realidade, o Brasil Alfabetizado foi implantado para fazer um resgate histórico social, ou seja, tinha uma função social, que era a de oportunizar a todo indivíduo a possibilidade de retornar / iniciar um processo educacional, no qual, por interesse pessoal e/ou por necessidade individual, pudesse se matricular em turma do PPA. Enquanto proposta, seria positiva, de qualidade e de resgate social, pois possibilitaria a cada um e a cada uma pertencente ao grupo dos não alfabetizados (por vários motivos) aprender a ler e escrever e contar, superando limites e barreiras erguidas ao longo da vida.

As observações realizadas nas diversas turmas, bem como a análise dos portfólios dos alunos, demonstram claramente que o método Paulo Freire não embasa as aulas práticas, muito menos os fundamentos teóricos, pois as atividades pedagógicas mostraram que o

método empregado é o da repetição e infantilização dos conteúdos. Muitas vezes observamos que as atividades eram repassadas aos alunos de forma “imposta”, sem diálogo nem sondagem da realidade. As atividades eram repassadas no quadro negro: silabas, contas, textos copiados de livros, frases que não condizem com a realidade dos alfabetizados, etc., o que vem reforçar claramente a ausência do diálogo, do texto coletivo, dos debates e da sondagem da realidade de vida dos educandos.

A rigor, a nossa pesquisa mostrou que os diversos programas de alfabetização de jovens e adultos nada mais têm feito do que formar verdadeiros “alfabetizados instrumentais”, isto é, pessoas que lêem e escrevem, mas não fazem a leitura do mundo. Não têm consciência crítica da realidade na qual vivem e estão inseridos, e tendem a ser utilizados instrumentalmente. Outra característica do alfabetizado instrumental: ele não consegue decodificar a realidade, permanecendo imerso na cultura do opressor, como diz Albert Memmi no seu “Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador”. Continua a acreditar em determinismo, atitude constantemente combatida por Paulo Freire. Portanto, a nossa pesquisa mostrou que as idéias e o método Paulo Freire são presenças ausentes nos programas de alfabetização que foram objeto de nossa pesquisa.

#### **THE PAULO FREIRE METHOD OF LITERACY PROGRAM PARANA LITERATE THE PALMAS CITY**

**ABSTRACT:** This research searched to check the relation between the Government Program Literate Paraná methodological proposal and Paulo Freire’s literacy method. To develop it was necessary to do a literature search in the spaces where it conducts literacy for youth and adults in Palmas – Paraná, continuity, we seek to understand the nuances of Paulo Freire literacy method and its application as might occur in pedagogical practice to then through field research, consisting of interviews with teachers of Paraná Literacy Program, verify that the Paulo Freire method is present in the rooms where the process develops literacy. Research has shown that there is still a very large gap between the proposals of government programs, in this case the Paraná Literate, and the reality of the educational context of adult literacy. Proof of this are the testimonies of those involved in the program.

**KEYWORDS:** Literate Paraná Program. Youngers and Adults Education. Paulo Freire’s Literation Method.

#### **REFERÊNCIAS**

BEISEGEL, Celso Rui. **Política e Educação popular** (a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil). São Paulo: Editora Ática, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação - FNDE. **Manual de Orientações pedagógicas** –

Resolução/cd/FNDE nº 028 de 14 de julho de 2005. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=brasil\\_alfabetizado.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=brasil_alfabetizado.html)>. Acesso em: jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Programa Paraná Alfabetizado**. Disponível em: <<http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br/>>. Acesso em: jun. 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. 4. ed. (s. l.): Cortez, 1983c. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

JANUZZI, G.M. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e o Mobral**. São Paulo: Cortez, 1979.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador**. São Paulo: Civilização Brasileira, [196-].

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SIMÕES, Jorge. **A Ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

## POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Eduardo Guarienti<sup>1</sup>  
Cenio Back Weyh<sup>2</sup>

**RESUMO:** O Presente estudo, com base em pesquisa bibliográfica, teve por objetivo fazer uma retrospectiva das políticas educacionais brasileiras do início do século XX até o momento. Nele desenvolvem-se os conceitos de política, Estado e política pública, com objetivo de deixar claro para o leitor a relação entre esses fatores no contexto das políticas públicas educacionais e das políticas públicas como ação governamental. Apresenta um breve histórico das políticas e práticas educacionais que permearam o século XX e início do Século XXI no Brasil, as principais medidas e implicações no contexto político e sócio econômico de cada década. Encerra, contextualizando o cenário atual do ponto de vista do papel das escolas, medidas implementadas a partir do ano 2000 e de maneira sucinta, apresenta alguns dados referentes a investimentos e desempenho da educação brasileira no momento atual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas no Brasil. Políticas Educacionais. Práticas Governamentais.

### INTRODUÇÃO

Gerir a educação diante de um emaranhado não só de conceitos, mas de direção, não parece tarefa nada fácil para os gestores educacionais públicos de nosso país em todas as esferas e por consequência, também nas escolas. Conhecer melhor o processo pelo qual passaram as políticas educacionais no Brasil é tarefa indispensável aos que pensam e gerenciam a educação pública.

Na primeira parte do texto conceituamos três elementos fundamentais nos processos políticos e que estão diretamente inseridas nas ações e tomadas de decisões nas esferas governamentais: política, Estado e política pública. Intenciona-se esclarecer esses elementos uma vez que não há formas de dissociá-los quando tratamos de assuntos educacionais, sociais e governamentais. Na segunda parte optamos por um breve histórico das políticas públicas educacionais no Brasil a partir do início do século passado até o início deste. Na terceira e última parte apresentamos um raio X das políticas educacionais atualmente, de forma sucinta.

Espera-se ao final que o leitor tenha uma visão mais clara, objetiva e compreenda melhor o desenrolar das políticas públicas educacionais no Brasil, seus limites, possibilidades, interpretações, sucessos ou insucessos, desde o início do século XX até o presente momento.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail – aparedu@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Prof. Dr. PPG em Educação – URI – Frederico Westphalen; PPG em Ensino Científico e Tecnológico e coordenador do Curso de Pedagogia – URI – Câmpus de Santo Ângelo – ceniow@santoangelo.uri.br .



O estudo justifica-se pela importância do tema e porque poderá servir de fundamento para interessados em aprofundar os estudos sobre as políticas públicas brasileiras e para que quiser compreender todo esse processo.

O presente artigo fundamenta-se em autores do campo educacional, artigos, sites além de outras fontes que no dia a dia temos contato e que também servem de referência para ampliar o conhecimento e a cultura da população. Convido-os a mergulhar no tema.

## **1 PARA COMPREENDER MELHOR POLITICA, ESTADO E POLITICA PÚBLICA**

A definição clássica de política tem origem na Grécia Antiga com Aristóteles por volta do século 4 a.C. Deriva do adjetivo polis (politikós) referindo-se à cidade e tudo o que é urbano, civil, público. (DIAS, R.; MATTOS, F., 2012, p 2).

No século XVI, Maquiavel, considerado o pai da ciência política, apresenta um conceito de política ligada ao Estado, deixando de lado as classes sociais e suas contradições. Para ele, “tem a ver com estratégias, ações racionais e objetivos a conquistar”. (SILVA, V. K., 2009, p. 337).

Para melhor compreendermos, sem confusões conceituais, adotaremos a definição em que:

“a política, também, pode ser vista como um conjunto de interações que visam atingir determinado objetivo, e neste sentido está em toda a parte, seja na arte, nos jogos amorosos, nas relações de trabalho, na religião, no esporte etc. Podemos entender também a arte da política como destreza, habilidade, perícia com que se maneja assunto delicado ou uma atitude já estabelecida com respeito a determinados assuntos” (DIAS, R.; MATTOS, F., 2012).

Ao longo do século XX e XXI e com o aumento da complexidade das sociedades a política adquire ainda mais importância fazendo com que a população deseje ampliar sua participação nos processos decisórios em todos os âmbitos de poder.

O termo estado vem do latim “status”, verbo stare, manter-se em pé, sustentar-se. Na antiguidade clássica, em Roma e na Grécia, a expressão se referia ao complexo político administrativo que organizava a sociedade, a coisa pública em Roma, e polis na Grécia. Foi com Maquiavel que na Europa Moderna, o termo estado começou a substituir o significado clássico antigo, passando a designar o conjunto de instituições políticas de uma sociedade de uma organização complexa. (SILVA, V. K., 2009, p. 115).

O Estado como é conhecido hoje se trata de organização que exerce o poder supremo sobre o conjunto de indivíduos que ocupam um determinado território, espaço delimitado. E quando falamos de exercício de poder, estamos nos referindo à capacidade de influenciar decisivamente a ação e o comportamento das pessoas. (COELHO, R. C., 2012, p. 13,).

Política Pública (considerar também o uso no plural, Políticas Públicas) é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. De uma forma ainda mais abrangente, pode-se considerar as Políticas Públicas como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer".

Pode ser formulada como sendo conjunto de princípios e linhas de ação que garantem e permitem a gestão do Estado na solução de problemas nacionais ou são as ações empreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objetivo que todos possam atingir uma melhoria na qualidade de vida compatível com a atividade humana. (DIAS, R.; MATTOS, F., 2012, p. 12).

“Política pública geralmente envolve mais que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implantar as decisões tomadas”. (RUA, M. G., 2012). As políticas públicas foram adquirindo caráter científico somente a partir de meados do século XX, no Brasil somente por volta de 1970.

Pensar em políticas públicas hoje significa levar em consideração todos os aspectos que envolvem as sociedades humanas e perceber que todos se vinculam de alguma forma e repercutem de todas as formas sobre as sociedades.

## **2 POLITICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO**

Partindo da concepção de política, Estado e políticas públicas, entendendo-os como fatores indissociáveis, faremos um breve histórico das políticas educacionais no Brasil de meados do século XX até esse momento.

Os debates acerca das questões educacionais no início do século XX no Brasil ganharam cada vez mais arautos. Era crescente a ideia de que a modernização do país perpassava pela organização educacional.

Até 1930 quase não existiam diretrizes nacionais de políticas educacionais, alguns projetos limitavam-se ao Distrito Federal. De 1910 a 1920 a educação tinha um caráter salvacionista.

Com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública em 1930, intenciona-se gradativamente adaptar a educação a diretrizes modernistas. “O objetivo era de criar um ensino mais adequado a modernização que se almejava para o país e que se constituísse em obra revolucionária, orientando e organizando a nova nacionalidade a ser construída”. (SHIROMA, 2004, p 18).

Nesse período movimentos religiosos Católicos e de educadores, denominado de “escola nova”, que lutavam pela hegemonia na tomada de decisões referentes às políticas educacionais destacaram-se. O primeiro impôs-se mediante a obrigatoriedade do ensino religioso no currículo escolar, o segundo, mesmo com divergências internas e com o primeiro, viu algumas de suas reivindicações serem implantadas.

A partir de 1934, diante do crescimento dos movimentos contestatórios oriundos das políticas governamentais, e de classes que vivam em condições precárias, fez o governo endurecer o regime, implantando o “Estado Novo” em 1937, com Getúlio Vargas. Ele é que passa a “definir o papel da educação no projeto da nacionalidade que o Estado esperava construir”. (SHIROMA, E. O., 2004, p 25).

Nos primeiros anos do Estado Novo, o debate educacional foi caracterizado por pouca circulação de ideias, no entanto algumas leis foram implantadas com forte conotação técnica industrial, comercial e agrícola e com a criação do SENAI (Serviço Nacional da Indústria) em 1942 e do SENAC (Serviço Nacional do Comércio) em 1946.

Em 1946, com o fim do Estado Novo, uma nova constituição é promulgada, essa de caráter mais liberal. Nela defendia-se a liberdade e a educação de todos os brasileiros. Inicia-se nesse momento um grande debate entre as forças conservadoras versus movimentos comandados por educadores e de educação popular.

Em 1961, sob “vitória” conservadora, aprova-se a LDB 4.024, com sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e a ampliação das oportunidades educacionais. Protestos de educadores e populares intensificam-se e nesse contexto surge o um dos maiores educadores brasileiros, Paulo Freire com a proposta de educação popular. Freire entendia a educação popular como aquela que, “estimula a presença organizada das classes populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais”. (FREIRE, 2001, p 49).

Entre os anos 60 e 70, as reformas do ensino vincularam-se com o novo regime. Numa perspectiva economicista, o regime militar tratou de equacionar o sistema educacional em vista dessa finalidade, isto é, rumar as políticas educacionais numa concepção econômica de desenvolvimento. O objetivo era formar capital humano, modernizar e inserir hábitos de

consumo, inserir a ideologia da Segurança Nacional e ter o controle ideológico e intelectual do país.

Nos anos 70, com a crise econômica mundial e graves reflexos no Brasil, o governo muda o rumo da educação e das políticas educacionais. Como consequência o governo muda a forma de conduzir as políticas tentando reduzir as fissuras provocadas pela crise.

“A educação perdia, assim, parte do papel que possuía no projeto desenvolvimentista e tecnocrático e passou a servir – no plano do discurso – como instrumento para atenuar, em curto prazo, a situação de desigualdade regional e de pobreza gerada pela cruel concentração de renda decorrente do modelo econômico. (SHIROMA, E. O., 2004, p.41).

Nos anos 80, pressionado por movimentos sociais e oposicionistas, o regime ruiu-se. A concepção que circulava entre educadores das mais diversas associações era de que: deveria existir um sistema nacional, uma educação pública e gratuita e de dever do Estado. Os debates durante a década foram ocorrendo juntamente com as eleições gerais e diretas em que governos mais democráticos e conservadores iam promovendo as mudanças.

Nos anos 90, o que se viu foi o Estado brasileiro se adaptando ao modelo neoliberal. O período foi marcado pela influência dos grandes organismos internacionais que definiram as diretrizes educacionais a ser seguida e pela Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, na Tailândia. Nela todos se comprometeram em assegurar uma educação básica de qualidade às crianças, jovens e adultos. Muitas indagações acerca do compromisso assumido suscitaram nos meios educacionais. Entre elas, “destacamos a que mais repercutiu: Qual o sentido da Educação para Todos” e no caso, “básica”?

Torres, em uma primeira aproximação, indica que o conceito refere-se àqueles conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: 1) sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas e 7) a possibilidade de continuar aprendendo. Genericamente, tais situações deveriam ser enfrentadas em todo o mundo. (SHIROMA, E. O., 2004, p. 58).

Assim observamos que na medida em que as discussões aconteciam os governos brasileiros da década de 90, foram adaptando as reformas aos interesses internacionais. Nesse contexto conturbado o governo implantou o Acorda Brasil, Bolsa Escola, o PDDE (Programa de Dinheiro Direto na Escola), o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), SAEB (Sistema de Avaliação da

Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), municipalização, entre outras, na Educação Básica. No Ensino Superior, o vestibular deixa de ser a única forma de acesso, flexibilizam-se a estrutura e o funcionamento dos cursos superiores abrindo espaço para criação de mais cursos visando formar profissionais nas mais diferentes áreas, possibilita-se a universidades federais fazerem parcerias com a iniciativa privada inclusive criarem cursos pagos entre outras.

A gestão e as políticas educacionais voltam a ter cunho empresarial e os resultados servem de base em avaliações impostas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e por organismos internacionais. Reduz-se a fronteira entre o público e o privado.

Mesmo diante dessa nova lógica, movimentos contestatórios se originaram no ambiente educacional e foram ganhando espaço. Gestão democrática, eleição de diretores, criação de conselhos escolares, introdução nos currículos da cultura popular, passam a fazer parte da LDB 93/94/96.

### **3 ANOS 2000 E ATUAL CONTEXTO BRASILEIRO**

A partir de 2000, vimos um Estado atribuindo cada vez mais responsabilidades a sociedade que até então eram suas. As reformas promovidas contemplaram aspectos curriculares, de avaliação, de formação de professores, de financiamento, sempre consubstanciado com o paradigma econômico do neoliberalismo em que era preciso fazer com que o Estado gastasse menos e arrecadasse mais. Concorrências entre as instituições escolares foram estimuladas pelo governo. Ocorre uma forte privatização do ensino principalmente superior. A lógica mercadológica neoliberal passa a permear a gestão nas políticas públicas educacionais.

Nos últimos anos as políticas educacionais no Brasil estão passando por grandes transformações e por grandes dilemas. Democratização, universalização, permanência e qualidade educacional pautam as discussões nos meios governamentais e na sociedade, mas parecem sem equação.

Nesse contexto a escola não pode omitir-se. Ela é um espaço de discussões e debates acerca de projetos societários e democráticos. Como disse Paulo Freire:

É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas. E não podia deixar de ser assim. As escolas e as práticas educativas que nela se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo. (2001, p. 49).

Não deve fazer isso sozinha, deve buscar aliados. Deve extrapolar os limites de sua atuação, seus muros, sair de seu caráter meramente conteudista e buscar espaço até para equiparar-se com outros órgãos, deve discutir, apontar problemas, soluções, envolver todos os seus segmentos internos e externos possíveis. Freire vê a escola como um espaço aberto aos pais, comunidade, aos movimentos populares e não como um espaço fechado, que teme a “presença ameaçadora de estranhos”. A escola deve ser propagadora de ideias e ações democráticas.

Seguindo a lógica das políticas públicas, viu-se o Estado redefinindo seu papel, que passa a ser predominantemente regulador e para isso se utiliza de instrumentos tais como: exames de grande escala (ENEM, SAEB, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL e outros). Massificam-se processos avaliativos internos e externos com o pretexto de controlar e monitorar a qualidade da educação no país, estados e municípios. Utiliza-se os resultados desses instrumentos para definir as políticas a serem implantadas. Foca-se apenas a mensuração e quantificação de resultados. A escola não tem espaço para debater e discutir tais processos.

Uma das graves consequências é a forte pressão que o trabalho dos professores vem sofrendo uma vez que ao divulgar as classificações, o Estado passa a imagem para a sociedade de que a escola não bem classificada, é resultado da incompetência de seus profissionais.

O destino da educação passa a ser definido pela sociedade, ausentando-se o Estado de suas responsabilidades e para isso não faltam arautos.

“A descentralização administrativa, a maior autonomia dos estabelecimentos e a melhoria dos sistemas podem igualmente ajudar aumentar a eficácia dos gastos com a educação. A descentralização, assim como a autonomia dos estabelecimentos, refletem em uma maior adequação dos gastos destinados a educação, às necessidades dos estabelecimentos e ao reforço das responsabilidades dos diretores de estabelecimentos e dos administradores locais”. (DELORS, J., 2005, p. 76).

Estamos vendo a educação abandonando seu caráter de formação mais humana e indo em direção a uma educação em que resultados numéricos e mensuráveis representam a excelência educacional.

Como afirmado anteriormente, a escola é um espaço de construção democrática e espera-se que ela tenha alguma autonomia para decidir sobre os assuntos educacionais. O fato é que a escola diante das políticas implantadas está perdendo seu sentido, sua identidade para

a qual foi fundada, que se espera ser integradora, socializadora, emancipadora, promotora da justiça social e difusora e construtora do conhecimento.

Segundo Nóvoa,

[...] um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola em duas velocidades: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. (2009, p. 64).

Nesse novo contexto é notória a falta de espaço físico, pedagógico e de preparação profissional. Atribui-se responsabilidades sem dar instrumentos. Desresponsabilize-se o Estado responsabilizando-se a sociedade.

Nos últimos anos no Brasil algum esforço público vem sendo feito, talvez resultado de reações oriundas dos meios escolares e das lutas dos docentes. Políticas de acesso, como os programas PROUNI (Programa Universidade para Todos), SISU (Sistema de Seleção Unificada), FIES (Financiamento Estudantil), bolsas, cotas e outros. Políticas de formação como PARFOR, SISMEDIO e outras estão sendo implantadas e ampliando a gama de possibilidades de formação. Nota-se também que os investimentos do Governo com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino elevaram-se de aproximadamente 13,7 bilhões no ano 2000 para 26,8 bilhões em 2008 e hoje se aproxima dos 80 bilhões.

Sabemos também que, mesmo com a ampliação dos investimentos, estamos muito aquém se nos compararmos com os considerados países ricos. Segundo dados do PISA, o Brasil gasta em média U\$ 26,7 mil para educar uma criança dos 6 aos 15 anos. Esse gasto chega a U\$ 83,4 mil nos países mais ricos. Chegamos a triste conclusão de que os países ricos gastam três vezes mais em educação que o Brasil. Isso se reflete no desempenho apresentado pelos estudantes brasileiros nos exames de matemática, ciências e leitura aplicados pelo PISA, em 2012. Só por curiosidade, a média de desempenho apresentado pelos estudantes dos países membros da OCDE (**Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico**) em 2012 foi de, em matemática, 494 pontos; em leitura, 496 pontos; em ciência, 501 pontos. Os estudantes brasileiros apresentaram o seguinte desempenho no mesmo exame: em matemática, 391 pontos; leitura, 410 pontos e ciência, 405 pontos. Estamos bem abaixo da média da OCDE. Ainda, nos resultados oficiais do último Pisa, divulgados em dezembro do ano passado, entre os 65 países comparados, o Brasil ficou em 58º lugar em matemática, 55º em leitura e 59º em ciências.

Não bastasse, para piorar os alunos brasileiros estão penando em testes de raciocínio rápido e de problemas ligados ao dia a dia. Entre os 44 países avaliados em uma nova etapa do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) 2012, da OCDE (**Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico**), o Brasil ficou em 38º lugar.

Instituiu-se também um piso nacional para os professores. Ampliou-se as discussões sobre o Plano Nacional de Educação, aprovado em 03 de junho de 2014

Muito há a ser feito, discutido e pensado.

“É na auto-organização dos envolvidos no processo de educação das novas gerações da classe trabalhadora, pais, alunos e professores, que, criando seus próprios espaços públicos onde os interesses são debatidos naquilo que tem de comum e na diversidade em que se apresentam, que se poderá chegar a formulação de alternativas reais às hierarquias do comando do poder que nos é imposto, esteja este configurado na sua forma convencional ou em rede, como se gosta hoje de apresentá-lo. É essa a única possibilidade de se fazer política, inclusive a educacional”. (OLIVEIRA, D. A., 2008, p. 40).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Políticas educacionais no Brasil no século passado e nesse vieram ganhando espaços em todos os âmbitos da sociedade. Em muitos aspectos as propostas e ações ficaram no plano teórico. Algumas como se viu, mesmo a serviço de alguma ordem, seja ela social, política ou econômica, mesmo com resistências e fortes embates, foram postas em prática.

De modo geral, vimos que as políticas educacionais dos anos 30 e subsequentes tinham a função de “criar” cidadãos e de reproduzir/modernizar as elites e de contribuir para a questão social. Nos anos 70, 80 o papel era formar capital humano, moldado pela ideologia da segurança nacional. Nos anos 90, renova-se a ideia de centralidade e prepara-se a educação para as virtudes do mercado, inclusive atribuindo-se para a sociedade uma carga bem maior de responsabilidades educacionais.

O acesso a educação ampliou-se significativamente, o público menos, o privado com salto inigualável nos últimos anos. O setor aos poucos vem barganhando fatias maiores dos orçamentos na esfera federal, estadual e municipal (10% do PIB até 2024). Conseguimos definir um piso nacional para os professores. Estamos conquistando espaços nas instâncias decisórias.

Há espaço enorme para melhorias. Precisamos definir e criar uma política mais séria na formação dos professores. Precisamos expandir o ensino superior público e gratuito. Precisamos dar autonomia às escolas. Precisamos incentivar e investir muito mais em



pesquisa, principalmente nas universidades públicas e privadas. Precisamos melhorar nosso desempenho nos exames avaliadores internacionais e nacionais.

Enquanto as decisões educacionais forem em sentido oposto à participação da sociedade, a participação da comunidade escolar ou interessada, de forma autocrática e não democrática, continuaremos assistindo a ações fragmentadas, desestruturadas, descontextualizadas e descontínuas.

Deve-se ter clareza que tipo de homem e sociedade que se quer. Que os governos e a sociedade continuem capitaneando as ações e que elas visem atender as demandas e interesses da sociedade, de curto, médio e longo prazo. Precisa-se ter clareza sobre o que é gestão democrática, emancipação, autonomia, regulação.

Gerir democraticamente supõe valorizar os movimentos contra hegemônicos a partir de práticas locais se utilizando de mecanismos participativos, e para isso, exige-se uma mudança de paradigmas: uma horizontalização das decisões bem como uma descentralização do poder. Percebe-se a necessidade de ampliação dos espaços de participação dos diversos segmentos sociais acerca das tomadas de decisão referentes as políticas públicas.

Compreender esse complexo é fundamental para compreendermos os processos decisórios vigentes e as políticas públicas educacionais adotadas e implantadas.

## **EDUCATIONAL PRACTICES AND PUBLIC POLICIES IN BRASIL**

**ABSTRACT:** The present study based on a literature review aimed to make a retrospective of Brazilian educational policies of the early twentieth century to date. Him develop the concepts of policy , government and public policy , in order to make clear to the reader the relationship between these factors in the context of educational public policies and public policy as government action. Presents a brief history of educational policies and practices that permeated the twentieth century and early twenty-first century in Brazil , the main measures and implications for the socio-economic and political context of each decade. Closes contextualizing the current scenario from the point of view of the role of schools, measures implemented from the year 2000 and succinctly presents some data on investment and performance in education in Brazil at the time .

**KEYWORDS:** Public Policies in Brazil. Educational Policies. Governmental practices.

### **REFERÊNCIAS**

ASSUNÇÃO, M. F.; CARNEIRO, V. L. O papel do Estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. **RBP**, v.28, n. 3, p. 645-663, set./dez. 2012.

COELHO, R, C. **Estado, governo e mercado**. 2. ed. Reimp. Florianópolis: UFSC, 2012.

CÒSSIO, M. F. et al. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 325-341, maio/ago. 2010.

DELORS, JAQUES. **Educação para o século XXI**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIAS, R.; MATOS, F. O conceito de Política Pública. In: DIAS, R.; MATOS, F. **Política Pública: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

FREIRE, PAULO. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, A. B. DE. Estado Educação e Controle Social. Introduzindo o tema. In: **RBPAE**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 473-488, set./dez., 2009.

NÒVOA, ANTONIO. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D. A. **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINTO, J. M. R. O financiamento da educação no governo Lula. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 323-340, maio/ago. 2009.

PRATES, MARCOS. **Brasil é 38º** - de 44 países – em teste de raciocínio do PISA. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/brasil-fica-em-38o-de-44o-paises-em-teste-de-raciocinio>>. Acesso em: 03 de abr. 2014.

RUA, M. G. **Políticas Públicas**. 2. ed. reimp. Florianópolis: UFSC, 2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA. O. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, K. V.; SILVA, H. M. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

## PRÁTICAS EDUCATIVAS POPULARES E FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Charline Beatrice Ritter Beregula<sup>1</sup>  
Fernando Beregula<sup>2</sup>  
Vanderlei Gularte Farias<sup>3</sup>  
Luci Mari Duso Pacheco<sup>4</sup>

**RESUMO:** Os caminhos da docência universitária na área da saúde e as possibilidades de se alcançar um ensino superior de qualidade são os principais focos deste trabalho. A complexidade do processo de ensino/aprendizagem e os fatores envolvidos nas relações entre os sujeitos envolvidos neste processo são elementos discutidos na perspectiva da educação popular. O desenvolvimento das habilidades do professor, seja ele da área da saúde ou não, perpassa pelo comprometimento profissional e pela corresponsabilização com todos os envolvidos no processo para uma educação de qualidade, para tanto a construção compartilhada dos saberes é o elemento chave para a concretização destas premissas, tendo a educação popular como balizadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência universitária; Área da saúde; Educação popular; Comprometimento profissional.

### INTRODUÇÃO

Uma crescente necessidade de conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente, é a principal intenção do presente estudo, descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino superior de qualidade, igualmente. Pode-se encontrar na fala de Imbéron (2012) concepções sobre formação que mostram algumas possibilidades para a docência universitária, que procura reconhecer o caráter profissional do professorado e a existência de um espaço onde este possa ser exercido, o que implica reconhecer que os professores são verdadeiros agentes sociais, planejadores e gestores do ensino-aprendizagem, não se abreviando ao técnico, mas abarcando a sua capacidade e competência de ajudar na transformação social, a qual é função primordial da universidade.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. Formação em Enfermagem pela URI – FW. Pesquisadora da FAPERGS. Email: charliritter@outlook.com

<sup>2</sup> Pós-graduando em Docência no Ensino Superior pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela URI-Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. Formação em Farmácia pela URI – FW. Email: fernandoberegula@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. Professor na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Formação em Filosofia pela FAFIMC – RS. Email: profvand@gmail.com

<sup>4</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br

É sabido que a grande maioria dos professores universitários não teve a formação pedagógica para a atividade docente que exercem, que não ocorreu uma reflexão sobre os aspectos sociais, psicológicos e pedagógicos do seu trabalho, situação na qual acabam por reproduzir os conhecimentos da forma como os receberam. Nota-se ainda que, na atual conjuntura das universidades, é imperativo que os professores sejam dotados de ferramentas psicopedagógicas e sociais e não apenas profissionais, isso significa não apenas aprender a ensinar, mas desaprender aspectos que não funcionam no ensino. A conscientização da importância da didática combinada com outros aspectos e o desligamento do empirismo da experiência subjetiva da rotina da sala de aula. (IMBÉRNON, 2012).

Aprender a ouvir, a ter empatia, a respeitar os conhecimentos do outro, sua cultura seus anseios e seus medos, são premissas para desenvolver ações da educação popular dentro da sala de aula ou mesmo fora dela. São ações que podem realmente transformar a realidade do ensino. A formação da profissão docente universitária não ocorre com o desenvolvimento de apenas um fator mas, com uma miscelânea de saberes (científicos, culturais, empíricos) juntamente com algumas características que devem ser trabalhadas de maneira a proporcionar uma aprendizagem ativa dos alunos e gera satisfação a todos os atores do processo.

Esta associação entre as áreas da saúde e da educação também pode ser visualizada suscitando-se as premissas da educação em saúde tão inerentes à profissão de enfermeira e estabelecidas pela Norma Operacional Básica do Sistema Único de Saúde (NOB-SUS 01/96). Vendo assim na educação popular, difundida por Paulo Freire, a interação entre estas. A formação e práticas docentes e a educação em saúde têm significativas contribuições tanto para o ofício docente quanto para os profissionais da área da saúde, e de fato torna-se ainda mais importante a partir do estabelecimento da educação popular em saúde como uma política no âmbito do Sistema Único de Saúde, e a união destas concepções tão conjecturais se concretiza.

## **1 FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA**

Garcia (2009) fala que no processo de desenvolvimento profissional deve-se dar importância às representações, crenças e preconceitos dos docentes, pois afetarão sua aprendizagem da docência e possibilitar ou dificultar mudanças. O autor destaca ainda a identidade profissional como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional e menciona vários fatores que a afetam (escola, reformas e contextos políticos), e suas implicações, como o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, os

valores, o conhecimento sobre as disciplinas que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, e a própria vulnerabilidade profissional.

O desenvolvimento da profissão docente universitária não pode ser vista de maneira restrita, sendo que não se deve unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ou à compreensão de si mesmo, ou ao desenvolvimento cognitivo, ou ainda apenas ao desenvolvimento teórico/científico, mas sim todos esses fatores unidos acrescidos de um contexto que permita o desenvolvimento destas capacidades. Sendo um fator de grande relevância o aprimoramento da formação. (IMBÉRNON, 2012). “A formação deve ser um elemento dinamizador para aprender a questionar o que se vê, aquilo em que se acredita e o que se faz. Ajudar a repensar a prática docente a partir da consciência da contextualização e da complexidade do ato educativo” (IMBÉRNON, 2012, p. 115).

A formação docente deve ser entendida como um aprendizado profissional que ocorre ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. (ANDRÉ, 2010). Significando que os conhecimentos pertinentes ao profissional professor são perenes, se estendem por toda a existência do indivíduo, sendo um apanhado de características e habilidades desenvolvidas para um melhor exercício profissional.

Freire (2001) traz a concepção de comprometimento profissional, lembrando que antes de ser profissional, é um homem e, sendo a primeira condição para o homem possa exercer um ato comprometido é a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade, que está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis. Envolve, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ampliar seus conhecimentos em torno das pessoas, de suas formas de ser e de ver o mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ainda ingênua da realidade, deformada pelos especialismos que possibilitam conhecer apenas parte do todo.

A formação será legítima quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professorado no âmbito trabalhista e de melhoria das aprendizagens profissionais no contexto em que se trabalha, ajudando desta forma, a melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos o que se constitui como objetivo fundamental da docência universitária. (IMBÉRNON, 2012). Estes conceitos perpassam pelas premissas da valorização profissional assim como o reconhecimento do caráter social da profissão de professor.

Imbérnon (2012) refere que existem fatores decisivos e de grande proeminência no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem como, por exemplo, a comunicação entre aluno e professor. A comunicação é entendida neste contexto como a possibilidade de dar voz aos alunos, através da qual se demonstra respeito pelas ideias do outro e aceitação das diversidades para a construção de uma convivência harmoniosa e democrática entre as pessoas. Justamente pelo fato de a comunicação não ser linear, ou seja, a comunicação é um processo no qual se transmite informação e entendimento de um indivíduo para o outro, envolvendo interpretação. O professor precisa estar atento ao *feedback*, modificando sua mensagem constantemente em razão do que observa e escuta de si mesmo e dos alunos. Concordando com a fala de Freire sobre o respeito ao educando:

Estas qualidades ou estas virtudes absolutamente indispensáveis à posta em prática deste outro saber fundamental à experiência educativa – saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando – não são regalos que recebemos por bom comportamento. As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 38).

As qualidades indispensáveis citadas por Freire, supracitado, são elementos de caráter ético que levam em consideração as características individuais do aluno: respeito à autonomia, à dignidade e à identidade. São habilidades primazes a serem desenvolvidas pelos educadores, pode-se fazer relação neste momento com a capacidade de escuta pelo professor, aptidão que, quando livre de pré julgamentos pode ser de valor inestimável para o conhecimento dos anseios e o fortalecimentos de uma relação respeitosa com os alunos.

Ouvir ativamente é uma capacidade crítica de influência que engloba diversos comportamentos que comunicam aos alunos e alunas que eles estão sendo ouvidos e compreendidos, que os sentimentos subjacentes a suas palavras são apreciados e aceitos e que, sejam quais forem seus pensamentos ou palavras, cada um deles é aceito como pessoa. A finalidade consiste em comunicar que, independentemente das ideias, acontecimentos, atitudes e valores do estudante que fala, quem escuta não avalia essa pessoa por suas ideias e sentimentos. (IMBÉRNON, 2012, p. 71).

Ouvir atentamente os alunos é uma forma de comunicação de suma importância na aprendizagem, todavia é necessário que esta escuta seja sem julgamentos de ideias, de atitudes ou valores. O ato de julgar afasta e dificulta a empatia e ouvir requer paciência e que se transmita confiança e respeito. A empatia surge do reconhecimento das semelhanças, e para se reconhecer se faz necessário ouvir sem julgar e procurar encontrar pontos comuns para se fazer um elemento de ligação no relacionamento entre aluno e professor.

Entende-se ausência de julgamento diferentemente de neutralidade, pois esta característica pregada por alguns seria a negação da existência de valores, o que poderia fazer com que todo o processo do ensino e aprendizagem ficasse em um nível muito superficial para realmente transformar, como pode-se observar nesta fala de Freire:

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar... somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE, 1996, p. 71).

Na relação com a área da saúde, os termos escuta qualificada e acolhimento são transversais e amplamente conhecidos e utilizados no dia a dia do atendimento aos clientes pelos profissionais de saúde. O acolhimento é um modo de operar os processos de trabalho em saúde de forma a atender a todos que procuram os serviços de saúde, ouvindo seus anseios e assumindo uma postura capaz de acolher, escutar e pactuar respostas adequadas aos usuários. Implica prestar um atendimento com resolutividade e responsabilização. O conceito de acolhimento se concretiza no cotidiano das práticas de saúde por meio de escuta qualificada. Uma postura acolhedora implica em estar atento e poroso à diversidade cultural, racial e étnica. (BRASIL, 2004)

A educação popular em saúde é considerada como uma das estratégias básicas para a promoção da saúde das pessoas. Ela acontece na sociedade, realizada com grupos, coletividades e movimentos sociais. Entende-se que toda prática educativa se realiza entre pessoas, isto é, envolve sujeitos portadores de vivências subjetivas e objetivas e que interpretam tais vivências segundo sua cultura e sua inserção social. São, portanto, práticas que têm no diálogo a base fundamental para a interação com o outro, princípio fundamental da prática pedagógica. (BRASIL, 2008).

As concepções de educação popular estão amplamente difundidas em documentos do ministério da saúde para os profissionais de saúde e gestores de forma a ampliar os conhecimentos destes a respeito deste assunto tão intimamente relacionado com as práticas de educação em saúde:

A educação popular é compreendida como perspectiva teórica orientada para a prática educativa e o trabalho social emancipatórios, intencionalmente direcionada à promoção da autonomia das pessoas, à formação da consciência crítica, à cidadania participativa e à superação das desigualdades sociais. A cultura popular é valorizada pelo respeito às iniciativas, ideias, sentimentos e interesses de todas as pessoas, bem como na inclusão de tais elementos como fios condutores do processo de construção do trabalho e da formação. (BRASIL, 2012, p. 5).

Como pode-se observar, estes conceitos são muito bem aceitos pela área da saúde e se encaixam perfeitamente nas práticas educativas humanizadoras desenvolvidas pelos profissionais da saúde. Desde a Declaração de Alma-Ata, URSS (setembro de 1978) – Saúde para Todos no Ano 2000 e a Atenção Primária de Saúde, nesta a participação popular é expressa como uma diretriz pelos países articulados a OMS (Organização Mundial da Saúde). (BRASIL, 2002).

Reafirma-se a participação popular na Carta de Ottawa, Canadá (novembro de 1986), que resultou da I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde (1986); a Declaração de Adelaide, Austrália (abril de 1988) que reafirmava as linhas de ação da Carta de Ottawa; a Declaração de Sundsvall, Suécia (junho de 1991) conclamava sobre a importância do ambiente saudável para a saúde; a Declaração de Santafé de Bogotá, Colômbia (novembro de 1992) tratou da promoção da saúde na América Latina; a Declaração de Jacarta, Indonésia (julho de 1997) teve como tema a promoção da saúde no século XXI. (BRASIL, 2002). Todos estes documentos, e muitos outros, reiteram a participação popular nas práticas em saúde, o respeito às diferenças, à valorização dos indivíduos e de sua cultura.

## **2 EDUCAÇÃO BANCÁRIA**

A educação bancária, segundo Freire (1987), é um modo de repasse de informações, o educador faz comunicados ao invés de comunicar-se, e os educandos são meros receptores de conteúdos pré-estabelecidos. Para Freire, na situação que os educandos se fazem depósitos, não emerge sua consciência crítica, ou seja, é imposto a eles (os alunos) o que devem acreditar e o quanto devem saber, e quando se colocam nesta posição inferior tendem a aceitar passivamente o mundo como ele é, sem perspectiva de mudá-lo:

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele... Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. (FREIRE, 1987, p. 34).

Também conhecida como tradicional ou preventiva, é um o modelo ainda muito utilizado por professores em todos os níveis de ensino. A questão é que este subjuga os conhecimentos prévios dos indivíduos, desconsiderando o meio onde vivem estas pessoas, sua cultura, situação onde o senso crítico não está presente, as informações já estão ‘prontas’,



escritas, e é caracterizada como uma forma narrativa e portanto estática indo totalmente contra os princípios de criatividade e da mudança. (FREIRE, 1987).

Para Imbérnon (2012), alguns professores podem se sentir satisfeitos após uma aula meramente transmissora (bancária), isto porque, durante séculos, a universidade caracterizou-se por ter aulas expositivas como metodologia. Entretanto, com as novas atitudes sociais, as inovações tecnológicas e o próprio comportamento dos alunos, iniciou-se um debate sobre os meios utilizados para ensinar e aprender. Na vida cotidiana ninguém ouve o outro de maneira ininterrupta e toma notas e apenas pergunta quando solicitado, se isso seria irracional na vida cotidiana porque seria usual e lógico na universidade? Para o autor, alguns professores têm a distorção perceptiva de se sentir satisfeitos depois de horas falando, em um monólogo, nas salas de aula, sem se dar conta de que estão contrariando princípios de comunicação elementar.

Relacionando com a Educação em Saúde Alvim e Ferreira (2007) trazem que, diante do impasse de que o paciente, na opção por orientar suas práticas de saúde fundamentadas pelo saber científico, dele fica dependente, ao tomar esse conhecimento como verdade absoluta e definitiva, surge a situação desafiadora para o ato educativo dialógico em saúde: a de transformar a posição ingênua dos sujeitos educandos em posição crítica, diante desse suposto "acabamento" e "conclusividade" do conhecimento científico.

### **3 EDUCAÇÃO POPULAR**

Paralelamente à educação bancária está a educação radical, problematizadora ou popular, a qual coloca educador e educandos no mesmo patamar de conhecimentos mas, em áreas diferentes. Na educação problematizadora a premissa é o diálogo, e esta relação dialógica é indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos. (FREIRE, 1987).

A educação popular traz a concepção de igualdade entre os indivíduos, no sentido de que todos nós temos conhecimentos prévios ao momento em que nos deparamos com uma situação de aprendizagem ou de troca, como num grupo de saúde, por exemplo. Durante uma simples exposição de um tema estamos praticando a educação tradicional enquanto, quando nos preocupamos com o tema de interesse de nosso público, trazendo referências do cotidiano deles e incentivando a participação de todos (cada um a sua maneira), aí sim estamos praticando a educação popular.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos,

assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. (FREIRE, 1987, p. 39).

Relacionando estes conceitos com o campo da saúde, embora já existam várias iniciativas de natureza ética no sentido de respeitar e valorizar a participação e autonomia do sujeito nas ações relativas ao seu bem-estar, ainda hoje se constata a predominância do modelo de educação linear, de orientação depositária, que se ancora em um modelo escolar de dominação. Nele, se substitui a ideologia da cultura comum pela ideologia da cultura científica. Observando a terminologia no processo pedagógico em saúde, encontramos um direcionamento pautado em verbos operacionais, como "orientar". (OLIVEIRA, 2005).

A maior diferença apontada por Oliveira (2005), entre o modelo bancário e o modelo popular é que esse último busca, muito mais, a mudança social do que a transformação pessoal. Supõe-se que indivíduos conscientes sejam capazes de se responsabilizar pela sua própria saúde, não apenas no sentido da sua capacidade para tomar decisões responsáveis quanto à saúde pessoal, mas, também, em relação à sua competência para articular intervenções no ambiente que resultem na manutenção da sua saúde. O modelo radical em saúde surge em resposta às premissas da Política de Promoção à Saúde.

A educação se refaz constantemente na práxis, não aceita um futuro estático, sem possibilidade de mudanças, a educação se baseia num presente dinâmico, que está em movimento, e tem a intenção de desenvolver pessoas críticas, de si mesmos e do mundo que vivem, transformando-o. (FREIRE, 1987). O pensamento crítico e a análise das ações em todos os momentos do processo de ensino/aprendizagem, seja este na universidade ou em uma unidade de saúde, o respeito às características culturais, físicas, intelectuais, financeiras e psicológicas dos indivíduos envolvidos são as diretrizes para o cumprimento desta concepção de educação.

A utilização deste tipo de educação, a popular, é uma alternativa de grande valia para a o desenvolvimento das ações por professores universitários, assim como por profissionais da área da saúde, pois faz com que o conhecimento seja construído, tendo mais aceitação e interesse dos atores do processo. Esta interação é enriquecedora e gera muito mais satisfação para todos os participantes, devendo ser considerado o fato de que não existe um fim, uma conclusão para um problema, quando se trata de educação popular o empenho é permanente e a transformação contínua.

A educação popular em saúde implica em fazer com que as informações sobre a saúde dos grupos sociais contribuam para aumentar a visibilidade sobre sua inserção histórica, social e política, a elevar suas reivindicações e projetar caminhos. Ao colocar-se como referência no

campo das práticas dos profissionais, a educação popular contribui para a formação de profissionais comprometidos com as questões sociais, engajados ativamente na luta pelos direitos dos usuários e com uma postura mais acolhedora na construção da autonomia das pessoas. (BRASIL, 2007).

Concordando com Freire (2001), ao sentir e viver o comprometimento, em um ato consciente, os homens não são neutros. A neutralidade frente ao mundo reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Ingenuidade seria pensar numa prática abstrata, num conjunto de métodos e técnicas neutras para uma ação que se dá entre homens, entre pessoas humanas, e sobretudo numa realidade que não é neutra.

De acordo com Imbérnon (2012), a formação e a prática deveriam apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, em um troca entre iguais, no desenvolvimento do pensamento reflexivo, examinando suas teorias implícitas, suas atitudes, ou seja, perguntar-se por que fazem o que fazem, realizando um processo contínuo de auto avaliação e análise que possa orientar para a mudança. Refletir sobre o que se faz e para que se faz, transpondo as capacidades e habilidades e indo além na questão dos valores e concepções tácitas de cada professor. “Se faz necessário mudar o que se pensa e se sente para melhorar o que se faz.” (IMBÉRNON, 2012. p. 102).

Nesse sentido, observa-se que não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, isto implica em que educadores e educandos, que estão inseridos criticamente na história, assumam uma posição de sujeitos que compõem o mundo e não simplesmente reproduzem saberes científicos, concebido como unicamente verdadeiro e definitivo. Muitas vezes são nas próprias vivências, na sua práxis existencial que se extraem demandas de aprendizagem, aprendendo com os próprios desafios. Partindo do pressuposto que o aprendizado tem diferentes dimensões, pode-se tirar daí a essência da prática, e sua realização anseia muito mais que a adaptação ou a acomodação, mas permite a transformação da realidade. (FREIRE, 1987).

#### **4 FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

Estudos recentes nos mostram que a docência se desenvolve na grande maioria das vezes na prática, ou seja, os profissionais que ensinam na sala de aula adquirem conhecimento prático somente com o exercício da prática pedagógica. Até mesmo uma licenciatura recebe informações, aprende técnicas e vivencia experiências com os conteúdos curriculares que se remetem à profissão docente e ao trabalho pedagógico, significa que eles têm acesso às

sistematizações organizadas, manuseia balizamentos teóricos e desenvolve várias competências essenciais à futura profissão de educador. Entretanto, ainda assim não está praticando o ofício docente, na verdade esse aluno está exercendo a prática de estudante e não a de professor. (SILVA, 2009).

Diante de tais pressupostos, Rios (2011) assinala um caminho: resgatar o sentido primeiro de educação como condição para a realização dos indivíduos, pensando na relevância da atuação profissional como intermediário entre o educando e a realidade, a partir de cujo conhecimento ele poderá atuar e transformar, transformando desta maneira a si próprio.

Observa-se aqui a visão do docente universitário como mediador, e não como detentor único do conhecimento e com a responsabilidade solitária de repassá-lo aos alunos. Se o ofício docente se aprimora no dia a dia e se consolida com o tempo, a melhor maneira de encarar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem pode ser a da corresponsabilização e o compartilhamento dos saberes. Para Rios (2011) nesta perspectiva, professor e aluno são sujeitos conhecedores, o professor estabelece o diálogo entre o aluno e o real, e não consigo próprio, desta forma o mundo passa a ser apreendido, compreendido e alterado.

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações. (IMBÉRNON, 2011, p. 42).

Observa-se desta maneira a relevância da formação do docente, no sentido de dar subsídios para os problemas que se apresentarão na prática. Mesmo compreendendo a prática como, muitas vezes, elemento chave para o desenvolvimento da consciência de ações mais comprometidas e da real compreensão do papel do educador, ainda assim acredita-se que a formação traz os principais balizamentos intelectuais necessários para desenvolver o ofício docente.

Concordando com Rios (2011) as afirmações sobre a atuação do professor aplicam-se também aos profissionais de outras áreas. A consciência das implicações de suas ações nas relações com os sujeitos estimula ações criativas e mais sensíveis às necessidades de todos os envolvidos. E é exatamente na prática diária que a história é construída, tanto a individual quanto a coletiva. “É a partir dos profissionais que somos que vamos caminhar para os profissionais que queremos ser” (RIOS, 2011, p.109).

Tem-se neste momento a necessidade de identificar as necessidades, mas principalmente de conscientizar-se da importância da mudança. Compreender a formação como um elemento dinamizador, requer uma práxis reflexiva e crítica e, além disso, superar modelos estabelecidos. O professor tem uma função social marcadamente forte e uma função formadora de indivíduos como o foco diário de suas ações. Na fala de Imbérnon pode ser identificado o papel do professor formador:

O professor/formador deve fornecer a criação dos espaços de reflexão necessários para que os alunos aprendam e sejam protagonistas de seu próprio processo de construção de conhecimentos durante toda a vida. Refletir é aprender a pensar, analisar, comparar, sintetizar e tirar conclusões, a tomar decisões, enfim, o pensamento reflexivo é toda uma série de capacidades. (IMBÉRNON, 2012, p. 90).

Na oportunidade da formação têm-se possibilidade ímpar de conscientizar todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, conscientizar de seu espaço, de sua história e principalmente, de sua importância na transformação da realidade que se apresenta. A partir da consciência de ser e estar no mundo, a partir da troca de saberes, da compreensão do docente de seu papel social, pode-se falar em mudança ativa, com o envolvimento de toda a comunidade/sociedade e em função destas.

A formação docente universitária, dificilmente terá caráter obrigatório então, para haver uma mudança, precisa passar pela conscientização dos professores a respeito da necessidade de melhorar a relação com a transmissão da disciplina, consigo mesmo e com os alunos. Seria necessária uma mudança de posicionamento das estruturas organizacionais universitárias, assim como das estruturas cognitivas dos professores, para que haja envolvimento individual e coletivo que ocorra pela reflexão e investigação sobre os efeitos da docência universitária na sociedade. (IMBÉRNON, 2012).

## **CONCLUSÃO**

A educação popular, da qual deriva a educação popular em saúde, se apresenta como possibilidade humanizadora das práticas profissionais dos professores. A concepção do professor como um mediador entre o aluno e o mundo, assim como a construção compartilhada dos saberes parece ser os elementos chave para a educação que se quer.

O futuro almejado está sendo construído no presente que está sendo vivido agora. Para transformar é necessário superar os problemas e idealizar o novo modo de ser professor, seja ele de que área for, respeitando a si mesmo e ao outro. Pode-se observar que muitas

dificuldades podem ser apontadas, que inúmeras justificativas podem ser elencadas, mas não se deve perder de vista o comprometimento e a responsabilidade atrelados ao papel do professor em todas as sociedades.

Se por um lado há uma crise que atinge a toda a humanidade, é necessário responder à ela, e que resposta melhor teríamos que uma educação primorosa? Sabe-se que estas utopias, para se tornarem realidades concretas, necessitam de empenho e dedicação, mas sabe-se também que existe uma coletividade em busca de uma educação de qualidade, reitera-se aqui as possibilidades da educação popular para a realização desta.

**ABSTRACT:** The paths of university teaching in health and possibilities of achieving a higher quality education are the main focus of this work. The complexity of the teaching/learning and the factors involved in the relationship between the subjects involved in this process are discussed in the perspective elements of popular education. The development of teacher skills, be it healthcare or not, moves through professional involvement and the co-responsibility with everyone involved in the process to a quality education, for both the shared construction of knowledge is a key element in the realization of these assumptions, and popular education as buoy.

**KEYWORDS:** University teaching. Professional area of health. Popular education. Commitment.

## REFERÊNCIAS

ALVIM, Neide Aparecida Titonelli; FERREIRA, Márcia de Assunção. Perspectiva problematizadora da educação popular em saúde e a enfermagem. **Texto contexto – enferm**, Florianópolis, v. 16, n. 2, 2007.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Humaniza SUS**: Documento base para gestores e trabalhadores do SUS. Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. 4. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa – Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Bases para a Educação em Saúde nos Serviços**. Ministério da Saúde, Brasília DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Caderno de educação popular e saúde**. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Humaniza SUS**: acolhimento com avaliação e classificação de risco: um paradigma ético-estético no fazer em saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **As Cartas da Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

COSTA, Áurea de Carvalho; MARAFON, Adriana Maria Mattos. A constituição do professor como trabalhador. **HISTEDBR**, Campinas, n. 36, p. 153-166, 2009. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3805/3221>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

DAVID, Helena Maria Scherlowski Leal; BONETTI, Osvaldo Peralta; SILVA, Maria Rocineide Ferreira da. A Enfermagem Brasileira e a Democratização da Saúde: notas sobre a Política Nacional de Educação Popular em Saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 65, n. 1, p. 179-85, 2012.

\_\_\_\_\_; ACIOLI, Sonia. Mudanças na formação e no trabalho de enfermagem: uma perspectiva da educação popular e de saúde. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 63, n. 1, 2010.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. Docência no Ensino Superior: Questões e Alternativas. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 311-315, 2009.

FIGUEIRA, Maura Cristiane e Silva; LEITE, Tânia Maria Coelho; SILVA, Eliete Maria. Educação em Saúde no Trabalho de Enfermeiras em Santarém do Pará, Brasil. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 65, n. 3, p. 414-9, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Transição para um sistema de massa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p.171-190, 2012.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; VILAS BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Entre o Discurso Praticado e a Realidade Percebida no Processo de Formação Docente. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 503-528, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Conhecimento: Aproximações entre Educação e Ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p.716-737, 2012.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, 2009.

MCCULLOCH, Gary. História da Educação e Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n. 49, 2012.

OLIVEIRA, Dora Lúcia. A ‘nova’ saúde pública e a promoção da saúde via educação: entre a tradição e a inovação. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 13, n. 3, p. 423-31, 2005.

PFEIFER, Mariana. Dicotomias Conceituais da Avaliação da Educação Superior. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 351-364, 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Gildeon Borges dos. Usos e Limites da Imagem da Docência como Profissão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, 2013.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da Formação de Professores: Saberes Teóricos e Saberes Práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOUZA, Aparecida Neri de. Fronteiras entre Duas Esferas das Atividades Sociais: A Educação e o Trabalho. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 81-95, 2012.



**GT 3 –**

**Desafios e perspectivas**

**da(na) formação**

**profissional para atuar**

**em contextos inclusivos e**

**multiculturais**

## A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E O CONTEXTO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marília Salles Bastos<sup>1</sup>  
Doris Pires Vargas Bolzan<sup>2</sup>  
Ana Carla Hollweg Powaczuk<sup>3</sup>  
Andiara Dewes<sup>4</sup>  
Giovana Fracari Hautrive<sup>5</sup>

**RESUMO:** As demandas decorrentes da inclusão no contexto escolar tem desafiado os professores a [re]organizarem suas práticas de modo a atender as especificidades dos sujeitos que adentram os bancos escolares. Não raramente presenciamos, nos discursos docentes, denúncias sobre suas fragilidades formativas, em especial no que concerne a formação inicial. Assim, a discussão proposta neste trabalho debruça-se sobre os processos formativos do Pedagogo enfocando as perspectivas e os desafios da formação inicial no que se refere a atuação docente no contexto da inclusão. Parte-se do estudo “Aprendizagem da Docência: Processos Formativos de Estudantes e Formadores da Educação Superior” que vem sendo desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior. A problematização apresentada configura-se a partir dos dados parciais da investigação, os quais permitem destacar a formação inicial do pedagogo permeada por eixos que abrangem a dimensão legal e política das práticas inclusivas, bem como a dimensão organizacional da escola comum inclusiva para o atendimento do público alvo da Educação Especial. Problematiza-se para a incipiência da formação inicial no que diz respeito aos saberes e fazeres que contemplem as perspectivas metodológicas que atendam as especificidades dos sujeitos com necessidades educativas especiais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Inicial. Curso de Pedagogia. Matriz Curricular. Inclusão.

### INTRODUÇÃO

A perspectiva da educação inclusiva<sup>6</sup> permeia as dinâmicas organizacionais da sociedade do século XXI. Os contextos sociais e culturais estão sendo desafiados a integrar e articular-se com a inclusão, constituindo-se contextos inclusivos. Esta nova configuração social é o resultado de produções culturais que evidenciam um paradigma complexo permeado por desafios e perspectivas que precisam ser assumidos.

---

<sup>1</sup>Pedagoga, acadêmica do Curso de Educação Especial da UFSM; Integrante e bolsista do Grupo de Pesquisa GPFPOPE. E-mail: mariliasb.18@gmail.com.

<sup>2</sup>Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora Produtividade do CNPq (Pq2). E-mail: dbolzan19@gmail.com.

<sup>3</sup>Doutora em Educação, Professora da Universidade Aberta do Brasil- Universidade Federal de Santa Maria – Pesquisadora integrante do grupo GPFPOPE. E-mail: anapowaczuk@hotmail.com.

<sup>4</sup>Professora da Educação Infantil e dos Anos Iniciais (nível médio). Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: andiaraeduc@gmail.com.

<sup>5</sup>Educadora Especial; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Estudante do Programa de Pós Graduação em Educação, no âmbito de Doutorado-UFSM. E-mail: giovana.fh@gmail.com.

<sup>6</sup>A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva almeja o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum.

A escola, assim como as demais entidades sociais, vem desde a primeira década do século XX, sendo desafiada a se tornar um espaço/tempo de inclusão das pessoas com deficiência. Esta nova demanda social que está alicerçada em políticas públicas que visam a garantia da manutenção deste espaço/tempo de inclusão na escola comum inclusiva<sup>7</sup>, faz surgir um novo desafio que permeia, além do ambiente da escola básica também as Instituições de Ensino Superior (IES) oferecer em condições durante a formação inicial para que os futuros professores atuem em contextos da inclusão.

Nesta direção, visualizamos um panorama que direciona nosso olhar dos cursos de formação inicial de professores para a realidade deste novo contexto que se configura nas escolas. Assim, buscamos com este trabalho compreender dentro dos processos formativos do pedagogo as perspectivas e os desafios da formação inicial no que se refere à atuação docente no contexto da escola inclusiva.

A inclusão de estudantes com deficiência tem desafiado as escolas de Educação Básica a [re]organizarem suas propostas didático-pedagógicas a fim de contemplarem estas novas demandas que a educação inclusiva lança para a comunidade escolar. Logo, precisamos nos questionar sobre como a formação inicial de pedagogos está se produzindo durante a formação para atuar no contexto da escola comum inclusiva.

Neste sentido, buscamos na análise dos Projetos Político Pedagógicos de dois cursos de Graduação, Licenciatura Plena em Pedagogia, identificar e compreender como estes cursos se organizam e consideram os desafios e as perspectivas desse contexto inclusivo na matriz curricular. Isto por considerarmos os componentes da matriz curricular de um curso de graduação como espaços e tempos cuidadosamente definidos e organizados objetivando uma formação que dê suportes ao futuro professor para que ele seja capaz de [re] organizações constantes diante dos enfrentamentos docentes cotidianos.

Nesta direção, acreditamos que ao analisarmos a matriz curricular de um curso teremos a visualização das perspectivas que aderem os percursos formativos dos estudantes em formação inicial dos cursos em destaque.

Partimos de um recorte da pesquisa<sup>8</sup> “Aprendizagem da Docência: Processos Formativos de Estudantes e Formadores da Educação Superior” desenvolvido pelo grupo GPFOPE<sup>9</sup>, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisa tem como objetivo ampliação e aprofundamento sobre as concepções que estudantes e professores possuem

---

<sup>7</sup> Escola comum inclusiva - utilizamos esta nomenclatura com base nos estudos de Ropoli, 2010.

<sup>8</sup> Estes dados compõem o relatório parcial do referido projeto no ano de 2013. Projeto é coordenado pela professora Dra. Doris Pires Vargas Bolzan, líder do GPFOPE.

<sup>9</sup> Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior.

acerca da aprendizagem da docência, assim como, as implicações que estas concepções têm nos processos formativos da docência. Desse modo, acreditamos que:

A relevância deste estudo está na busca de uma maior aproximação entre os processos formativos iniciais de estudantes e da sua relação com o desenvolvimento profissional dos seus formadores, levando em conta os modos como aprendem a docência que buscam ensinar. Por meio desta pesquisa pretendemos discutir e problematizar as possíveis respostas acerca dos processos de aprendizagem docente (BOLZAN, 2013, p. 09).

Nesta perspectiva, o estudo que estamos desenvolvendo está direcionado a compreender as implicações entre percursos formativos docentes e os processos de aprendizagem que são colocados em movimento nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial. A investigação está sendo desenvolvida em 4 etapas, dentre os procedimentos metodológicos da investigação está a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Educação Especial e Pedagogia diurno e noturno, de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Pública e de um Centro Universitário, além de entrevistas semiestruturadas com professores e acadêmicos das respectivas licenciaturas. Para desenvolver esta pesquisa nos amparamos em um estudo qualitativo-narrativo de abordagem sociocultural, para o qual, entre outros autores, contamos com a colaboração teórica de Freitas (2000), Clandini e Conelly (1995), Vygotski (1993, 1994, 1995) e Bolzan, 2001-2013<sup>10</sup> na construção dos nossos referenciais de análise.

Ao realizarmos a análise documental dos PPPs, mais especificamente, das disciplinas que compõe a matriz curricular dos cursos de Pedagogia da IES Pública, constatamos que ambos os cursos – diurno e noturno – possuem disciplinas que abordam a temática da modalidade da Educação Especial.

Os currículos dos cursos em pauta estão balizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, as quais apontam que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2008, p. 09).

Assim, ressaltamos a importância de os cursos de formação de professores para a Educação Básica ofertarem tempos e espaços de estudos, discussões, problematizações e

---

<sup>10</sup> Esta indicação contempla os estudos desenvolvidos por Bolzan no período de 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013.

aprofundamento teórico acerca da perspectiva da educação especial, principalmente, no contexto inclusivo em que a grande maioria das escolas comuns está inserida.

Nesta direção, evidenciamos a relevância de aprimorar o olhar sobre os percursos formativos nas licenciaturas, aqui em destaque para o curso de Pedagogia. Buscamos assim, identificar e compreender como o curso tem organizado sua matriz curricular a fim de qualificar a formação de pedagogos para a atuação no contexto da inclusão na Educação Básica.

Portanto, neste trabalho temos como objetivo compreender como o curso de Pedagogia de uma IES Pública têm se organizado, no que diz respeito à sua matriz curricular, para suprir as demandas emergentes da inclusão na Educação Básica. Analisando, assim, as perspectivas e os desafios para a formação de professores no contexto da inclusão.

## **1 FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: DESAFIOS DA INCLUSÃO**

Ao pensarmos sobre a formação de professores torna-se fundamental considerarmos todos os aspectos e fatores que implicam e refletem no processo formativo, bem como, na própria atuação profissional destes. Nesta segunda década do século XXI vivenciamos uma nova configuração social que se constitui a partir da perspectiva inclusiva. Logo, não há como descolar a escola, e muito menos a formação dos docentes que trabalham e que irão exercer a docência neste contexto. Pois, todo e qualquer contexto além de ser influenciado pelos sujeitos e pelas relações/convenções sociais que estes estabelecem, também influencia constituindo-se assim em um processo de retroalimentação entre estes dois polos.

Nesta direção, visualizamos a necessidade emergente do curso de Pedagogia, que forma o professor para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estabelecer uma interlocução entre a formação que oferecem com este contexto inclusivo que se fortalece e amplia a partir deste século, especialmente com a própria escola inclusiva. Essa articulação entre a formação inicial e o espaço de atuação precisa ser pautada nas políticas públicas que permeiam estes dois espaços/tempos distintos que também se retroalimentam.

Assim, na perspectiva da Educação Especial, as discussões acerca desta modalidade de ensino nas instituições educacionais surgem mais especificamente nas políticas públicas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) /1996. De acordo com esta normativa “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO

ESPECIAL, Art. 58). Neste sentido, compreendemos que toda a criança tem direito a vaga na escola comum inclusiva, esta decisão está a cargo dos responsáveis e à escola cabe a obrigatoriedade da garantia deste espaço educacional. Com relação aos profissionais que trabalham com a Educação Especial consideramos todos os professores que atuam na escola comum inclusiva com as pessoas com deficiência.

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva destaca o acesso das pessoas com deficiência, a sua participação e a aprendizagem destes sujeitos no contexto da escola comum inclusiva. Neste sentido, a documentação vigente<sup>11</sup>, destaca a Educação Especial como uma modalidade que precisa contemplar a educação de alunos com determinadas necessidades educacionais especiais. Entendemos que o contexto da escola comum inclusiva precisa contar com o sistema pedagogicamente adequado para atender a educação inclusiva, pois ao educador especial cabem as atividades direcionadas a Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Salientamos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta como sendo o seu objetivo:

(...) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Assim, há a indicação da “formação de professores para o atendimento educacional especializado”, referindo-se aos educadores especiais, e quando fala sobre os “demais profissionais da educação para a inclusão” acreditamos que aqui sejam considerados os pedagogos, os quais são os responsáveis pela classe comum.

Salientamos que os sujeitos com deficiência possuem o direito de vaga na escola comum inclusiva e são de responsabilidade do pedagogo em articulação com o educador especial. Logo, o professor precisa estar preparado para o trabalho pedagógico com este aluno incluído. Visualizamos assim, a necessária interlocução entre os cursos de formação inicial de professores e a escola inclusiva, para dar sustentação a esta relação entre estes dois tempos e

---

<sup>11</sup>Portal do MEC: SECADI:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16761&Itemid=1123](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123)

espaços é essencial definir como plano de fundo as políticas públicas que permeiam todo o contexto educativo nos diferentes níveis e modalidades.

Contudo, se sabe que as condições de trabalho do professor não são favoráveis à inclusão, tendo em vista a demanda crescente de crianças com necessidades especiais, o número de estudantes nas turmas e as condições de infraestrutura ofertada pelas instituições. Há um conjunto de circunstâncias que não favorece o acompanhamento das crianças, o que torna falaciosa a inclusão devido à ausência destas condições.

## **2 OS CURSOS DE PEDAGOGIA DE UMA IES PÚBLICA**

Ao refletirmos sobre os saberes e fazeres implicados na docência do pedagogo para atuar na perspectiva da educação inclusiva, somos instigados a refletir sobre a formação que o curso de Pedagogia está oferecendo aos seus estudantes, futuros professores da Educação Básica. Nesta direção, sentimo-nos desafiados a olharmos mais atentamente para a matriz curricular dos cursos de Pedagogia de uma IES Pública, buscando compreender como a formação inicial de professores está contemplando aspectos direcionados ao contexto da inclusão.

Em relação aos objetivos dos cursos de Pedagogia, diurno e noturno,

[...] ambos os PPPs indicam a formação de professores/profissionais em nível superior para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O documento destaca que os estudantes devem ser capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos [...] (BOLZAN, 2013, p. 04 - apêndices).

Assim, constatamos que durante a formação inicial, conforme a matriz curricular do curso de Pedagogia – diurno e noturno - de uma IES Pública- são oferecidas quatro disciplinas que possuem relação direta com as discussões da área da Educação Especial. Estas disciplinas tem sua carga horária teórica distribuída da seguinte maneira: disciplina “Educação Especial: Fundamentos”, desenvolvida no 1º semestre com 30 horas/aula; disciplina “Educação Especial: Processos de Inclusão”, desenvolvida no 3º semestre com 30 horas/aula, disciplina de “LIBRAS<sup>12</sup>”, desenvolvida no 3º semestre com 60 horas/aula e a disciplina de “Políticas e Gestão das Modalidades Educativas”, desenvolvida no 6º semestre no curso de Pedagogia diurno e no 4º semestre no curso de Pedagogia noturno, com 60 horas/aula.

---

<sup>12</sup>Língua Brasileira de Sinais.

Estas disciplinas apontam nas suas ementas uma abordagem voltada aos conhecimentos políticos (legislação, infraestrutura, organização, conceitos). Desse modo, as disciplinas são organizadas em unidades a serem trabalhadas durante o período de um semestre. A disciplina de “Educação Especial: Fundamentos” têm como objetivo que ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de “compreender os fundamentos da Educação Especial no mundo e no Brasil”. Na Unidade 1 elenca a História da Educação Especial, na Unidade 2 as Informações Básicas sobre as Deficiências (conceitos, classificações, considerações importantes) e na Unidade 3 a Legislação Política (determinantes culturais, econômicos, políticos, ideológicos; Legislação – municipal, estadual e federal – e documentos de cunho mundial) (PPP DO CURSO DE PEDAGOGIA) <sup>13</sup>.

A disciplina “Educação Especial: Processos de Inclusão” tem como objetivo que ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de “ter conhecimentos básicos referentes à escola inclusiva e a sua organização”. Assim, na Unidade 1, a disciplina desenvolve questões acerca das Necessidades Especiais e Adaptações Específicas (competências e atribuições, categorias de adaptações de grande e pequeno porte). Na Unidade 2 a Construção de um Sistema Educativo Inclusivo (atribuições dos gestores, mapeamento de prováveis necessidades educacionais especiais, a definição do sistema de cooperação entre educadores especialistas e educadores do ensino regular), e por fim na Unidade 3 se discute sobre Atribuição dos Educadores (planejamento e ajustes pedagógicos, plano individualizado de ensino e processo de avaliação) (PPP DO CURSO DE PEDAGOGIA).

A disciplina de LIBRAS tem como objetivo que ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de “adquirir conhecimento em LIBRAS, soletração, expressar, usar bastante a percepção visual, conhecer expressão facial e corporal, usar classificadores, conhecer a Educação de Surdos e proporcionar o conhecimento da Educação de Surdos e o aprendizado básico da língua de Sinais – LS. Os conteúdos desenvolvidos na Unidade 1 refere-se a Apresentação (nomes, números, tempo, hora), na Unidade 2 as discussões se baseiam no Quando, Onde?! (localização, família, cores, verbos), e na Unidade 3 Classificadores (expressão facial e corporal, classificadores, objetos) (PPP DO CURSO DE PEDAGOGIA).

E por fim, elencamos a disciplina de “Políticas e Gestão das Modalidades Educativas”, a qual tem como objetivos que o aluno ao final do curso seja capaz de “conhecer os movimentos sociais que originaram as políticas de educação indígena, de jovens e adultos; compreender as políticas de educação especial, de jovens e adultos, de povos indígenas,

---

<sup>13</sup> Ambos os cursos possuem a mesma ementa para as quatro disciplinas. O PPP do curso de Pedagogia Diurno é do ano de 2007 e o PPP do curso de Pedagogia Noturno é do ano de 2006.



profissional e à distância no Brasil; analisar as possibilidades de inclusão social nas ações de gestão da educação básica”. Esta disciplina aborda as diferentes modalidades de ensino, ressaltamos neste trabalho a Unidade 2, Educação Especial (História da educação especial no Brasil, políticas atuais de inclusão de alunos especiais na educação e o papel da gestão escolar, experiências de trabalho com alunos especiais na educação formal e formação de docentes para atuar com alunos especiais) (PPP DO CURSO DE PEDAGOGIA).

A formação que almeja preparar o pedagogo para a sua atuação na educação inclusiva, é abordada também nos objetivos dos cursos de Pedagogia, os quais são mencionados nos PPPs. O curso de Pedagogia noturno tem como um dos seus objetivos específicos,

[...] formar um profissional capaz compreender e agir nas mais diferentes modalidades de ensino (em espaços escolares e não escolares) no contexto do trabalho da EI e EF buscando soluções para os problemas complexos da realidade educacional de forma preventiva (educação inclusiva, evasão, repetência, analfabetismo, violência infantil, entre outros), favorecendo a reflexão crítica sobre os valores éticos que devem permear o pensar e o agir profissional, valorizando a diversidade dos aprendizes (étnico-racial, religiosa, de gênero, de faixas geracionais, de classes sociais, necessidades especiais, escolhas sexuais, dentre outras) em suas necessidades, físicas, cognitivas, emocionais, afetivas, nas suas relações individuais e coletivas [...] (PPP DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2006).

O curso de Pedagogia diurno também refere à atuação do pedagogo na escola comum inclusiva nos seus objetivos específicos, pretendendo assim,

[...] enfatizar a compreensão das políticas de inclusão no contexto do trabalho educativo como reconhecimento e valorização da diversidade; formar um profissional capaz de agir nas mais diferentes modalidades de ensino na busca de soluções dos problemas complexos da realidade educacional de forma preventiva (evasão, repetência, analfabetismo, violência, entre outros), favorecendo a reflexão crítica acerca dos valores éticos que devem permear o pensar e o agir profissional [...] (PPP DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2007)

É com base nesta organização curricular que buscamos discutir a formação inicial do pedagogo para a atuação no contexto da inclusão. Observamos que as disciplinas ofertadas na matriz curricular dos cursos de Pedagogia contemplam aspectos específicos direcionados a Educação Especial, buscando contemplar o conhecimento geral sobre aspectos pertinentes à educação inclusiva, mas não abrangem discussões referentes aos aspectos metodológicos que contemplem as especificidades dos sujeitos da Educação Especial, os quais perpassam o trabalho de toda a escola.

## **DIMENSÕES CONCLUSIVAS**

Nosso trabalho teve como objetivo compreender como os cursos de Pedagogia têm se organizado, no que diz respeito à sua matriz curricular, para suprir as demandas emergentes da inclusão na Educação Básica. Assim, nos questionamos sobre o que se poderia fazer para suprir as lacunas/demandas que a formação inicial tem para/com a perspectiva da inclusão. Ao realizar este estudo, percebemos que a formação inicial do pedagogo na IES Pública, a qual faz parte deste trabalho, é permeada por eixos que abrangem as dimensões legais e políticas das práticas educativas, bem como a dimensão organizacional da escola comum inclusiva para o atendimento do público alvo da Educação Especial.

Neste sentido, evidenciamos que as disciplinas disponibilizadas na formação inicial do pedagogo voltam-se para discussões gerais no que se refere à Educação Especial, provocando-nos a novos questionamentos direcionados para a especificidade das deficiências e as questões metodológicas emergentes para o contexto da escola comum inclusiva. Acreditamos que os saberes disponibilizados na formação inicial pelos cursos de Pedagogia não contemplam as exigências do campo, pois o contexto inclusivo emana demandas para além do conhecimento sobre a organização funcional deste cenário que se configura na escola comum inclusiva da segunda década do século XXI.

Mais do que apenas conhecer a dinâmica organizacional das instituições inclusivas, é essencial para a formação do profissional que irá atuar neste contexto uma inserção e uma articulação mais efetiva e prática nesta conjuntura. Isto para que ele possua mais do que conhecimentos acerca das políticas que permeiam esta realidade das escolas, mas também sustentação teórica e metodológica para organizar o trabalho pedagógico nos tempos e espaços da escola comum inclusiva. Assim, torna-se necessário pensar em possibilidades para a qualificação do professor para a sua atuação.

Desse modo, entendemos que a formação inicial do pedagogo precisa ser capaz de possibilitar aos estudantes a interação com diferentes metodologias de trabalho para a sua atuação como mediador nos processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula na Educação Básica, assim como inseri-lo em classes com alunos incluídos, possibilitando contato com este espaço/tempo nos quais trabalhará.

É neste sentido que buscamos refletir sobre a organização curricular do curso de Pedagogia no que se refere à demanda atual da escola comum inclusiva. Acreditamos que a formação inicial de pedagogos precisa contemplar aspectos históricos e epistêmicos, bem como questões pontuais sobre metodologias e ações didáticas pedagógicas necessárias para cada uma das necessidades especiais que serão encontradas no contexto da escola comum inclusiva.

## THE PEDAGOGY INITIAL TRAINING AND THE INCLUSIVE CONTEXT IN BASIC EDUCATION

**ABSTRACT:** The demands arising from the inclusion in the school context have challenged teachers to reorganize their practices in the way to satisfy the students' personal specifics, who enter into schools. Not rarely, we witnessed from teacher's speeches some reports from their training weaknesses, especially about their initial formative process. Thus, in this study we focused on the Pedagogy formative process aiming to the strategies and the challenges of the initial training, considering the teacher doing in the context of the school inclusion. In this study we consider the project "Learning of teaching: training processes of undergraduate students and higher education professors", which has been developed by the research group Teacher's Training and Educative Practices: Basic and Higher Education. The discussing presented in this article configures itself from the partial research data, which allow us to highlight that the Pedagogy initial training is permeated by articulated elements covering the legal and political dimension of the inclusive practices, as well the organizational dimension in the ordinary inclusive school in order to better work with the Especial Education. It is argued that there is a paucity in the initial training, regarding to knowledge and practices that address the methodological perspectives, which can satisfy the students' personal specifics with especial needs.

**KEYWORDS:** Initial Training. Pedagogy Course. Curricula. Inclusion.

### REFERÊNCIAS

BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem da Docência: Processos Formativos de Estudantes e Formadores da Educação Superior. **Relatório Parcial** do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, registro no GAP nº 032835. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (com redação atualizada). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 1 jul. 2014.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Relatos de experiencia y investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**: ensaios sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes Ediciones, 1995.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Estudos qualitativos numa abordagem sócio-histórica**, 2000. (mimeografado).

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia Diurno**. Santa Maria/RS: PROGRAD, 2007.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia Noturno**. Santa Maria/RS: PROGRAD, 2006.

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas - Tomo III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

## A PROFISSÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: TÉCNICO OU MULTIFUNCIONAL?

Maria Amelia Ingles<sup>1</sup>  
Samuel Antozczyszen<sup>2</sup>  
Ana Paula Zaboroski<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente estudo pretende proporcionar um olhar sobre a profissão docente na perspectiva inclusiva, mas também, discutir sobre o papel que ela ocupa no contexto atual: técnico ou multifuncional e quais as perspectivas futuras referentes à profissão. A busca do objetivo foi através da análise das pesquisas que focalizavam seus trabalhos neste tema, dentro das produções do portal de periódicos da Capes. Os descritores utilizados foram: profissão docente e profissão docente com perspectiva multifuncional, sendo que a delimitação aconteceu em relação à pertinência ao tema e ao período de realização de 2009 a 2013. A pesquisa nos mostra que há necessidade de discussão sobre a formação docente na perspectiva inclusiva, bem como, a apresentação teórica que propicie refletir sobre aspectos diversos da profissionalização docente. Este estudo não se limita apenas a análise das produções na área, mas, como “*avant garde*” para discussão e reflexão sobre a profissão docente em contextos inclusivos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Profissão docente. Professor multifuncional. Profissão docente em contextos inclusivos. Formação docente. Inclusão.

### INTRODUÇÃO

A Educação Especial é definida como uma modalidade educacional no âmbito da Educação Básica. Segundo Bueno (2008) a inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola. Já a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado. Sendo assim, a inclusão tem como objetivo possibilitar a educação comum àqueles alunos que não conseguem atender às expectativas e exigências da educação regular, minimizando as barreiras, algumas vezes presentes, no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, a educação inclusiva propõe tentativas de atender a diversidade das necessidades educacionais nas escolas, tornando acessível a todas as pessoas com necessidades especiais as mesmas oportunidades de educação, interação social e qualificação profissional que é dada às pessoas ditas “normais” (SASSAKI, 1997).

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná, graduada em Letras – Português e Inglês. Especialista em Linguística aplicada a Língua Portuguesa e Psicopedagogia. cursando PDE-SEED/PR e mestranda em Educação pelo PPGE-UNICENTRO. E-mail: mariaameliaingles@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professor e diretor do ISAM, Instituto Superior de Aprendizagem Multidisciplinar, graduado em Psicologia, especialista em Filosofia e Psicanálise, mestrando em Educação pelo PPGE-UNICENTRO. E-mail: direcao@instituosam.com.br

<sup>3</sup> Fonoaudióloga. Mestranda em Educação pelo PPGE-UNICENTRO. Especialista em Fonoaudiologia Educacional pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa). Fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação de Rio Azul/PR. Fonoaudióloga clínica do consultório médico Cirurgia e Diagnóstico em Otorrinolaringologia de Irati/PR (CDOI). E-mail: anapaulazaboroski@yahoo.com.br.

Entretanto, a prática da inclusão escolar, ainda é baseada em princípios convencionais, muitas vezes não se distinguindo o modelo médico/pedagógico do modelo educacional/escolar, sendo este último preconizado pelas legislações vigentes no Brasil para a educação especial (BRASIL, 1996; 2008). Geralmente, ocorre apenas a aceitação das diferenças individuais; valorização de cada pessoa; convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio de cooperação.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Atualmente, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), legislação baseada em uma perspectiva inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado nas salas de recursos multifuncionais, integrando a proposta pedagógica do ensino regular ao atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MEC/SEESP, 2001; BRASIL, 2008).

Sendo assim, os sistemas de ensino devem proporcionar aos alunos com necessidades especiais o melhor aproveitamento e crescimento pessoal, conforme é exposto no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender suas necessidades, terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996, p. 150).

A educação especial além de direcionar as suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta, também, para a organização de redes de apoio, formação continuada, identificação de recursos e serviços, enfatizando o desenvolvimento de práticas colaborativas. Neste contexto a escola é uma das instituições que vem sendo provocada no sentido de assumir em suas proposições pedagógicas cotidianas as demandas particulares de seus alunos (ARROYO, 2007). Para que isso ocorra, a legislação da PNEE exige e descreve o professor multifuncional. As atribuições do professor de AEE são destacadas no art. 13 da Resolução nº4 (BRASIL, 2009):

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Ao analisar as atribuições do professor do AEE, fica evidente que este é o intermediador da política de inclusão nas escolas. Nesta perspectiva, parece inviável a efetivação de uma escola inclusiva sem esse profissional. Contudo, o que se observa no cenário educacional brasileiro é a reincidência de alguns limites estruturais, como as salas superlotadas, instalações físicas insuficientes, ausência de planos de carreira e salários baixos, docentes com formação insuficiente para a educação inclusiva, dentre outros fatores. Dentre estes fatores, preocupa-nos o aspecto da formação docente, a qual também é ressaltada por meio da reflexão e questionamentos feitos por alguns pesquisadores.

Garcia (2011) indaga se estamos lidando com um enfoque de justaposição de um conjunto de práticas, metodologias e recursos especializados como imagem de inclusão escolar? Outra reflexão é realizada por Prieto (2006), quando aponta sobre a necessidade de se investir em políticas públicas de formação continuada para os professores especializados, uma vez que, considera-se que estes professores compõem frentes de trabalho junto com os demais docentes. Michels (2011) questiona o fato da falta (ou do pouco) de investimentos e/ou financiamentos por parte dos órgãos públicos para a formação docente; indicando a concepção de duas agências financeiras:

Em relação à formação, o Banco Mundial (1995) aponta a formação em serviço (ou continuada) como a estratégia mais eficaz para qualificar os professores. Já a CEPAL (1995) indica a modalidade à distância como a mais adequada. Esses dois encaminhamentos juntos (formação em serviço e à distância) seriam para essas agências os mais viáveis economicamente (p. 81).

Enfatizamos aqui que, não desconsideramos os demais fatores existentes, ou que deveriam existir, para a efetivação da inclusão escolar, pois apenas a garantia da formação inicial ou continuada não se torna suficiente para o professor exercer de forma satisfatória as atribuições voltadas ao AEE. Entretanto, na perspectiva da educação inclusiva, consideramos o aspecto da formação docente um fator indispensável.

Desta forma, considerando o exposto, o nosso estudo se propõe a problematizar e discutir a profissão docente em contextos inclusivos e multifuncionais, a partir das contribuições de pesquisas voltadas à educação especial e inclusiva.

## 1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para alcançar o objetivo proposto, foram analisadas algumas pesquisas que focalizam a profissão docente em contextos inclusivos. O acesso a estas pesquisas ocorreu por meio da página na *web* do Portal de Periódicos da Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), utilizando-se como descritores os seguintes termos: profissão docente (de forma individualizada) e, profissão docente, perspectiva multifuncional (de forma combinada). Excluíram-se as produções científicas que não atendiam à temática deste trabalho. Houve também uma delimitação em relação ao período de realização destas pesquisas, considerando as publicadas entre os anos de 2009 a 2013. Alertamos, por fim, que o presente estudo não deve ser entendido como uma revisão da literatura na área, mas, como um ponto de partida para discussão e reflexão sobre a profissão docente em contextos inclusivos.

## 2 PESQUISAS CONSIDERADAS PARA ANÁLISE

Constatamos que muitas pesquisas foram publicadas na área da educação especial e inclusiva, evidenciando diversos enfoques. Assim, obtivemos um total de 481 artigos, dos quais considerando a temática e foco do nosso estudo, selecionamos 06 artigos para serem analisados. A seguir, apresentamos breves descrições destas pesquisas, enfatizando os resultados e contribuições relevantes para esta discussão.

<b>Autores/ Ano</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Método</b>	<b>Resultados</b>
Barbosa-Vioto e Vitaliano	Identificar, junto aos estudantes concluintes do curso	Aplicação de um questionário misto a 150 participantes. Os dados	Os resultados indicaram a necessidade de reestruturação curricular, com interdisciplinaridade entre as disciplinas de



**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

(2013)	de Pedagogia de uma universidade pública brasileira, algumas de suas percepções sobre a formação inicial recebida para promover inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como sugestões para aprimorá-la.	foram organizados em categorias.	Educação Especial e as demais, além da inserção de oportunidades de estágio em salas de aulas inclusivas para aprimorar a formação em relação à questão em foco, para que a profissão docente com perspectiva inclusiva possa se efetivar. As autoras destacam que o movimento pela educação inclusiva indica a necessidade de reforma no sistema educacional, o que exige, sobretudo, uma mudança no processo de formação de professores.
Bellochio-Terrazan e Tomazzetti (2011)	Apontar e refletir sobre algumas questões teóricas acerca da profissão e da profissionalidade de professores.	Faz-se uma apresentação do conceito de profissão, do ponto de vista histórico/sociológico e do ponto de vista teórico/epistemológico. No segundo momento, analisa-se o processo de constituição da profissão docente no Brasil.	Apontam-se tendências atuais na questão da formação e profissionalização de professores, argumentando que o profissional da educação não pode transformar-se em um “perito”, em um expert, competente profissional, que anula a sua compreensão ampla da sociedade, das instituições, das relações de poder, e se torna incapaz de situar sua profissão no contexto geral de uma sociedade como a brasileira. É esta compreensão que permitirá ao professor perceber que não basta afirmar em termos de pesquisa e de discurso a sua profissionalidade se não ocorrer conjuntamente a luta pela mudança nas condições de trabalho, pela melhoria do salário, por uma carreira mais compensatória e atraente.
Correia, Pereira e Vaz (2013)	Analisar a influência das políticas educativas nos contextos inclusivos e no trabalho do professor, além de descrever as modalidades que geram sofrimento profissional.	Análise de narrativas profissionais.	Caracterizaram as “ideologias profissionais defensivas” e as tensões existentes entre os alunos em escolas de Portugal e as mudanças produzidas nas definições política e científica da profissão docente. Saldaram-se pelo desenvolvimento e pela cristalização de um conjunto de tendências responsáveis pelo reforço do individualismo profissional e pela heterogenização.
Oliveira (2010)	Analisar a constituição da profissão docente no Brasil, partindo do reconhecimento de que a profissionalização cresce na educação na proporção em que são ampliados os sistemas escolares.	Pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de conferência proferida no Seminário Internacional sobre Política Educativa y Territórios do IPE/UNESCO (Instituto Internacional de Planejamento Educacional United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), realizado em Buenos Aires em outubro de 2008.	Os impactos das mudanças na profissionalização do magistério podem ser responsáveis pela alteração de duas faces do trabalho docente no que se refere ao objeto do trabalho e no que tange à organização do trabalho. E exige-se portanto, um novo perfil e nova identidade do profissional docente nesse contexto.
Machado (2011)	Analisar as representações sociais do ser	Participaram desse estudo 20 professoras efetivas da rede	Os resultados apontam que a vocação marca as representações sociais. Falta de reconhecimento, várias jornadas

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

	professor.	municipal de Jaboatão dos Guararapes, PE. O procedimento de coleta utilizado pela autora foi a entrevista. A análise de conteúdo orientou a interpretação dos dados.	acumuladas e baixos salários ganham destaque nos depoimentos. Estes resultados constituem um alerta para as políticas públicas resgatarem a valorização e o reconhecimento social dos docentes.
Lopes (2010)	Investigar processos de aprendizagem da docência e evidenciar concepções de futuros professores sobre a sua profissão.	Questionário com perguntas abertas, respondido por 20 estudantes do último ano de licenciatura de uma universidade pública do interior paulista, de cursos distintos.	Apontam para a falta de saberes relativos à especificidade da profissão docente e ao contexto sócio-histórico no qual ela acontece, comprometendo a ação futura do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno da escola básica.

### 3 CONSIDERAÇÕES PRINCIPAIS SOBRE AS PESQUISAS DESCRITAS

Apenas o estudo de Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013), investigaram os aspectos e percepções sobre a formação inicial voltada para a promoção da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Metodologia semelhante a este estudo é observada na pesquisa realizada por Lopes (2010), contudo, os participantes desta pesquisa foram estudantes de licenciatura de cursos distintos e objetivou investigar as concepções sobre a profissão docente, bem como, os processos de aprendizagem da docência. Ambas as pesquisas obtiveram indicações claras a respeito das falhas existentes nos cursos, evidenciando a necessidade de reestruturação curricular, apontada como uma das alternativas para o aprimoramento da formação docente.

Os resultados do estudo das pesquisadoras Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) indicam esta necessidade de reestruturação curricular, considerando a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Educação Especial e as demais. Para aprimorar a formação apontam, também, para a inserção de oportunidades de estágio em salas de aulas inclusivas. As autoras destacam que o professor é uma das figuras mais importantes para favorecer o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais; no entanto, a maioria se sente despreparada para isso. A relevância destas pesquisas reside na contribuição das mesmas para o planejamento e reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia e de outras Licenciaturas, a fim de preparar melhor o professor para atuar em escolas, principalmente, em contextos inclusivos. Nesta perspectiva Michels (2011) faz a seguinte consideração:

Quando consideramos a Política Nacional (BRASIL, 2008), também está explícito esse alargamento do conceito de docência. Há, nesse caso, uma centralidade na formação de professores para o atendimento nos serviços especializados. Mas, ao mesmo tempo, esse professor deverá fazer a articulação entre o atendimento especializado e a sala comum, desenvolver atividades nas salas de recursos, nos núcleos de acessibilidade, nas classes hospitalares e em atendimentos domiciliares.

Não encontramos, nesses documentos, uma preocupação explícita em relação ao papel do professor referente à lida com conhecimento. Esta parece ser uma função secundarizada, ou “antiga”, dentre as tarefas docentes (p. 83).

Correia, Pereira e Vaz (2013) analisam a influência das políticas educativas nos contextos inclusivos e no trabalho do professor. Os resultados da pesquisa permitiram caracterizar as “ideologias profissionais defensivas” e as tensões existentes entre os alunos em escolas de Portugal. Essas tendências reforçam o individualismo profissional, ao se identificar nas narrativas destes professores que eles têm uma existência relativamente periférica nas escolas, preferindo ter uma existência discreta e anônima. Por outro lado, contrastam com aquelas narrativas que são produzidas pelos professores que procuram legitimar-se através da aceitação tácita de que a criatividade inspirada constitui-se como o referencial privilegiado que legitima e justifica a sua ação profissional. Os autores relatam que perante as transformações do papel do estado no campo educativo, a fragilização do estatuto da ciência enquanto referencial e a interferência crescente das justiças não escolares no mundo escolar, o professor passa a um papel de segregação, nomeado pelos autores como auto exclusão, de imobilismo e de enquistamento. Os autores concluem que as mudanças produzidas nas definições política e científica da profissão docente colaboram para esta situação de desenvolvimento e cristalização deste profissional.

O estudo realizado por Oliveira (2010) analisa o processo de constituição da profissão docente no Brasil. A autora mostra a dimensão do problema da ambiguidade entre o profissionalismo e a proletarização na constituição da identidade profissional docente, uma vez que, esta profissão tem sido posta a pressões e câmbios advindos das novas regulações nos marcos das reformas educacionais dos anos 1990. Assim, esta situação, ocasionou mudanças na organização educacional e, também, do trabalho, constituindo e exigindo um novo perfil do profissional docente e uma nova identidade.

Na pesquisa desenvolvida por Bellochio-Terrazan e Tomazzetti (2011), dentre alguns aspectos, também analisam o processo de constituição da profissão docente no Brasil. Os autores apontam para algumas tendências atuais na questão da formação e profissionalização de professores, alegando que sua profissionalização depende, entre muitos fatores, de como compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula saberes da docência no seu ato de ensinar; como reflete na ação, diante do inesperado, do desconhecido que constitui grande parte de sua atividade e como reflete sua prática educativa distanciado do dia-a-dia na busca por novas possibilidades de agir no ensino. Diante do inesperado, ele age com seu “talento artístico”, fazendo uso de seu reservatório de conhecimentos, mobilizando seus

saberes conforme a situação particular exige ou, mesmo, procurando adquirir novos conhecimentos, impulsionando sua auto-formação. O professor exerce sua prudência prática, a “phronesis”, a partir de seus valores, de seus princípios, de suas convicções éticas e políticas. A análise da profissão docente e suas implicações para a transformação tanto de propostas para a formação do professor, como da prática docente não pode excluir a compreensão da necessidade de mudanças na organização escolar, nas condições de trabalho do professor, na carreira, no salário, na avaliação do professor. Se as pesquisas acadêmicas e as políticas públicas da educação têm acenado para novas concepções e novas ideias acerca da profissão de professor há que se pensar as condições materiais de vivência destas mudanças.

Machado (2011) analisa as representações sociais do ser professor. Para a compreensão da natureza simbólica da profissão, adotou a Teoria das Representações Sociais, constatando que a vocação marca essas representações, ao considerar a falta de reconhecimento, várias jornadas acumuladas e baixos salários que ganharam destaque nos depoimentos. Os resultados constituem um alerta para as políticas públicas resgatarem a valorização e o reconhecimento social dos docentes.

#### **4 PARA REFLETIR**

A relevância das pesquisas indica um panorama geral sobre a profissão docente e a inclusão escolar, destacando e chamando a atenção para três aspectos. Primeiramente, as mudanças na organização educacional e, também, do trabalho, e nas definições política e científica da profissão docente colaboram para a situação do individualismo e da cristalização profissional, constituindo e exigindo um novo perfil e uma nova identidade do profissional docente. Em seguida, evidenciam a necessidade de planejamento e reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia e de outras Licenciaturas, a fim de preparar melhor o professor para atuar em escolas, principalmente, em contextos inclusivos, sendo apontada como uma das alternativas para o aprimoramento da formação docente. Além disto, estes resultados também constituem um alerta para as políticas públicas resgatarem a valorização e o reconhecimento social dos docentes.

Nossa contribuição foi positiva ao detectarmos que autoras como Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) apontam que o professor é uma das figuras mais importantes para favorecer o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, a maioria se sente despreparada para isso. Nesse sentido, segundo Thurler (2001), nos últimos anos, os professores tiveram que enfrentar uma série de evoluções como a conservação no

ensino oficial de alunos que, outrora, eram transferidos ao ensino especializado; uma forte diversificação das origens sociocultural, étnica e linguística dos alunos; a instituição de ciclos plurianuais; a emergência dos problemas de violência, a redefinição da função educativa e social da profissão; a introdução de novas maneiras de prestar contas; novas práticas de avaliação (...), porém, observa-se que, em face às mudanças em curso, tanto as autoridades escolares quanto os professores têm dificuldade em abandonar suas representações e seus hábitos do passado.

Correia, Pereira e Vaz (2013) trazem a discussão sobre as “ideologias profissionais defensivas” e nisso, podemos fazer uma interface com que nos mostra Nóvoa (1999) quando expõe que a cultura dominante e a organização do trabalho nas escolas não favorecem a circulação de ideias, nem a aquisição e a produção de saberes em relação às práticas de ensino e de aprendizagem, que constituem o cerne da atividade escolar (HUTMACHER apud NÓVOA, 1999), gerando assim um isolamento entre os professores. Os professores criam seus métodos individualmente e dispõem certa autonomia para aplicá-los e, infelizmente, muitas vezes, o sucesso do projeto pedagógico fica somente nas mãos dos professores que se desdobram para desempenhar suas funções. Sendo assim, o sucesso dos projetos de inovação baseados em afinidades ideológicas, pedagógicas e/ou pessoais entre os participantes do processo se torna perigoso e corre o risco a coletividade da escola.

Oliveira (2010) mostra a dimensão do problema da ambiguidade entre o profissionalismo e a proletarização na constituição da identidade profissional docente. E no que se refere à profissionalização ou desprofissionalização do magistério, Veiga (2001) destaca outro quesito importante, qual seja a necessidade da formação inicial e continuada, que transcende uma temática mais oblíqua, a profissionalização do magistério:

Outro ponto a destacar é o que diz respeito à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre formação inicial e continuada. Uma pressupõe a outra e ambas complementam-se como elementos essenciais à construção da identidade profissional (p. 84).

O estudo de Machado (2011) constitui um alerta para as políticas públicas resgatarem a valorização e o reconhecimento social dos docentes. Assim, Ball (2011) também alerta para as teorias meramente descritivas que fazem parte dos programas de formação de professores, as quais podem cair no marasmo de apenas descrever sem reflexão alguma, tornando-se um

paradoxo da ciência, assumindo um papel de desidentificação e acarretando no bloqueio do desenvolvimento das teorias, e desconsiderando o como e o porquê empregá-las nos cursos de formação de professores.

Baseado nas observações de Machado (2011), conclui-se que embora se tenham produções recentes, que apresentam contribuições significativas para a pesquisa da história da educação e relevantes na caminhada para a formação de professores, ainda assim, há que se seguir nesse caminho das pesquisas em busca da reflexão crítica e cooperação profissional, bem como, maior exploração do tema multifuncionalidade do professor.

### **THE INCLUSIVE TEACHING PROFESSION IN PERSPECTIVE: TECHNICAL OR MULTIFUNCTION?**

**ABSTRACT:** The present study aims to provide a glimpse into the teaching profession in the inclusive perspective, but also, discuss the role it occupies in the current context: technical or multifunctional and what the future prospects regarding the profession. The objective was to search through the analysis of the research that focused its work on this issue within the production of the journal portal Capes. The keywords used were teaching profession and the teaching profession with multifunctional perspective, and the delimitation happened regarding the relevance to the theme and to the duration of 2009-2013. 's. The research shows that there is a need for discussion about teacher training in inclusive perspective as well as the theoretical presentation that fosters reflection on various aspects of professionalization. This study is not limited to a review of studies in the area, but as "*avant garde*" for discussion and reflection on the teaching profession in inclusive settings.

**KEYWORDS:** Teaching profession. Multifunctional teacher. Teaching profession in inclusive settings. Teacher education. Inclusion.

### **REFERÊNCIAS**

- ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, 2007.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BELLOCHIO, C.R, TERRAZAN, E.; TOMAZZETTI, E. M. **Revista do Centro de Educação UFSM**, v.29, n. 2, p.17, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em: 13 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **CNE. CEB. Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. **CNE. CEB. Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **MEC. SEESP. Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, 2008b.

BUENO, J. G. S. As Políticas de Inclusão Escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: \_\_\_\_\_.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.

CORREIA, José Alberto; PEREIRA, Luísa Álvares; VAZ, Henrique. Políticas educativas e modos de subjetivação da profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 388-407, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política Nacional de Educação Especial no anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-78.

LOPES, R. P. Da licenciatura à sala de aula: O processo de aprender e ensinar em tempos e espaços variados. *Revista Educar*, Curitiba, n. 36, p. **163-179**, 2010.

MACHADO, A. M. Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006; 2011.

MICHELS, Maria H. O Instrumental, o Generalista e a Formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90.

NÓVOA, A. (Coord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

PRIETO, Rosângela Gavioli. Professores especializados de um centro de apoio: estudos sobre saberes necessários para a sua prática. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2006, Espírito Santo. **Anais...** Espírito Santo, 2006. CD ROM.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo Uma Sociedade Para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

THURLER, M.G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p.1-17.



## AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Kamila Lockmann – FURG<sup>1</sup>  
Clarice Salette Traversini – UFRGS<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este texto apresenta resultados de duas investigações que se articulam por temas comuns, quais sejam: as políticas de inclusão e as implicações que tais políticas produzem na escola contemporânea. Tais pesquisas analisaram um conjunto de documentos oficiais que legislam sobre políticas e programas variados que atualmente utilizam a escola para entrar em funcionamento, tais como: Programa Bolsa Família, Programa Saúde nas Escolas, Programa Craque é possível vencer, Programa Escola Aberta, Programa Mais Educação, entre outros. Todos esses são compreendidos como programas de inclusão social. Além da análise documental realizamos entrevistas com professores e diretores de escolas públicas de duas cidades da Região metropolitana de Porto Alegre – RS- Brasil, com o intuito de coletar informações sobre as práticas pedagógicas que vem ocorrendo no interior das escolas contemporâneas. Entre os achados da pesquisa destacamos que, atualmente, vivemos um fenômeno que alguns autores tem chamado de *educacionalização do social* (SMEYERS; DEPAEPE, 2008; NOGUEIRA, 2011; LOCKMANN, 2013). Tal fenômeno pode ser definido como uma convocação incessante ao campo da Educação como a solução para uma variedade de problemas sociais. Temos, portanto, uma espécie de obsessão contemporânea pela Educação que produz determinadas implicações sobre a instituição escolar. Um dos efeitos que o fenômeno da *educacionalização do social* produz na escola contemporânea, refere-se ao alargamento de suas funções; o qual pode ser percebido a partir das políticas de inclusão social e escolar que se proliferam na sociedade atualmente. Tal alargamento tem contribuído para um secundarização das práticas de ensino e daquilo que compreendemos como sendo o papel central da escola: a construção de conhecimentos escolares. Diante disso, apoiadas em Nóvoa (2009) argumentamos em prol de um recolhimento da escola onde ela possa recentrar suas funções no que é especificamente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educacionalização do social. Alargamento das funções da escola. Recolhimento da escola.

Este texto apresenta resultados de duas investigações que se articulam por temas comuns, quais sejam: as políticas de inclusão e as implicações que tais políticas produzem na escola contemporânea. Tais pesquisas mostram que uma das principais implicações que a escola contemporânea vem sofrendo tem sido uma espécie de alargamento das suas funções produzido por um fenômeno que alguns autores tem denominado *educacionalização do social*. (SMEYERS; DEPAEPE, 2008; NOGUEIRA, 2011; LOCKMANN, 2013). Esse fenômeno é percebido no Brasil atual sobretudo pelas políticas de inclusão (escolar e social)

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio grade do Sul – UFRGS.

que invadiram a escola nos últimos anos convocando-a a tomar para si uma imensidão de tarefas e responsabilidades. Esse fenômeno foi percebido por meio de dois procedimentos metodológicos. Primeiramente analisamos um conjunto de documentos oficiais que legislam sobre programas variados que atualmente utilizam a escola para entrar em funcionamento, tais como: Programa Bolsa Família, Programa Saúde nas Escolas, Programa Craque é possível vencer, Programa Escola Aberta, Programa Mais Educação, entre outros. Todos esses são compreendidos como programas de inclusão. Além da análise documental realizamos entrevistas com professores e diretores de escolas públicas para saber mais sobre as práticas que vem ocorrendo no interior das escolas contemporâneas. Tais práticas evidenciam um alargamento das funções da escola que se desenvolve, principalmente, por meio de políticas inclusivas, como mostraremos ao logo do texto.

Para apresentar essas discussões organizamos o artigo da seguinte forma. Na primeira seção, discutimos sobre o fenômeno da *educacionalização do social*, mostrando como ele pode ser visualizado no Brasil contemporâneo a partir de projetos e programas atuais que convocam constantemente a educação ou utilizam a escola como mecanismo para entrarem em funcionamento. Na segunda seção, abordamos um dos efeitos que o fenômeno da *educacionalização do social* produz na escola contemporânea, qual seja: o alargamento de suas funções; tal alargamento pode ser percebido a partir das políticas de inclusão social e escolar que se proliferam na sociedade atualmente. Na última seção, argumentamos em prol de um recolhimento da escola onde ela possa recentrar suas funções no que é especificamente escolar.

## **1 O FENÔMENO DA EDUCACIONALIZAÇÃO DO SOCIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

A expressão *educacionalização do social* vem sendo utilizada pelos autores Smeyers e Depaepe (2008, p. 379), como um “conceito central para identificar a orientação global ou a tendência de pensar a educação como o ponto central para abordar ou resolver maiores problemas humanos.” Esses estudiosos apontam que o conceito de *educacionalização* surgiu no final da década de 1950, na Alemanha e foi cunhado pelo sociólogo Janpeter Kob. Além dele, nos anos 1980, teve crucial importância os trabalhos realizados pelo educador Ulrich Herrmenn a partir da história social das crianças. Atualmente, autores como James Marshall, Thomas S. Popkewitz, Naomi Hodgson, Maarten Simons, Jan Masschelein, Paul Smeyers e Marc Depaepe têm discutido as implicações desse processo de *educacionalização do social*

nos mais variados países da Europa e da América do Norte<sup>3</sup>. No que concerne ao Brasil, especificamente, essas discussões ainda são bastante iniciais e há escassa alusão ao fenômeno da *educacionalização do social*. Lockmann (2013) ao analisar um conjunto de documentos sobre as políticas de inclusão social no Brasil mostra que tal fenômeno se faz presente também em nosso país por meio do insistente chamamento que é feito ao campo da Educação. A autora discute ainda que podemos encontrar, no final do século XIX e início do Século XX, as condições de possibilidade para a emergência do fenômeno da *educacionalização do social* no Brasil por meio do movimento que Jorge Nagle (2001), denominou “entusiasmo pela educação”. Tal movimento refletia a crença de que, por meio da disseminação da educação escolar, fosse possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo. A partir disso, Lockmann (2013, p. 210) afirma que:

[...] podemos compreender que esse ‘entusiasmo pela educação’ se constituiu como uma das condições de possibilidade para o movimento de obsessão contemporânea pela educação. [...] Temos, nesse ponto da história, um dos começos possíveis para o fenômeno da educacionalização do social.

No que concerne a Contemporaneidade tal movimento pode ser percebido por meio da análise de documentos que legislam sobre o funcionamento de determinados projetos e programas. Nesses documentos, fica evidenciado que diversos problemas sociais são apontados como passíveis de serem solucionados pela educação. Problemas da ordem da saúde, da produtividade, do emprego, do uso de drogas, da gravidez na adolescência, se tornam, em nossa sociedade, problemas educativos ou educacionais. A educação passa, assim, a se constituir como a grande salvadora das mazelas sociais. Isso pode ser observado no desenvolvimento de determinados programas e projetos em andamento na atualidade. Vejamos alguns deles:

· Quando falamos em Saúde, falamos em Saúde na Escola, portanto, falamos em educação:

Resultado de uma parceria, iniciada em 2008, entre os ministérios da Saúde e da Educação, o Programa Saúde nas Escolas (PSE) tem o objetivo de promover a saúde dos alunos brasileiros de escolas públicas. As equipes vinculadas ao programa *desenvolvem ações nas escolas de sua área de cobertura* (BRASIL, 2007a, p. 2) [Grifos meus].

<sup>3</sup> Para aprofundar essas discussões sugerimos: Smeyers, P.; Depaepe, M. (Eds.) *Educational Research (3): the educationalization of social problems*: Springer, 2008. Essa obra apresenta uma compilação de diversos artigos dos autores mencionados acima.

- Quando falamos em gravidez na adolescência, falamos em educação sexual:

Promover a educação sexual e reprodutiva e a conscientização do público adolescente e jovem a respeito da saúde e dos cuidados de prevenção é um papel que cabe tanto à família, como à sociedade e ao Estado[...] *O ambiente escolar também é fundamental nesse processo, já que atua na formação dos alunos.* Os professores podem complementar as informações repassadas pela família, ajudando a preparar o jovem para uma vida sexual segura (BRASIL, 2007a, p. 5) [Grifos meus].

- Quando falamos no uso de drogas, falamos em ações de prevenção desenvolvidas nas escolas, portanto, falamos em educação:

Um dos eixos do Programa “Craque, é possível vencer” refere-se à prevenção[...] As ações do eixo prevenção visam fortalecer fatores de proteção e reduzir fatores de risco para o uso de drogas. Para isso, são oferecidos *programas continuados a partir da comunidade escolar* que buscam fortalecer vínculos familiares e comunitários, trazer informações sobre drogas e reforçar a capacidade dos jovens para escolher com consciência e responsabilidade os seus caminhos. *Os esforços para a educação integral e as ações específicas de prevenção nas escolas fazem parte desse caminho* (BRASIL, 2012, p. 14) [Grifos meus].

- Quando falamos em desemprego, falamos em educação profissional:

O Pronatec é um dos programas mais importantes do meu Governo. É um programa para o qual eu dedico atenção e apreço, porque ele contribui de duas formas para o desenvolvimento do nosso país. *Primeiro, porque ele amplia o acesso à educação, a essa educação profissional que nós queremos que os nossos estudantes tenham para ter acesso a um emprego, a um emprego de qualidade.* E, segundo, justamente porque o Pronatec forma trabalhadores profissionais, profissionais que nós precisamos. Ele é uma coisa muito importante para o desenvolvimento do nosso país (Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, em 19 de dezembro de 2012) [Grifos meus].

- Quando falamos em desigualdades, falamos em falta de investimentos na infância, portanto, falamos em educação:

A raiz da desigualdade está no início da vida. *Uma criança que tem acesso a uma educação de qualidade, de zero a três anos, uma criança que tem estímulos adequados, que tem uma alimentação sadia, ela será um adulto com mais oportunidades* (Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, em 12 de julho de 2012) [Grifos meus].

Analisando discursos como os destacados acima percebemos que vivemos no Brasil o fenômeno da *educacionalização do social* ou de uma *obsessão contemporânea pela educação*. Conforme destacam Smeyers e Depaepe (2008, p. 379), “Em várias sociedades ocidentais, testemunhamos hoje uma tendência crescente para educacionalizar os problemas sociais”. Tal fenômeno fica evidente também no Brasil e aqui se torna visível por meio dos discursos materializados em documentos que legislam ou organizam o funcionamento de projetos, programas ou Políticas de Assistência Social, que ao fim e ao cabo, nada mais são do que políticas de inclusão social. Porém, a incansável e incessante convocação realizada por essas políticas não se direciona apenas para o campo da Educação de uma forma mais ampla, mas também se liga diretamente às ações que a instituição escolar pode e deve desenvolver na atualidade. É nesse ponto que percebemos a relação da educacionalização do social com o alargamento das funções da escola. Ao convocar incessantemente a educação como solução para uma variedade de problemas sociais, tal fenômeno também deposita *sobre e na escola* uma variedade de incumbências que vão muito além do âmbito pedagógico. Por outro lado, a

escola e seus profissionais tomam essas responsabilidades para si, subjetivando-se a tais discursos e sustentando, reforçando e retroalimentando o movimento de educacionalização do social. Temos portanto, a articulação entre esses dois movimentos que percebemos na contexto atual: a educacionalização do social e a ampliação das funções da escola. Movimentos estes que encontram-se imbricados, sustentando-se mutuamente numa relação de imanência e não de causa ou consequência.

## **2. O ALARGAMENTO DAS FUNÇÕES DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE**

Como salientado anteriormente, o fenômeno da *educacionalização do social* produz algumas implicações na escola contemporânea. Entre elas destacamos um progressivo aumento das responsabilidades, tarefas e funções atribuídas á escola nos dias de hoje. Essa ampliação de funções é produzida sobretudo por meio das políticas de inclusão escolar e social que atribuem a escola uma variedade de responsabilidades que extrapolam o campo pedagógico.

Autores brasileiros como Julio Groppa Aquino (2012), Silvio Gadelha Costa (2009), Elí Fabris e Clarice Traversini (2013), Kamila Lockmann (2013), Alfredo Veiga-Neto (2008), assim como Antônio Flávio Moreira e Vera Candau (2007) vêm analisando e discutindo sobre esse processo de ampliação das funções da escola. Aquino (2012, p. 1), por exemplo, afirma que “A Contemporaneidade, é inegável, tem testemunhado um alargamento progressivo do raio da ação escolar, consubstanciado na multiplicação do rol de incumbências de seus profissionais.”. Gadelha (2009), por sua vez, lembra que a educação e a escola têm sido frequentemente acionadas como elementos complementares e até mesmo essenciais para a viabilização de iniciativas, programas e/ou campanhas que envolvam as mais diversas dimensões da vida humana.

No que se refere a autores estrangeiros, essa multiplicidade de funções atribuídas à escola foi descrita por Nóvoa (2009) como um processo de *transbordamento da escola*. Segundo o autor, a “escola se foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante *transbordamento* que a levou a assumir uma infinidade de tarefas” (NÓVOA, 2009, p. 50). Para ele, esse transbordamento da escola estaria associado à imagem desta instituição como regeneradora, salvadora e reparadora da sociedade. Ele diz:

*A escola no centro da colectividade* remete para uma instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de “reparadora” da sociedade; remete para uma escola de acolhimento dos alunos e, até, de apoio comunitário às

famílias e aos grupos mais desfavorecidos; remete para uma escola transbordante, uma escola utópica que procura compensar as “deficiências da sociedade”, chamando a si todas as missões possíveis e imagináveis (NÓVOA, 2009, p. 60) [Grifos do original].

Aquino (2012) também comunga desse entendimento, enfatizando que as missões atribuídas à escolarização apresentam uma ambição ultrarreformista da sociedade, expressa por meio de funções reparatórias ou salvacionistas. Sommer (2010, p. 29), por sua vez quando discute a formação de professores, constata que, na Educação brasileira, são recorrentes as enunciações acerca da “educação como mecanismo de transformação social, como agência de superação das desigualdades e do docente como intelectual crítico capaz de conduzir as massas oprimidas pelos caminhos sombrios da ideologia na direção da iluminação das consciências”.

São justamente esses aspectos que ficam evidenciados, quando os diretores das escolas públicas, descrevem suas atribuições e os projetos desenvolvidos pela instituição escolar. Eles deixam claro o quanto a escola extrapola, em muito, sua dimensão pedagógica. Diante dos excertos retirados das entrevistas é preciso destacar que as questões aqui apresentadas não se vinculam a uma vontade autônoma deste ou daquele diretor, mas a sujeitos que se encontram imbricados (e, portanto, subjetivados) por uma racionalidade política atual que, cada vez mais, utiliza a escola como mecanismo chave para o governo da população.

A escola vem numa caminhada onde a participação dos alunos já acontece em várias atividades escolares como: Bolsa Família, Saúde Bucal-Escolação orientada, Programa de atendimento psicológico e de saúde, Orientação de Nutrição na escola, Atendimento Sala Multifuncional. Todos estes programas estão associados a uma prática governamental Municipal e Federal, como medida para que a população educacional seja promovida aos serviços públicos de educação, saúde e assistência social (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).  
Uma vez por semana as crianças dos 1.<sup>os</sup> anos até os 4.<sup>os</sup> anos fazem escovação orientada por um dentista e bochechos com flúor. O registro/controlado dos bochechos realizados será entregue mensalmente para a Secretaria de Educação-SMED (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).  
Há o projeto sobre o Meio Ambiente onde as atividades ocorrem no turno da aula para crianças da Faixa Etária 5 anos, 1º aos 4º anos. São realizadas atividades de consciência e de preservação do nosso ambiente: escola, casa, comunidade, praças e de todo o nosso planeta. Neste ano de 2013, já ocorreram mostras de trabalhos e de apresentações artísticas sobre este tema. (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).  
O Programa Escola Aberta ocorre nos finais de semana (sábados) manhã e tarde, com a participação da comunidade do bairro onde a escola está inserida. A escola, através do seu gestor e da representação de pais, escolhe as oficinas do final de semana, de acordo com o interesse da comunidade. Este projeto é financiado pelo Governo Federal. As oficinas que ocorrem no final de semana são: Esporte (Futebol e Recreação), Capoeira, Informática, Cinema e Historinhas infantis (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).  
As Crianças participam das diversas oficinas do Projeto Mais Educação: Letramento, Judô, Capoeira, Educação para a PAZ, Banda, Dança e Recreação. Estas oficinas são oferecidas em turno contrário com 3 horas de atividades (Diretor A, Município 1, 15 de abril de 2013).

Como podemos identificar pelos relatos e descrições transcritas acima, os diretores das escolas públicas se vêm enredados por uma série de atribuições que extrapolam não apenas o

âmbito pedagógico da sua atuação, como também os limites da própria instituição escolar e o tempo dedicado até então às atividades educativas. Hodgson (2008) reconhece que a “introdução de medidas educativas em resposta a problemas sociais extrapola o limite e o domínio da instituição escolar”. Por um lado, por mais que as tarefas sejam desenvolvidas, na maioria das vezes, no interior da escola, a solução para os problemas sociais é complexa e depende de uma rede de ações que estão além das possibilidades da escola. Por outro lado, há que se considerar que as ações dos programas estão ensinando modos de ser sujeito na escola e fora dela.

Além disso, outro aspecto a considerar se refere à ampliação do tempo da jornada escolar, pois apenas quatro horas diárias parecem insuficientes para abarcar a imensidão de tarefas atribuídas à escola. Não é a toa que o tempo de permanência da criança dentro da escola precisa ser ampliado, afinal, com tantas tarefas e atividades, só nos resta falar em Educação Integral, Mais Educação, Ensino Fundamental de 9 anos, Educação obrigatória a partir dos 4 anos de Idade, Escola Aberta aos finais de semana, projetos em turno contrário, entre tantas outras iniciativas que poderiam ser citadas aqui como exemplos tanto do alargamento do tempo da jornada diária na escola, quanto do alargamento do tempo dedicado à vida escolar como um todo, que deve iniciar cada vez mais cedo e jamais terminar.

Essas constatações nos fazem perceber que a escola está se tornando mais flexível e abarcando funções que, em tempos anteriores, não eram de sua responsabilidade. Com relação a essa última característica encontramos a função de proteção, em geral voltada para crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de pobreza ou em contextos nos quais a violência já é parte do cotidiano. A responsabilização pela oferta de experiências culturais e esportivas é outra função que tem sido atribuída à escola nos últimos tempos. Já não basta mais a escola oportunizar aos alunos a aquisição, apropriação, análise crítica dos conhecimentos produzidos pela humanidade e produção de novos saberes, agora ela precisa assumir algumas funções que anteriormente se acreditava ser da família. Na Contemporaneidade, a escola parece ser “elástica”, pois as mudanças que a sociedade propõe são passadas como sendo de responsabilidade dessa instituição, onde nela parece sempre caber mais um programa, mais um projeto.

Ao questionar e problematizar esse *caráter expansionista* da escola, não estamos querendo dizer que a escola não deva atentar para questões sociais, pessoais, biológicas ou psicológicas das crianças e deixar de considerá-las em suas práticas cotidianas. Porém, um aspecto é o envolvimento com um conjunto de circunstâncias sociais e pessoais que trazem implicações diretas para aprendizagem das crianças na escola, outro, bem diferente, é tomar

essa imensidão de tarefas como primordiais da escola. Esse entendimento faz com, não só, professores, diretores e comunidade acreditem que tais tarefas sejam mesmo responsabilidade da escola, como também secundariza sua função principal, qual seja: a produção de conhecimento escolar.

O alargamento das funções da escola tem vários pontos de sustentação. Um desses pontos tem sido as políticas inclusivas. Alarga-se a escola para incluir sujeitos, projetos, tempos, espaços dentre outros aspectos. Entretanto, esse processo não ocorre sem disputas, tensões e negociações. Se por um lado as políticas inclusivas propiciaram o ingresso de sujeitos que antes estavam fora da escola, por outro sua entrada nela também promoveu a necessidade da escola assumir funções para a permanência deles na instituição e a construção de mecanismos para que esses sujeitos pudessem “fluir” no percurso escolar.

Uma das condições para o fluxo dos alunos ocorrer limitando obstáculos como a reprovação ou a desistência da escola têm sido o alargamento da compreensão de aprendizagem. Não somos contra a ressignificação do que se considera aprendizagem a partir dos processos de inclusão, de que cada aluno possa ser avaliado a partir das suas condições de aprender, entretanto percebemos que está havendo uma banalização do que se considera aprender. Em especial, há compreensões equivocadas validando qualquer ação do aluno incluído como aprendizagem escolar. É justamente nesse ponto que percebemos o movimento de in/exclusão entrando em operação. Se por um lado incluímos todos os sujeitos na escola, por outro banalizamos a aprendizagem a ponto de excluí-los de processos de construção do conhecimento escolar. Concordamos com Nóvoa (2009a, p.3) quando ele alerta que “[...] não há inclusão sem aquisição de conhecimento”. O autor argumenta também que em muitos países está se configurando um dualismo: “As elites investem numa educação (privada) que tem como elemento estruturante a aprendizagem, enquanto as crianças dos meios mais pobres são encaminhadas para as escolas (públicas) cada vez mais vocacionadas para as dimensões sociais e assistenciais”.

Sem dúvida é importante conhecer e elaborar propostas pedagógicas condizentes com a capacidade dos alunos, para posicioná-los em uma condição de alguém que aprende. Conhecer as possibilidades dos alunos com algum comprometimento cognitivo ou neurológico, ou mesmo apostar naqueles considerados “difíceis” que em geral são infrequentes ou estão em conflito com a lei, potencializa as práticas pedagógicas. Para isso, novamente concordamos com Nóvoa quando argumenta: “Só conseguiremos integrar as crianças “difíceis” se lhes fornecermos os instrumentos do pensamento e da cultura” (2009a, p. 3, grifo do autor). Caso contrário, estamos produzindo inclusões excludentes.



### **3. E ENTÃO, TERÍAMOS QUE RETORNAR PARA A ESCOLA “CONTEUDISTA” ?**

Ao propor a discussão da *educacionalização do social* e do alargamento das funções da escola não estamos defendendo um “eterno e saudosista retorno” dos modos de existência dessa instituição em tempos passados. Cada momento histórico tem suas urgências e a escola não está fora das exigências dos tempos atuais. Segundo Nóvoa (2009, p. 61) “hoje os novos conceitos de aprendizagem envolvem, para além dos conhecimentos, as emoções, os sentimentos e a consciência, implicam o método, o estudo e a organização do trabalho, incluem a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a inteligência e a intuição”.

Ao realizarmos as discussões presentes neste texto e produzirmos reflexões sobre o papel da educação e da escola na atualidade percebemos que funções importantes e centrais nas instituições escolares parecem perder espaço diante o aumento das missões que tem sido atribuídas à escola. Cada novo projeto que chega na escola e é desenvolvido precisa disputar espaço no currículo e acaba secundarizando as principais funções da escola. Michel Young (2011, p. 399) diz que “[...] as propostas têm negligenciado, ou pelo menos minimizado, o papel educacional fundamental do currículo, que decorre tanto daquilo para que as escolas servem quanto do que elas podem ou não podem fazer.” O autor faz uma crítica radical à forma como uma série de tarefas e atividades variadas acaba assumindo lugar de destaque nas instituições escolares, motivando que essas atividades concorram, em igual medida, com o que seria a função principal da escola: a produção de conhecimento escolar. Young (2011, p. 399) argumenta ainda que “quanto mais nos focarmos em como um currículo reformado poderia resolver problemas sociais ou econômicos, menos provável é que esses problemas sociais e econômicos sejam tratados onde se originam, que não é na escola”.

Mais uma vez vale ressaltar que não produzimos aqui um juízo valorativo no colocando contra o desenvolvimento de tais projetos, porém alertamos para os impactos que isso produz quando desenvolvidos no interior da escola e assumidos como sua responsabilidade. Sendo assim, não desejamos demonizar essas ações, nosso intuito é chamar atenção para a necessidade de desonerar a escola para que ela possa se recolher e se recentrar no que é especificamente escolar (Nóvoa, 2009a). Diante disso, gostaríamos de argumentar que no lugar de falarmos de uma ampliação da escola, poderíamos falar em uma ampliação da educação. Qual seria a diferença nesse caso? Seria pensar que a ampliação da educação para além do espaço escolar precisa vir acompanhada do compromisso de outras instâncias, tais como as comunidades locais, as famílias e as instituições sociais, para assumirem as funções

educativas complementares as escolares. Isso permitiria que a escola se recolhesse ao que é especificamente escolar. Nóvoa (2009a, p. 3) propõe a criação de um espaço público da educação destacando que

Hoje, vivemos em sociedades cada vez mais escolarizadas e dotadas de redes de conhecimento, de instituições científicas, sociais e culturais como nunca existiram no passado. É a partir desta “riqueza” que podemos imaginar a consolidação de um espaço público da educação, bem mais amplo do que o espaço escolar. Deve haver uma maior responsabilidade das famílias, das comunidades locais e das instituições sociais no que diz respeito às questões da violência, da alimentação, do consumo, da sexualidade, do uso de drogas, e de tantas outras, permitindo assim que a Escola se recentre no que é *especificamente escolar*.

Obviamente isso não seria um retorno saudosista à escola tradicional, mas abriria espaço, no interior dos currículos, para que pudéssemos de formas variadas voltar a focar a centralidade do papel da escola na construção de conhecimento. O ensino é a função principal da escola e a tarefa central do professor. Ensinar é uma ação que não pode ficar secundarizada entre a multiplicidade de tarefas atribuídas ao professor. Há múltiplas e distintas formas de realizar essa ação. Ela não se dá apenas no uso de cartilhas tradicionais ou da fragmentação do conhecimento. Parece-nos que ao longo da história da Educação aprendemos a relacionar o ensino com algo antigo, ultrapassado e portanto com algo que deve ser descartável junto com os métodos e técnicas tradicionais. Concordamos com Noguera-Ramirez (2013, p. 12) quando ele diz que “como pedagogos, como educadores, como professores, como adultos, não podemos renunciar ao educar e ao ensinar, justamente pelo futuro, pelo novo, pelo que virá”. Juntamente com o autor, gostaríamos de argumentar que o ensino pode ser compreendido como uma espécie de construaconduta às formas atuais de desenvolvimento das práticas educativas. É uma maneira de reafirmar o papel da escola como produtora de conhecimento e do professor como alguém que ensina. É uma maneira de dizermos, juntamente com Michel Foucault (2008), que queremos ser governados de outras formas e para outros fins.

## **SOCIAL INCLUSION POLICIES AND THEIR IMPLICATIONS IN CONTEMPORARY SCHOOLS**

**ABSTRACT:** This paper presents the results of two studies that are linked by common subjects, which are: inclusion policies and the implications such policies produce in contemporary schools. These studies analyzed a set of official documents that legislate about the different policies and programs that use schools to operate, such as income transfers, health programs, drug prevention, after school activities, among others. All these are understood as social inclusion programs. In addition to the document analysis we conducted interviews with teachers and principals of public schools in two cities in the metropolitan region of Porto Alegre - RS, Brazil, in order to collect information about pedagogical

practices that have been occurring within contemporary schools. Among our research results we have found that currently we have been experiencing a phenomenon some authors call *social educationalization* (SMEYERS; DEPAEPE, 2008; NOGUEIRA, 2011; LOCKMANN, 2013). This phenomenon can be defined as a constant call to the field of Education as the solution to a variety of social problems. We therefore have a kind of obsession for contemporary education that produces some implications on schools. One effect that the phenomenon of *social educationalization* produces over contemporary schools refers to the extension of the school functions; which can be perceived in the policies of social and educational inclusion that proliferate in our society nowadays. This fact has contributed to the secundarization of the teaching practices and of what we understand as being the central role of schools: the construction of school knowledge. Therefore, relying on Nóvoa (2009) we argue in favor of dimensioning schools in order to refocus their duties specifically on learning.

**KEYWORDS:** social educationalization. The extension of school functions. School dimensioning.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. Da “crise” da Educação formal ao fulgor dos processos de governamentalização educacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012

FABRIS, Eli Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice Salete. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, Clarice Salete et al. (Org.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: Curso no Collège de France: 1977 – 1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, Governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HODGSON, Naomi. The Educationalisation of Social Problems and the Educationalisation of Educational Research: The Example of Citizenship Education. In: SMEYERS, Paul.; DEPAEPE, Marc. (Eds.) **Educational Research**: the Educationalization of Social Problems. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2008. p. 125-140.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das Políticas de Assistência Social na Educação Escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Porto Alegre, 2013. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera. Currículo, conhecimento e Cultura. In: \_\_\_\_\_.; CANDAU, Vera. (Orgs.). **Indagações sobre o currículo**: currículo cultura e conhecimento. Brasília: ministério da educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

Disponível: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/155518Indagacoes.pdf>>. Acesso: 05 abr. 2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade Educativa como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NÓVOA. Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. Professores: a história é o que somos mais o que podemos fazer. **A página da Educação**, n. 187, série II, Inverno 2009a. Disponível em <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=532&doc=13697&mid=2>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

SMEYERS, PAUL.; DEPAEPE, MARC. (EDS.) **EDUCATIONAL RESEARCH: THE EDUCATIONALIZATION OF SOCIAL PROBLEMS**. DORDRECHT, THE NETHERLANDS: SPRINGER, 2008.

SOMMER, Luís Henrique. Práticas de produção da docência: uma análise sobre literatura de formação de professores. In: ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte, MG. **Anais...** Belo Horizonte, MG, 2010. p. 27-37.

TRAVERSINI, Clarice Salette. **Avaliações em larga escala e os processos de in/exclusão escolar: efeitos sobre o currículo e o trabalho docente**. Projeto de pesquisa 2013 – 2016. Financiado pelo CNPQ, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 7, set./dez., 2008.

YOUNG, Michel. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 395-416, jan./abr. 2011.

## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

**Carla Imaraya Meyer de Felipe<sup>1</sup>**

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo apresentar os pressupostos da Educação Básica Continuada bem como o Curso de Capacitação de Professores para Salas de Recursos Multifuncionais ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande – Furg, por meio da Pró-Reitoria de Extensão. Este Curso objetiva desenvolver atividades com o propósito de ampliar as ações de acessibilidade e prevê, também, a disseminação dos conhecimentos acerca do atendimento educacional especializado nas áreas de deficiência intelectual, sensorial, física e altas habilidades/superdotação, além de formar professores para realizar o atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Portanto, é fundamental atender a demanda de inclusão dos alunos com deficiência e/ou necessidades educativas específicas – NEEs nos municípios das regiões Sul e Centro-Sul do Rio Grande do Sul.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acessibilidade. Inclusão. Formação continuada. Salas multifuncionais. Atendimento.

### **INTRODUÇÃO**

O ser humano vive, há gerações, aprendendo a conviver e a lidar com a diversidade. O preparo para com a diversidade é diário e permanente, nunca estaremos preparados o suficiente, pois cada um tem sua individualidade a ser respeitada. Inclusive, as descobertas científicas a cerca das deficiências estão sempre se atualizando. Então, é uma constante adequação em busca de uma igualdade social. Muitos alunos não estão inseridos na escola porque a instituição manifesta dificuldades em atender as necessidades educativas específicas – NEEs deles, logo, o fracasso escolar também merece uma análise na inclusão escolar (NOZAKI; DIAS; FERREIRA, 2003).

Na escola esta realidade não é diferente. Antigamente, os alunos com deficiência e/ou necessidades educativas específicas estavam fora da escola, porém, hoje, a inclusão se faz presente na maioria das instituições de ensino. Agora, debate-se sobre a in/exclusão deste aluno porque na realidade a demanda já está na escola e estima-se o sucesso escolar. Socialização de um aluno não garante de fato que está incluído, somente quando este experimenta situações de aprendizagem.

É necessário trabalhar junto à escola, à família e ao próprio aluno, a fim de promover a inclusão. Nesse processo, a família é fundamental, na medida em que poderá ser um elemento de reforço das aprendizagens realizadas na escola, além de promover a mediação da escola com

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade Federal do Rio Grande – Furg; e-mail: carlaimaraya@yahoo.com.br.

o atendimento especializado que seu familiar recebe, valorizando estes momentos (WEISS, 2003).

Este artigo objetiva atender a demanda de inclusão dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educativas específicas – NEEs nos municípios das regiões Sul e Centro-Sul do Rio Grande do Sul. Percebe-se que é emergente tal medida, de forma a consolidar-se através de cursos de Formação Continuada para as Salas de Recursos Multifuncionais. Assim, aperfeiçoam-se os professores que oportunizarão a acessibilidade dos alunos na rede regular de ensino, através de ações pautadas no respeito à diferença.

O ensino especial contribui com um conjunto de ações em Atendimento Educacional Especializado que permitem o reforço da autonomia individual do aluno com deficiência e/ou com NEEs e a escola regular precisa compartilhar destes saberes. O fato da escola permitir o ingresso de alunos especiais, sob a perspectiva de “Escola para Todos”, fez com que houvesse uma crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência e/ou NEEs. Sendo assim, justifica-se a necessidade de formação de profissionais nesta área.

O regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o Ensino/Aprendizagem dos alunos especiais e adota a seguinte medida: implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com materiais de tecnologia assistiva para a acessibilidade e, também, para trabalhar habilidades psicomotoras e aspectos psicopedagógicos.

Na busca de sucesso escolar. Para tal, buscam-se adaptações curriculares, condições especiais de matrícula, condições especiais de frequência, condições especiais de avaliação, adequação na organização de classes ou turmas e no apoio pedagógico acrescido do Atendimento Educacional Especializado com o trabalho das Salas de Recursos Multifuncionais. Portanto, constata-se que é necessária a Educação Inclusiva estar alicerçada por processos de implementações de políticas públicas na Educação Especial.

## **1 DESENVOLVIMENTO**

### **1.1 Políticas de formação continuada em educação especial**

O Ministério da Educação vem ao longo dos anos, através da Secretaria da Educação Especial, oferecendo subsídios teóricos e recursos financeiros aos sistemas de ensino e cada um oportunizando ações para a Formação Continuada de seus professores. Bem como, desenvolver Cursos de Formação Continuada atendendo a demanda de alunos incluídos em rede regular de ensino, salvaguardando a Educação Inclusiva.

A partir da década de 90, ratifica-se no país a Educação Inclusiva, agora se entende que se deve qualificar, não só os professores, mas também os gestores, todos que convivem com os alunos com NEEs a fim de assegurar o direito ao acesso e da permanência de todos os alunos no meio escolar. De acordo com o INEP/2006 e Brasil (2008):

Devido ao número de ingresso de alunos com diferentes formas de deficiências (INEP/2006), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede pública de ensino, também pelo fato das escolas terem aderido a Educação Inclusiva. Os professores precisam de capacitação em cursos de formação continuada, pois na sua formação inicial não estudaram as diversidades das deficiências que existem hoje, assim como suas formas de lidar com elas. [...] evidencia a necessidade de aprofundar os conceitos e conhecimentos visando transformar as práticas pedagógicas para a educação inclusiva, efetivando as mudanças necessárias na escola (BRASIL, 2008, p. 03).

Nesse contexto, aumentou-se a preocupação com a qualificação especializada, surgindo a necessidade de formar professores pra atuar no Atendimento Educacional Especializado a SEESP/MEC em abril de 2007. Foi lançado o edital nº. 2 que criou a rede de Formação Continuada da Educação Especial com os objetivos de: (I) formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino para o atendimento educacional especializado, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de ensino superior, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB que oferece cursos de Formação Continuada de professores na modalidade a distância na área da educação especial; (II) criar uma rede de instituições públicas de ensino superior que se dedicam a pesquisa, ensino e extensão na área da educação especial para a oferta de cursos de Formação Continuada de professores para o atendimento educacional especializado, no âmbito da UAB; (III) integrar a rede de instituições públicas de ensino superior à adesão das secretarias de educação municipais e estaduais ao Programa de Formação de Professores na Educação Especial Continuada, conforme Brasil (2007).

A rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial subsidia seus pressupostos teóricos no comprometimento com a Educação Inclusiva e, nesta, especificamente na modalidade a distância, nos anos de 2007 e 2008 buscou-se qualificar quinze mil professores.

As ações afirmativas da SEESP/MEC, formando parcerias com as instituições públicas de ensino que necessitavam de Formação Continuada, auxiliam a discussão das questões que envolvem esta área da formação e fortalecem a produção de conhecimentos específicos para cumprir a legislação atual em relação ao Atendimento Educacional Especializado. Já constava na LDB em 1996, porém foi normatizado com o Decreto nº. 6.571 (17 de setembro de 2008)

que regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei nº. 9.394 (20 de dezembro de 1996) e acrescenta dispositivo ao Decreto nº. 6.253 (13 de novembro de 2007) tratando do fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, este, regulamenta a Lei nº. 11.494 (20 de junho de 2007) garantindo no Art. 3 do decreto nº. 6.671/08 as seguintes providências:

- II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV – adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008, p.2).

Basicamente, este decreto passa a ser sustentáculo para pesquisa e investimento de Formação Continuada de Professores na área de Educação Especial. A troca de experiências entre os profissionais das redes municipais, estaduais e federais de ensino oportuniza envolvimento que serão determinantes de ações de acessibilidade em Formação Continuada. Dessa forma, as universidades desenvolvem ações de formação inicial, com disciplinas sobre Educação Especial nos cursos de graduação e nos cursos de Pós-Graduação *strictu sensu*. Devem-se organizar propostas de Formação Continuada com uma visão diversificada e rica em áreas científicas, buscando maior entendimento da pessoa com NEEs, atendendo a necessidade do sujeito, bem como ratificando a necessidade multidisciplinar do profissional da Educação.

Na análise do ponto de vista político salienta-se que a Educação Especial em um país de dimensões continentais como o Brasil apresenta realidades muito diversas. Trava-se uma histórica luta dos profissionais desta área para a garantia de manutenção dos seus direitos profissionais previstos por lei. Cabe a cada estado ter o Plano de Carreira dos profissionais da Educação que são bem específicos pela exigência da função. Assim, a SEESP/MEC oportuniza o desenvolvimento de ações afirmativas na área de Educação Especial em Formação Continuada cumprindo suas obrigações trabalhistas: a qualificação profissional. Legalmente, a Educação Continuada é um direito e um dever dos profissionais da Educação.

Atualmente, o governo federal favorece a inclusão social conforme o Plano Nacional dos Direitos Das Pessoas com Deficiência, citado no informativo abaixo no Portal Brasil (2011):



O Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - o Viver sem Limite, lançado nesta quinta-feira (17) pela presidenta Dilma Rousseff, favorece a inclusão social e produtiva de cerca de mais de 45 milhões de pessoas no País. Ao todo, o plano vai investir até R\$ 7,6 bilhões em educação, saúde e acessibilidade na área até 2014.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 apontam que 45,6 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência, o que corresponde a 23,91% da população brasileira. Destas, 12,7 milhões (6,7% da população total) possuem pelo menos um tipo de deficiência severa.

Na área da Educação, o Plano prevê ações como o transporte escolar acessível, para viabilizar o acesso dos alunos com deficiência às instituições de ensino; a adequação arquitetônica de escolas públicas e instituições federais de ensino superior, com a intenção de dar condições adequadas de acessibilidade; a implantação de novas salas de recursos multifuncionais e a atualização das já existentes; e a oferta de até 150 mil vagas para pessoas com deficiência em cursos federais de formação profissional e tecnológica (Site do Portal Brasil, 2011).

Em consonância com o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – o Viver sem Limite a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) assiste as demandas da SEB de alunos com NEEs, vislumbrando a interdisciplinaridade das áreas e oportunizando espaço para o desenvolvimento de Formação Continuada na área de Educação Especial.

## **1.2 Histórico da instituição federal de ensino superior em formação continuada**

Neste sentido, salientam-se as ações anteriores e atuais que a Universidade Federal do Rio Grande - Furg vem vivenciando e desenvolvendo no que se trata da interação com o Ensino Básico. A Furg tem como objetivo elevar a qualidade, orientada por princípios éticos e democráticos, de modo que o resultado de sua ação educativa tenha impacto na comunidade e contribua para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e para o desenvolvimento regional. No Projeto Político Pedagógico a Furg tem uma filosofia e política institucionais voltadas para o ecossistema costeiro, tendo o comprometimento com a comunidade. Desse modo, a universidade exerce sua função social: promove a educação plena em todos os níveis de formação. A administração da Furg e o corpo docente vêm criando propostas nas mais diversas áreas do conhecimento com o intuito de alcançar esta missão e fazer uma Universidade Inclusiva.

No entanto, as dificuldades em implantar políticas para a Formação Continuada de Professores contribuem para o índice de baixo rendimento da Educação Básica na região. Inúmeras vezes quando os Cursos de Formação Continuada são disponibilizados há desmotivação por parte dos professores. Essa desmotivação deve-se a fatores como a

excessiva carga horária, a baixa remuneração, baixa auto-estima que levam os professores a não realizar os Cursos de Formação Continuada.

Apesar dos problemas individuais, a Educação Básica em âmbito geral enfrenta o problema da pouca qualificação dos professores. O índice do Educacenso em 2007 indicou que cerca de 600 mil professores em exercício na Educação Básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Porém, uma das principais metas de formação contempladas pela Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, instituiu a Década da Educação e o prazo de elaboração e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE (1996):

Surge então, a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, para estudar, elaborar e acompanhar a execução e avaliar o Plano Estratégico de Formação dos Professores de cada Estado e do Distrito Federal. No Rio Grande do Sul o Fórum foi instituído pela Portaria de nº 146, de 23 de junho de 2009, da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, com o propósito de diagnosticar as necessidades de formação dos docentes do magistério público e definir as ações a serem desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior. Desde então, o Fórum passou a estudar as demandas de formação e a possibilidade da oferta de cursos de licenciatura pelas instituições públicas e comunitárias, com a intenção de elaborar o Plano Estratégico para a Formação de Professores no Rio Grande do Sul. Este Plano foi entregue a CAPES, quando da Assinatura do Acordo de Cooperação do Estado com o Ministério da Educação e da assinatura da Carta de Intenção de cada Instituição de Ensino Superior integrante do Fórum (PDE, 1996).

A Universidade Federal do Rio Grande – Furg tem participado deste Fórum Estadual representada pela Pró-Reitoria de Graduação – Prograd, desde junho de 2009, auxiliando no planejamento e na organização do Plano Estratégico do Estado. Nos anos de 2010/2011 foram aprovadas 600 vagas para Formação Inicial, modalidade a distância, nos cursos de Ciências, Matemática e Pedagogia atendendo professores dos municípios de Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha, Jaguarão, São Lourenço do Sul, São José do Norte, Mostardas e Hulha Negra. Ainda, 58 vagas aprovadas para os cursos presenciais da Furg. Para esta última modalidade mais de 200 professores se inscreveram, demonstrando a real carência da formação em Rio Grande e a receptividade dos professores ao Programa.

O Projeto Institucional da Furg para a Formação Continuada de Professores da Rede Básica para 2010 foi proposto em conformidade ao Decreto Lei 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e está de acordo com os princípios norteadores e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Articula-se ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, no âmbito do PDE.

Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação – que estabelece o novo regime de colaboração da União com os estados e municípios a fim de assegurar a formação exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB para todos os professores que atuam na Educação Básica, visando à melhoria da Educação Brasileira.

Segundo os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o conhecimento tem que ter significado para o aluno bem como deve ser voltado para a importância social. O aprendizado deve propiciar ao aluno o desenvolvimento e a compreensão do mundo. Portanto, a construção dessas aprendizagens fornece condições para torná-lo um cidadão crítico-atuante na sociedade, capaz de avaliar suas atitudes, valores, conceitos e procedimentos. Para que isso ocorra, o professor tem como papel fundamental estimular “os questionamentos, o debate, a investigação”, superando o ensino passivo da transmissão do conhecimento (Secretaria de Educação Fundamental, 1998).

As propostas da Formação Continuada ganham destaque na região do município de Rio Grande e cidades vizinhas, como São Lourenço do Sul, Santa Vitória do Palmar, São José do Norte, Santo Antônio da Patrulha e entre outras por vir ao encontro das demandas estabelecidas nesta região Sul do Estado e por focarem na redução dos problemas educacionais existentes com vistas a Educação de Qualidade tão almejada por todos.

Atendendo a chamada pública do MEC 2010, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) em cooperação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Secretaria de Educação a Distância (SEED) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) para promover a qualidade da educação básica pública em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. A Furg através da Pró-Reitoria de Extensão instituiu um Coordenador da Formação Continuada que agregou áreas do conhecimento para desenvolver cursos de capacitação, dentre os quais o **Curso de Capacitação de Professores para Salas de Recursos Multifuncionais**. Tendo por objetivo geral desenvolver atividades com o propósito de ampliar as ações de acessibilidade e prevê disseminar conhecimentos acerca do atendimento educacional especializado nas áreas de deficiência intelectual, sensorial, física e altas habilidades/superdotação, bem como formar professores para realizar o atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Além disso, as ações propostas pretendem promover a atenção para a questão da importância da acessibilidade e inclusão.

O Curso de Capacitação de Professores para Salas Multifuncionais oferecido pela Furg compreendeu 100 horas de aulas por edição, distribuídas em 68 horas presenciais e 32 horas em atividades na Plataforma *Moodle*. Foi oferecido em duas edições: a primeira edição do

Curso realizada no município do Rio Grande/RS, atendendo a demanda local e dos municípios vizinhos: São Jose do Norte e São Lourenço do Sul. A segunda edição do Curso foi realizada no município de Santa Vitória do Palmar, atendendo também o município de Chuí/RS. O público alvo do Curso foi de, na primeira edição, 20 professores de Rio Grande/RS e 15 professores de São José do Norte e na segunda edição 35 professores de Santa Vitória do Palmar e Chuí/RS.

No transcorrer do curso, foram realizadas disciplinas que abordaram temáticas com o intuito de contribuir na formação de professores para realizar o atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. As disciplinas ministradas no Curso foram: Um Olhar Sobre a Diversidade; Aquisição da Linguagem Oral e Escrita; O Educando e seu Talento; O deficiente Visual e suas especificidades; O Ser Surdo e suas especificidades e Seminário de Avaliação.

Cada disciplina básica teve 12 horas presenciais semanais e 4 horas via ambiente virtual (Plataforma *Moodle*). Para as atividades via Plataforma *Moodle* foram utilizados recursos tecnológicos como videoconferências, correio eletrônico, chats de discussão, fóruns de debate, além de ser disponibilizado todo material utilizado nas aulas presenciais. Ao final do Curso houve uma disciplina de avaliação, o Seminário de Avaliação, que contou com 8 horas presenciais e 12 horas semipresenciais para a elaboração dos relatórios e artigos finais do Curso. Nos encontros finais de cada disciplina foram realizadas atividades de avaliação destas de acordo com o critério de cada professor, tais como seminários, apresentações de trabalhos e artigos.

O Curso de Capacitação de Professores para Salas Multifuncionais oferecido pelo Projeto de Formação Continuada de Professores da Educação Especial da Furg foi ofertado na modalidade presencial, conforme indicado pelo Edital do MEC, e apresentou atividades na modalidade semipresencial, por meio de atividades extraclasse a serem supervisionadas pelos professores formadores e tutores utilizando-se das diversas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs.

Futuramente, novas edições do Curso poderão ser ampliadas a outros municípios das regiões Sul e Centro-Sul do Estado do Rio Grande do Sul conforme as iniciativas do MEC.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É fundamental formar muitos profissionais para dar conta da demanda de alunos com deficiência e/ou NEEs que estão ingressando no ensino regular nos municípios das regiões Sul

e Centro-Sul do RS. Também, para garantir acessibilidade e sucesso escolar requer uma rede articulada de ações. Assim, na medida em que as condições de realização dos Cursos Formação Continuada vão ajustando-se, as instituições formadoras enfrentam muitos desafios representados pelos coordenadores, professores pesquisadores, professores formadores e tutores.

Para tanto, elaborar experiências positivas em Formação Continuada, qualificando os professores que recebem anualmente alunos especiais, é tarefa primordial para capacitar esta demanda de professores que trabalharão especificamente em Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede de ensino.

Portanto, é necessário garantir a compreensão do outro e de suas diferenças no processo de escolarização, pois não é garantindo a igualdade que lhe garante o direito de aprender e desenvolver-se integralmente enquanto ser humano. Esta é uma aprendizagem mútua e o professor deve estar imerso neste processo contínuo de aprender com o outro, de inteirar-se das formas de acessibilidade e utilizá-las como instrumento multiplicador para viabilizar a Educação Inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos: Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/11/17/plano-beneficia-45-6-milhoes-com-deficiencia>>. Acesso em: 14 dez. 2011.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- COSTA, M. V. (Org.). **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.
- FONSECA, V.; MENDES, N. **Escola, Escola quem és tu?** Perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano. Lisboa: Editorial Notícias, 1982.
- GUIA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital\\_tecnologia\\_2009\\_seb.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_tecnologia_2009_seb.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2011.

NOZAKI, I. DIAS, T. L.; FERREIRA, A. C. Fracasso Escolar e exclusão social. **Revista de Educação Pública**, 346-351; 2003.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem. Rio de Janeiro: Editora DP & A; 2003.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA VISÃO DE DIREITOS HUMANOS

Luciana Borella Camara<sup>1</sup>  
Daniel Rubens Cenci<sup>2</sup>

**RESUMO:** Em tempos de globalização, o debate sobre a educação para os direitos humanos é um dos grandes desafios no século 21. O artigo objetiva analisar a importância da formação dos professores para os direitos humanos como instrumento na construção de uma cultura de tolerância às diferenças e diversidades. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica. O debate dos direitos humanos e a formação para uma cidadania ativa, participativa e planetária, embasadas nos princípios da liberdade e igualdade passam necessariamente pela educação. A realidade ainda é diversa da ideal, caracterizada pela presença de desigualdades e exclusões nos segmentos econômico, social, cultural, étnico-racial e de gênero. A educação, dentro desse contexto atua no processo de construção de uma cidadania ativa, formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, direcionando-os para o compromisso com o seu povo e também com outras nações, constituindo-se através de um processo que visa o pleno desenvolvimento humano, através da construção de saberes e de valores em favor dos direitos humanos. É imprescindível orientar os docentes a reciclarem seus conhecimentos e se qualificarem profissionalmente a partir da visão dos direitos humanos, a fim de que seus projetos pedagógicos venham contemplar essa temática na prática em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cidadania. Direitos Humanos. Educação. Formação de Professores.

A educação é contemporaneamente o grande desafio do século XXI diante do mundo globalizado e da sociedade em rápida e constante transformação, isto é, a educação deve adaptar-se às constantes transformações dessa sociedade de forma a empoderar-se dessas mudanças, exigidas principalmente no tocante à formação do professor e na reestruturação das escolas, a fim de capacitá-los para de forma trabalhar o aprendizado para direitos humanos com os alunos. O papel do docente é de fundamental importância nessa reelaboração da relação ensino-aprendizagem em prol de um saber crítico e emancipado.

Essa mudança paradigmática da educação de forma a contemplar os direitos humanos, contemporaneamente ainda apresenta dificuldades no plano prático. A dificuldade dos profissionais da educação em transmitir os conceitos relativos aos direitos humanos reside justamente na dificuldade de entendimento no plano conceitual desse tema: “Trata-se de procurar fomentar práticas que induzam a um modo de vida tido como valioso, ou seja, de se buscar formas de viabilização de práticas educativas que ultrapassem o ensino, informações

---

<sup>1</sup> Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI e professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen. E-mail: camara@uri.edu.br.

<sup>2</sup> Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Paraná e professor do Mestrado em Direitos Humanos da UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e do Mestrado em Gestão das Organizações, na URI – Universidade Regional Integrada, Campus Santo Ângelo. E-mail: danielr@unijui.edu.br

ou conceitos sobre esses direitos” e ainda “[...] concentrar-se no cultivo cotidiano de condutas guiadas por ideias de uma ética pública e democrática” (CARVALHO, 2011, p. 193). Assim, uma educação na perspectiva dos direitos humanos suscita muitos questionamentos e controvérsias sobre a formação dos profissionais que têm a sua prática educativa voltada não somente ao ensino científico, mas também voltada para os direitos humanos. Nesse aspecto, talvez o maior impasse advinha da ausência de uma formação que contemple o estudo dessa temática, e que acaba refletindo na sua inoperância na prática escolar:

[...] como alguém que não se respeita e que não respeita os seus direitos, que às vezes nem os conhece e que não sabe defendê-los, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou como alguém que está desacostumado a ser ético e agir, socialmente, com justiça? Ou ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos? (PADILHA, 2011, p. 174).

A ausência de um empoderamento aliado a um contexto cada vez mais plural e diverso, onde as diversidades se avultam cada vez mais torna imprescindível uma formação dos professores para os direitos humanos, para que, conseqüentemente, seja possível efetivar e difundir essa cultura na prática escolar. Sem uma consciência sobre a importância dos direitos humanos dentro dessa conjuntura de dificuldades e conflitos cotidianos, e ainda, sem uma formação de professores voltada a esse objetivo não há como trabalhar em sala de aula a inserção desses direitos, nem tão pouco trabalhar o empoderamento pelos alunos acerca desses valores.

Um espaço educacional voltado a propagar os valores e importância dos direitos humanos exige que seus educadores tenham a consciência do seu papel nessa reforma paradigmática da educação, seja na difusão do conhecimento de forma interdisciplinar, como também na transmissão de valores humanos e em respeito à dignidade humana. De tal modo, o ato de educar não é um ato egoísta, mas sim, um ato generoso de solidariedade, ultrapassando a realização profissional:

Ao se escolher essa árdua tarefa de educar, é preciso cuidar da interioridade e de sua extensão. Para que ocorra fruição, é preciso compromisso com o outro. Nesse sentido, o lugar do educador expressa uma dialética possível da interioridade ética e de sua exterioridade política (FERREIRA, 2007, p. 112).

Esse comportamento do docente reflete objetivamente a necessidade de um pensar e um agir ético, baseado nos preceitos de solidariedade e no espírito de coletividade. Essa ética



pode suscitar o surgimento de conflitos naturais, o que por consequência, pode gerar o respeito às diferenças existentes:

O sujeito abre-se ao diálogo, exigindo justiça, respeito e solidariedade para que a convivência seja possível. Assim, a aprendizagem de valores na escola depende do cultivo de princípios que reconheça no outro a humanidade e daí o exercício do cuidado de se educar para a vida, e não para algumas instituições. O educador, no espaço da escola que demanda a formação de valores, deve procurar ser um profissional sem certezas, despertando no outro o respeito mútuo, a solidariedade, a procura incessante pela justiça, mediante um diálogo em face da presença do mistério que é o outro (FERREIRA, 2007, p. 114).

A ética como morada do educador deve ser a maior premissa, isto é, a ética do cuidado, numa relação com o outro a fim de criar uma cultura de respeito à condição humana: “Por isso se curva numa atitude de humildade e disposição, tentando despertar no outro a possibilidade do exercício reflexivo da razão” (FERREIRA, 2007, p. 118). Desse modo, percebe-se que esse agir ético do educador em prol de uma formação cidadã através de uma construção dialógica das relações vividas em sala de aula suscita a possibilidade de tornar o aluno com poder argumentativo e capaz de tomar decisões sobre a vida em sociedade.

Um dos desafios para a adaptação e efetivação da educação com fundamentos teórico-metodológicos em direitos humanos é a formação de profissionais das mais diferentes áreas de conhecimento. Isso porque o conteúdo acerca dos direitos humanos não está contemplado nos cursos de graduação e pós-graduação, nem tão pouco na educação básica. Isso dificulta também a produção de materiais didáticos para dar suporte a essas formações (SILVA, 2010, p. 52).

Algumas alternativas foram propostas no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, a fim de introduzir esse conteúdo na formação profissional e educacional. Ampliar a formação continuada de acordo com o Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos, para que haja a difusão desses ideais; criar núcleos de pesquisa sobre educação para direitos humanos visando fortalecer a formação continuada e a produção de material didático; introduzir essa temática nos cursos de pedagogia e de licenciaturas sob perspectiva de promover a proteção desses direitos e, por último, inserir essa temática nas diretrizes curriculares aprovados pelo MEC, e, conseqüentemente, nos projetos político-pedagógicos, instituindo assim um novo modelo de gestão escolar (BRASIL, CONAE, 2010).

A partir dessa consciência, a premissa que envolve os profissionais reside em se

Debruçarem sobre as crianças e os adolescentes, ampliando os espaços de escuta e do reconhecimento de sua legitimidade, de seu tempo e de suas experiências pode

ser um bom início para o estabelecimento de uma educação dos direitos humanos (BARBOSA; BRAGAGNOLO, 2011, p. 193).

Em suma, ao professor, cabe contemplar uma prática pautada na ética através do reconhecimento do outro como legítimo, privilegiando a escuta e o silêncio do aluno, acolhendo suas emoções e seus sentimentos (BARBOSA; BRAGAGNOLO, 2011). Por um lado, ao professor incumbe ensinar e colocar em prática uma pedagogia voltada para os valores, para a reflexão crítica e para o discernimento, e, por outro lado, por em prática uma pedagogia profissionalizante, mas que deixa a desejar no aspecto da formação para uma sociedade civil democrática e participativa (RODRIGUES, 2011).

Um professor reflexivo é aquele que consegue perceber a capacidade de pensamento reflexivo do ser humano, e a partir disso, o torna criativo e não um mero reprodutor de ideias. É aquele que sabe que não age isoladamente no ambiente escolar, mas sim, que se constrói profissionalmente com a união de todos os sujeitos. (ALARCÃO, 2011, p. 44-47). Ainda, é aquele que alia os seus conhecimentos repassados sistematicamente através da relação ensino-aprendizagem, assim como, é aquele que ajuda a desenvolver a capacidade do aluno de pensar, de criticar, de ser autônomo.

Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas (ALARCÃO, 2011, p. 50).

Todas essas ponderações acerca da necessidade de um professor reflexivo e consciente de seu papel, objetiva formar um profissional que atenda as questões cotidianas vividas na escola, a fim de que possa auxiliar na resolução dos conflitos, além de contribuir para o crescimento pessoal de seus alunos, juntamente com a transmissão do conhecimento.

Marinho (2012), também participa da ideia acerca da necessidade do professor desenvolver uma consciência filosófica a fim de compreender a sua prática educativa. Para o autor, a superação do senso comum deve ser feita através da reflexão teórica (movimento do pensamento) para uma etapa de consciência filosófica, que demonstra a realidade concreta da educação ou a compreensão dessa realidade educacional. Para um cotidiano escolar permeado pela práxis dos direitos humanos, com uma prática educativa mais participativa e dialógica requer uma consciência do tipo de formação que se pretende.

Marques (2002) afirma, quando fala da intersubjetividade, que ao educando cabe a palavra da realidade nova interpelante, e ao educador, a palavra alicerçada na experiência de vida, no discernimento, no compromisso com a verdade, com a disciplina do estudo, com a interpelação ética e com fidelidade ao projeto de emancipação humana.

Kramer (2011), por sua vez, ao falar da necessidade de que os profissionais tenham acesso aos conhecimentos produzidos, defende a formação dos professores tanto nas áreas básicas de conhecimento como na formação cultural, a fim de propiciar oportunidades de discutir valores, preconceitos, experiências e a própria história.

Formação entendida como qualificação para o trabalho e como profissionalização, com avanços na carreira e progressão na escolaridade. Formação que implica a constituição de identidade, para que professores possam narrar suas experiências e refletir sobre práticas e trajetórias, compreender a própria história, redimensionar o passado e o presente, ampliar seu saber e seu saber fazer (KRAMER, 2011, p. 110).

Logo, partindo desse pressuposto, trabalhar conceitos de cidadania e de direitos humanos na escola pressupõe condições de cidadania dos profissionais envolvidos. O processo de conscientização, de apropriação de conhecimentos, de desenvolvimento de valores que reconheçam que o outro é diferente, mas igualmente em direitos é um dos maiores desafios dos professores que lutam por uma sociedade democrática e que vê nas diferenças as possibilidades de enriquecimento de aprendizagem em todos os campos da convivência humana (SILVA; TAVARES, 2012).

O docente, a partir dessa conscientização, passa a enxergar a sua prática voltada à diversidade cultural, que valoriza uma aprendizagem que promova o indivíduo por inteiro, dialógica e compromissada com a transformação social, com a formação cidadã de seus alunos. Contudo, há ressalvas acerca da necessidade de criar essa concepção entre os docentes:

Nós, profissionais da educação, a todo momento nos deparamos com a dificuldade de fazer com que nossos alunos vejam no processo de ensino-aprendizagem algo com o qual eles possam fazer uma “leitura do mundo”, que percebam o conhecimento como um elemento maior do que apenas obter um bom emprego, ter dinheiro ou poder comprar a última linha de tênis (SANTOS, 2002, p. 73).

Kuenzer (2002) elenca quais os eixos que são imprescindíveis para a formação dos docentes de forma a capacitá-lo para trabalhar com a diversidade e a desigualdade, para que possam ter a correta compreensão dos conteúdos, dos caminhos metodológicos de forma a minimizá-los:

[...] inegável o compromisso da escola pública e de seus professores com o enfrentamento das desigualdades, pela via da democratização dos conhecimentos que minimamente permitirão aos alunos participar da vida social e produtiva (KUENZER, 2002, p. 94).

As funções hoje atribuídas ao professor são inúmeras, em virtude dos limites e possibilidades que existem para que ele desenvolva o seu trabalho. Hoje se exige do professor um comprometimento com vários aspectos que são imprescindíveis para uma formação consciente e contextualizada. Para isso, a formação do professor deve contemplar os seguintes aspectos:

- \*contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, econômica, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- \*epistemológico, integrando as teorias e princípios que regem a produção social do conhecimento;
- \*institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares;
- \*pedagógico, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- \*prático, de modo a integrar conhecimento científico, conhecimento tácito e prática social;
- \*ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
- \* investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área de trabalho e de educação (KUENZER, 2002, p. 95).

Os educadores são conscientes acerca das contradições hoje presentes na escola, ao passo que sabem suas referências fundamentais. Contudo, muitas vezes, não conseguem atender as suas responsabilidades, ao mesmo tempo em que percebem que as relações entre a escola e os valores de cidadania e democracia se encontram numa tarefa difícil de integração.

Ante a esses aspectos, é necessário um projeto político pedagógico que alie uma perspectiva transversal, uma gestão democrática e as relações com a comunidade, devendo os professores, quando voltados a uma educação para os direitos humanos estimular o sentido crítico dos alunos, priorizando o desenvolvimento de valores humanos e construindo uma cultura de respeito (CANDAU; SCAVINO, 2008). A partir desse contexto, os processos de formação dos educadores necessitam incorporar alguns desafios a fim de promover a cidadania e os direitos humanos:

- 1.A importância de ter como referência fundamental a análise da realidade: local, nacional, continental e global. Promover uma ampliação progressiva de horizontes e evidenciar as articulações entre os diferentes âmbitos da realidade;
- [...] 3. Estimular e promover a participação dos educadores/as em movimentos da sociedade civil e de participação nas discussões e construção de políticas públicas no âmbito educativo;
- [...] 5.Integrar a formação para a cidadania e os direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas;
- 6.Estimular o trabalho coletivo e a realização de projetos transversais e interdisciplinares em que se trabalhe distintas dimensões: cognitiva, ética, política, cultural.;
- [...]8. Construir práticas pedagógicas ativas, criativas e participativas. Utilizar pluralidade de linguagens. Promover a elaboração e edição de materiais pedagógicos específicos;
- [...] 10. Promover seminários de reflexão e intercâmbio de experiências entre diferentes escolas (CANDAUI; SACAVINO, 2008, p. 49).

Esses desafios são importantes para que o professor desenvolva um trabalho diferenciado com os seus alunos, primando pela participação do aluno, família e comunidade e com isso, articule práticas pedagógicas que contemplem a abordagem de temas transversais em relação ao currículo tradicional, objetivando a formação cidadã e contextualizada local e também global.

Educar tendo a base teórica sobre os direitos humanos é enxergar a necessidade de socializar os alunos, de respeitá-los, é aceitar a pluralidade cultural, educar para a identidade, questionando e ao mesmo tempo resolvendo os conflitos. Então, mesmo que ainda seja tímida a introdução da temática dos direitos humanos na formação dos educadores, um consenso existe quanto ao papel do educador, que deve ser visto não somente como um profissional, mas também como cidadão.

Sob essa perspectiva, a ONG Novamerica, criada em 1991, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, desenvolve programas voltados a formação de educadores na perspectiva da educação para direitos humanos, tendo como ponto de partida uma proposta de visão dos direitos humanos e a sua problemática na realidade:

Essa proposta afirma que a educação para direitos humanos abarca diferentes dimensões tais como: ver, saber, celebrar, comprometer-se, sistematizar e socializar. Essas dimensões são concebidas e trabalhadas de maneira integrada e global. Uma estratégia metodológica é privilegiada: a oficina pedagógica, como espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de criação de vínculos socioafetivos e de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, participação, socialização da palavra, vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, leitura e discussão de textos, realização de videodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, são elementos presentes na dinâmica das oficinas. O desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá pelos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso. Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, sempre se tendo

presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo (CANDAU, 2008, p. 85).

Essa oficina de formação dos educadores foi dividida em três ciclos, o primeiro de fundamentação, visando aprofundar as noções sobre os direitos humanos, sua evolução e abordagem em relação à educação. Já, o segundo ciclo de aprofundamento abordou o tema no currículo, nas relações de trabalho, nas avaliações e nos conflitos da escola e o último ciclo de enriquecimento, incorporou a abordagem de temas relacionados a gênero, raça, diversidade cultural, preconceito e discriminação, meio ambiente voltados à realidade escolar. Foram apontados pontos positivos desse programa, através da elaboração de material didático, da criação de um banco de dados sobre as pesquisas e publicações acerca do tema, que auxiliam na introdução da temática na ação educativa. Houve também apontamentos negativos em relação ao contexto escolar, dentre eles, as dificuldades de relacionar o horário escolar com as atividades voltada à formação continuada, bem como, o apoio administrativo necessário para o desenvolvimento dessas atividades, uma vez que não são favoráveis e nem estimuladores (CANDAU, 2008).

Percebe-se que essa proposta de trabalhar na prática os direitos humanos na formação dos educadores contribui para que a temática dos direitos humanos se torne uma referência escolar. Transmite ao educador a obrigação de ser um disseminador dessa cultura, reforçando o compromisso com a democracia e com a cidadania ativa, ao mesmo tempo em que propicia uma prática dialógica e integradora.

[...] fica cada vez mais patente a necessidade de que a formação de professores integre de forma crescente os aportes teóricos gerais (por exemplo, a partir de discussões da filosofia, sociologia, do direito, etc.), reflexões mais estritamente educacionais e escolares (como os efeitos da violência ou da mídia nas escolas) e a apreensão e discussão de obras clássicas da cultura (como filmes, peças, poemas, etc) nas quais os temas em pauta sejam focalizados não em sua dimensão abstrata ou conceitual, mas em representações de vivências pessoais (CARVALHO, 2011, p. 201).

Da mesma forma, resta claro que uma pedagogia para o pleno exercício da cidadania precisa começar transcendendo as relações de dominação presentes na educação convencional. Ainda, não cabe ensinar direitos humanos a estudantes em um contexto onde o professor fala acerca da realidade como se esta fosse imóvel, estática, compartimentada e previsível.

Não é mais possível um professor que discorre sobre um tema alheio as experiências dos estudantes, enchendo os alunos de conteúdos desligados da realidade: “Assim, qualquer

tentativa de estabelecer fronteiras entre os direitos humanos e outras áreas do conhecimento humano tende a ser arbitrária e imprecisa” (MEINTJES, 2007, p. 133).

A partir do exposto acima, a premissa é que a formação de professores a partir dos direitos humanos seja trabalhada a partir das experiências, relações e problemas dos sujeitos envolvidos, seja na escola, na comunidade, a fim de que possam ser trabalhados e resolvidos entre si. Qualquer relação de hierarquia de instrução deve ser substituída por uma relação dialógica em linha horizontal, onde o professor seja bom ouvinte, a fim de tornar eficaz o processo de aquisição do conhecimento. A escola deve ser o lócus estruturada democraticamente, transformando o relacionamento entre estudantes e o conhecimento, com a utilização das próprias experiências da realidade desses alunos para conceitualizar suas significações (MEINTJES, 2007).

De tal modo, para que haja desenvolvimento de uma consciência crítica dos direitos humanos, Meintjes (2007) elenca alguns critérios que os educadores na sua visão devem ser observados como ponto de partida para questionar, criticar e revisar. Dentre eles:

- (1) a capacidade dos estudantes para conhecer a dimensão dos direitos humanos de determinado exercício orientado para conflitos ou problemas, e sua relação com ele;
- (2) uma manifestação de consciência e preocupação quanto a seu papel da proteção e na promoção desses direitos;
- (3) uma avaliação crítica das respostas que potencialmente podem surgir;
- (4) uma tentativa de identificar novas respostas alternativas ou criativas;
- (5) um julgamento ou uma decisão sobre qual escolha é mais apropriada; e
- (6) uma manifestação de confiança e um reconhecimento da responsabilidade e da influência tanto sobre a decisão como sobre seu impacto (MEINTJES, 2007, p. 138).

Diante desses aspectos, a tarefa do professor na sala de aula é mediar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, por meio de um diálogo com as crianças, devendo levar a sério suas opiniões, seu ponto de vista, sob pena de, ao agir dessa forma, tornar dolorosa essa situação para o aluno, oprimindo sua personalidade e seu amor próprio: “Esta é a concepção básica dos educadores envolvidos com as escolas democráticas: respeito à criança como um ser humano já completo e, portanto, dignatária de todos os seus direitos” (SINGER, 2011, p. 189).

As iniciativas para discutir a temática envolvendo os direitos humanos na área educacional, principalmente, na formação dos professores ainda são bastantes insuficientes, contudo, emerge uma nova tendência de construir uma cultura de direitos humanos nas mais variadas práticas educativas. Esse paradigma atual se deve em vista da própria temática ainda ser pouco abordada na educação nacional, contudo, aos poucos deve ser modificada, principalmente, devido aos documentos já existentes sobre o assunto, a exemplo do Plano

Nacional de Educação para Direitos Humanos, bem como pela Conferência Nacional da Educação.

Partindo do pressuposto de que a educação para direitos humanos deve ser um princípio fundamental para o exercício profissional, ou seja, que todos os educadores se enxerguem como defensores dos direitos humanos são necessários a junção de quatro elementos para essa capacitação de professores: a explanação, que exige uma análise intelectual e a compreensão da temática; identificar movimentos em prol dos direitos humanos que possam servir de modelo para aplicar em sala de aula; estimular os educadores a agir de acordo com os princípios de direitos humanos e a criação de um ambiente em sala de aula e institucional baseada nos princípios de direitos humanos (FLOWERS; SHIMAN, 2007).

É possível alterar esse paradigma ainda desconhecido em relação aos direitos humanos, no campo de formação dos professores através de oficinas que trabalhem o aprendizado dessa temática, primando sempre pela participação, pelo respeito e pela justiça, pela discussão dos assuntos, pela realização de entrevistas, ou seja, alternativas que viabilizam a vivência dos professores com os direitos humanos e a introdução de conteúdos direcionados a essa temática.

Resta claro que diante de todos os desafios de uma pluralidade de comportamentos e de pensamentos é necessária uma preparação adequada para que os professores saibam encaminhar seus educandos a compreender toda essa rede complexa de relacionamentos e de vivências, a desenvolver uma capacidade crítica acerca da realidade, a formar um cidadão emancipado, participativo e integrante duma sociedade mais justa e igualitária. Para uma formação em valores ligados aos direitos humanos é preciso uma ação docente que vincule a transmissão desses valores e preceitos de forma a propiciar práticas educativas que ultrapassem o ensino e se concentrem também no cultivo de condutas éticas e democráticas. Por tal razão a formação de professores deve contemplar as concepções da educação, da sociedade, da democracia e dos direitos humanos.

**ABSTRACT:** In times of globalization, the discussion about the education for the human rights is one of the great challenges of the 21<sup>st</sup> century. The article has by objective analyzing the importance of the teacher's construction for the human rights as a tool in the construction of a culture of tolerance to the differences and diversities. The method utilized is the bibliographic research. The discussion of human rights and the construction for an active, participative and global citizenship, based on the principles of freedom, equality, diversity and universality go necessarily through education. The reality is still very diverse from the ideal, and is characterized by inequalities and exclusions on the economic, social, cultural, ethnical-racial and gender segments. Education, inside this context, acts on the construction process of an active citizenship, forming citizens conscientious of their rights and duties, directing them



to their duties with their people and also with other nations, constituting through a process which targets the full human development, through the construction of knowledge and values in favor to the human rights. It's indispensable to orient the teachers to recycle their knowledge and to qualify professionally with the assimilation of new communication and information technologies, interactive through pedagogical projects in their classroom practice.

**KEYWORDS:** Citizenship. Human rights. Education. Teacher's construction.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Raquel; BRAGAGNOLO, Regina Ingrid. Infância e direitos humanos: o que a escola tem a ver com isso? In: RIFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra (orgs.). **Educação para direitos humanos – Discursos críticos e temas contemporâneos**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010. **Documento final**. Disponível em:  
<[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2014.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Suzana. Sociedade, Direitos Humanos e Cidadania: Desafios para a educação no Brasil. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Suzana (Orgs.). **Educação para direitos humanos: Temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et Alii Editora, 2008. p. 10-50.

CARVALHO, Jose Sérgio Fonseca de Carvalho. Educação e Direitos Humanos: experiências em formação de professores e em práticas escolares. SCHILLING, Flávia. **Direitos Humanos e Educação: Outras palavras, outras práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 191-210.

FERREIRA, Amauri Carlos. A morada do Educador: ética e cidadania. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira (Orgs.). **Educação, Cidade e Cidadania: Leituras de experiências socieducativas**. Belo Horizonte: PUC Minas/Autentica, 2007. p. 111-126.

FLOWERS, Nancy; SHIMAN, David A. Educação de professores e a Visão de Direitos Humanos. In: ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard Pierre (Org.). **Educação para direitos humanos para o século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos de Violência, 2007. p. 253-274.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico. In: BAZILIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 59-92.

KUENZER, Acacia Zeneida. Dilemas da formação de professores para o ensino médio no século XXI. In: AZEVEDO, José Cloves de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santilana, 2013. p. 81-96.

MARINHO, Genilson. **Educar em Direitos Humanos e formar para Cidadania no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação para direitos humanos).

MARQUES, Mario Osório. **Educação nas ciências: interlocução e complementaridade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

MEINTJES, Garth. Educação para direitos humanos para o pleno exercício da cidadania. ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard Pierre (Org.). **Educação para direitos humanos para o século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos de Violência, 2007. p. 119-140.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação para direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, Flávia. **Direitos Humanos e Educação: Outras palavras, outras práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 171-181.

RODRIGUES, Tiago Nogueira Hyra Chagas. Sobre violências e pedagogias. In: RIFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra (Orgs.). **Educação para direitos humanos – Discursos críticos e temas contemporâneos**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011. p. 155-197.

ROSMANN, Marcia Adriana. A formação continuada do professor de Educação Infantil. In: LUFT, Hedi Maria; FALKEMBACH, Elza Maria F; CASAES, Juliana Borba de (Orgs.). **Freire na agenda da educação: conhecimento, diálogo, esperança**. v. 1. Ijuí: Editora Unijuí, 2012. p. 63-74.

SANTOS, Rafael dos. Mas que história é essa? TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. IN: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (Orgs.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 63-90.

SINGER, Helena. Direitos Humanos na Escola: a escola democrática. In: SCHILLING, Flávia. **Direitos Humanos e Educação: Outras palavras, outras práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 182-190.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **A formação cidadã no ensino médio**. Coleção Educação para direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado? In: \_\_\_\_\_.; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação para direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p.41-63.

## **FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR EM CONTEXTOS INCLUSIVOS: O PAPEL DO NEPPD-UFAM ARTICULADO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

**Osmarina Guimarães de Lima<sup>1</sup>**  
**Maria Almerinda de Souza Matos<sup>2</sup>**  
**Danilo Batista de Souza<sup>3</sup>**

**RESUMO:** Apresenta os dados parciais de uma pesquisa desenvolvida pelo NEPPD/UFAM - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial, objetivando analisar o impacto das ações do NEPPD na formação inicial dos acadêmicos da UFAM cadastrados no Núcleo e na formação continuada dos profissionais da educação das instituições parceiras. A pesquisa bibliográfica e documental subsidia o trabalho investigativo, tendo como sujeitos do estudo os membros do Núcleo e os profissionais da educação das escolas atendidas nos últimos dois anos. A pesquisa encontra-se na fase de análise dos dados documentais, mais especificamente, na leitura e interpretação qualitativa dos Relatórios Capes (2012-2014), dos Relatórios de Pesquisa dos acadêmicos: da Iniciação Científica, da Extensão, da Especialização e do Mestrado em Educação. Os dados parciais dos relatórios já consultados e que estão em fase de análise, demonstram uma produção significativa do Núcleo no período investigado. No entanto, o texto propõe um movimento reflexivo capaz de desencadear uma postura autoavaliativa nos sujeitos da pesquisa, contribuindo para a melhoria do processo desenvolvido até o momento. O desejo é que as inquietações resultantes dessa leitura se traduzam em pontos de interrogação para as discussões, estudos e trabalhos futuros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Educação Inclusiva. Ensino. Pesquisa. Extensão.

### **INTRODUÇÃO**

As mudanças no capitalismo a partir de meados do século 20 produziram uma nova realidade, bem mais complexa, no campo da economia, da política, da cultura. A flexibilidade, o efêmero produziram e ainda produzem novas maneiras de viver, resultando num outro modo de vida total, com destaque para o individualismo, como destaca Harvey (1993).

Como corolário, seja do ponto de vista da construção de um novo indivíduo ou do novo papel do Estado, a educação se coloca, de maneira intensa, como prioridade. Isso envolve, segundo os discursos oficiais de organismos internacionais e dos Estados nacionais, a criação de uma mobilização social em favor da educação.

Destacamos as reformas educacionais pós- LDB 9394/96 como uma das estratégias dessa reconfiguração social. Compreendendo-as num cenário global que é desenhado no

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, acadêmica do curso de Doutorado do PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação da UFAM. Docente da Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFRGS) e docente da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

<sup>3</sup> Acadêmico do curso de Pedagogia da UFAM.

âmbito dos organismos internacionais, gerando uma rede que passa pela gestão macro da política educacional até chegar ao chão da escola, incidindo diretamente na necessidade de (re)construção do Projeto Pedagógico da Escola na perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, a reorganização educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo projeto de escola e, conseqüentemente, um novo projeto de formação docente que requer um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade, para desenvolver sua prática pedagógica considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários à cultura escolar tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva, pautada em um modelo de ensino homogeneizador.

Desde a sua fundação em 2001, o NEPPD/UFAM - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial tem buscado refletir com seus colaboradores sobre o impacto de suas ações na formação/práxis do educador e, conseqüentemente, do aluno da Educação Básica. Essa preocupação reside no respeito às finalidades da Universidade a qual pertence, em especial, no que se refere a “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e os da região amazônica; prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”.

Atualmente, como integrantes desse Núcleo, estamos desenvolvendo uma pesquisa objetivando analisar o impacto do NEPPD na formação inicial dos acadêmicos da UFAM cadastrados no Núcleo e na formação continuada dos profissionais da educação das instituições parceiras. A pesquisa bibliográfica e documental subsidia o trabalho investigativo, tendo como sujeitos do estudo os membros do Núcleo e os profissionais da educação das escolas atendidas nos últimos dois anos.

## **1 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS PARA A UNIVERSIDADE**

A formação docente alicerçada nas metas da educação inclusiva encontra ressonância significativa nas políticas educacionais dos últimos dez anos, desafiando gestores públicos a investir não somente na formação inicial dos professores, mas também na formação continuada, visando contribuir para a maturidade dos processos de compreensão, implementação e avaliação de programas inclusivos que causem impactos positivos na vida do aluno, da família e da comunidade como um todo.

Nas palavras de Gomes (2004, p. 34)

As políticas de ação afirmativa são um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso aos bens fundamentais como a educação e o emprego.

Cumprindo a agenda das políticas de ação afirmativa, o Ministério da Educação publicou em 2008 o documento denominado “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”. (BRASIL,2008a), tal documento passou a orientar a organização e o funcionamento da Educação Especial nos sistemas educacionais brasileiros tendo como base a Educação para a diversidade e a compreensão de que:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a).

De acordo com essa política, a Educação Especial deve ser ofertada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que disponibiliza recursos, serviços e estratégias pedagógicas diferenciadas para os alunos com necessidades educacionais.

Sob essa perspectiva, a Educação Especial assumiu um caráter complementar ou suplementar, em detrimento de sua característica anterior, como substitutiva ao ensino regular. Desse modo, a escolarização desses alunos passou a ser responsabilidade tanto do professor da classe regular, no que se refere à apropriação do currículo, quanto do professor especializado que atua no AEE, no que diz respeito à garantia de condições que atendam as necessidades educacionais desses alunos e possibilite a superação de barreiras para efetivar tal apropriação.

A proposta de inclusão escolar vai muito além da garantia do direito de todos os alunos frequentarem as salas regulares de ensino. Contempla, também, a adequada formação profissional de professores do ensino regular e do AEE, que perpassa pelo empoderamento de conhecimentos metodológicos que possibilitam compreender e lidar com as diferenças presentes no contexto escolar. Prevê mudanças atitudinais por parte de professores, gestores e demais profissionais que atuam na escola bem como a articulação com as mais diferentes instâncias envolvidas na efetivação da educação inclusiva. Ainda, determina a adequada infraestrutura educacional para que as TIC's, de modo geral, e o conjunto de recursos

compreendidos como tecnologia assistiva, em especial, possam subsidiar a aprendizagem dos alunos acompanhados no AEE.

Em 2008 foi lançado pelo Governo Federal um Catálogo<sup>4</sup> que apresenta o conjunto das iniciativas federais destinadas a apoiar as atividades dos governos municipais em todo Brasil. Os programas que integram esse catálogo se caracterizam por prever a oferta de recursos financeiros e técnicos aos municípios, contemplando ações em diversas áreas temáticas. Visando atender demandas por infraestrutura e equipamentos, como também financiar programas de formação dos profissionais da educação.

Dentre os programas descritos no referido Catálogo estão: Programa de Promoção e Defesa dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência; Programa Nacional de Acessibilidade; Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; Programa de Desenvolvimento da Educação Especial – Formação de Professores; Programa de Desenvolvimento da Educação Especial – Implantação de Salas Multifuncionais ; Programa de Desenvolvimento da Educação Especial – Promoção da Acessibilidade; Programa Nacional de Tecnologia Educacional ; Programa Ciência, Tecnologia e Inovação para a Inclusão e Desenvolvimento Social; Projeto Computadores para Inclusão - Projeto CI.

Com o aumento das pesquisas na área, bem como a ampliação das políticas públicas para a inclusão, a formação inicial e continuada do professor integra o vasto elenco de preocupações e políticas de ação afirmativa que precisam dar suporte a esse desafio escolar.

Entendemos que seja impossível propiciar uma formação ampla capaz de dar ao professor o conhecimento necessário para lidar com todos os desafios de aprendizagem apresentados por seus alunos, isso porque as deficiências são muitas e dinâmicas e porque muitos desses saberes são construídos na experiência com o aluno, não podendo ser antecipados na formação. Mas, isso não significa que não deva haver uma formação inicial mínima, conforme nos propõe Lima:

É necessário reiterar o estímulo a uma disposição humanitária inicial nos educadores, como ponto de partida. Essa disposição inclui encarar o outro como pessoa, como sujeito, que tem direito a escolarização e que procura viver plenamente. (TARDIF, 2002, p. 56).

Mediante a “Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, e seu universo documental que necessita ser amplamente difundido e discutido nos meios acadêmicos e nas

---

<sup>4</sup> BRASIL. Presidência da República. Catálogo de Programas do Governo Federal destinados aos Municípios. Brasília: MP, 2008.

diferentes instâncias da sociedade, questiona-se o papel da universidade, das agências formadoras, sobre sua contribuição na superação de todas as formas de discriminação e a construção de uma sociedade inclusiva, solidária e humanizada.

No âmbito local, atendendo aos dispositivos legais da LDB vigente, em 2001, a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC) e a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) estabeleceram parceria com a Universidade Federal do Amazonas e Universidade do Estado do Amazonas, para realização de dois programas<sup>5</sup> financiados pelo FUNDEF que objetivaram atender à demanda de formar numa graduação professores em atividade no Estado, que não atendiam às exigências da Década da Educação.

Referindo-se à formação docente no Amazonas, Barbosa e Ramos (2008, p. 21) asseveram que:

O Estado do Amazonas realizou nos últimos vinte anos um grande esforço para melhorar a educação: substituição de professores leigos por professores com curso “pedagógico “ ; oferta do chamado “quarto ano adicional “, um pós-médio dado ao professores; complementação das licenciaturas curtas ministradas por universidades que integraram o Projeto Rondon na Amazônia; cursos presenciais de licenciatura pela UFAM e, por último, os programas especiais como PEFD-UFAM e Proformar-UEA.

Complementando as considerações anteriores, os referidos autores destacam que apesar de todas essas ações, ainda não foi possível suprir a rede municipal e estadual de ensino com professores necessários à expansão acelerada dos sistemas educacionais, sobretudo nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Diante desse cenário, o NEPPD/UFAM - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial desde 2001 também tem contribuído para a redução de déficit de formação, desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão por meio de projetos implementados nas escolas da rede pública e particular de Manaus.

## **2 RESULTADOS PARCIAIS**

Considerando que o objetivo da pesquisa é analisar o impacto do NEPPD na formação inicial dos acadêmicos da UFAM cadastrados no Núcleo e na formação continuada dos professores das instituições parceiras, apresentamos os dados parciais obtidos até momento. A pesquisa encontra-se na fase de análise dos dados documentais, mais especificamente, na

---

<sup>5</sup>Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação PROFORMAR (UEA) e Programa de Formação Docente da Rede Pública Estadual e Municipal (PEFED/UFAM/PMM).

leitura e interpretação qualitativa do Relatório Capes (2012-2014), dos Relatórios de Pesquisa dos acadêmicos: da Iniciação Científica, da Extensão, da Especialização e do Mestrado.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD/UFAM desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, destinadas aos professores e acadêmicos de graduação, pós-graduação de instituições públicas e particulares; pais e professores da Educação Básica.

O Núcleo tem como objeto de estudo, em largo espectro, o processo de aprendizagem e seus objetivos. Propõe focalizar o ser humano na sua globalidade no ato de aprender. Sendo enfatizados para estudos: - Os processos pedagógicos, psicopedagógicos, psicomotores, psicológicos, sociais, físicos, neurológicos ligados a aprendizagem; - As manifestações do ser humano em situações de aprendizagem.

Atualmente, o Núcleo possui 05 linhas de pesquisa: Acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa; Desenvolvimento e Aprendizagem; Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva; Psicomotricidade e Psicopedagogia. Os projetos do Núcleo são desenvolvidos por 17 pesquisadores, acadêmicos de Especialização (06), Mestrado (05) e Doutorado (06), 15 alunos de Graduação de diferentes áreas do conhecimento (Música, Pedagogia, Educação Física, Enfermagem, Letras). Essas ações são desenvolvidas em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), escolas particulares, Associações AMA-Down, AMA – Autismo, Assembléia Legislativa do Estado do Amazonas.

Os dados parciais dos relatórios já consultados e que estão em fase de análise, demonstram uma produção significativa do Núcleo:

<b>INICIAÇÃO CIENTÍFICA</b>		
<b>PROJETO</b>	<b>FINANC.</b>	<b>VIGÊNCIA</b>
Encaminhamento de alunos com autismo às salas de recursos multifuncionais: registro oficial dos responsáveis na Rede Municipal de Ensino	CNPQ	01/08/2012 31/07/2013
Música e movimento: um estudo sobre a importância do método de Jaques Dalcroze na educação inclusiva	FAPEAM	01/08/2012 31/07/2013
Políticas inclusivas: a formação do professor do aluno com paralisia cerebral nos documentos oficiais da Rede Municipal de Manaus	FAPEAM	01/08/2012 31/07/2013
Educação Inclusiva no Ensino Superior: Análise da Licenciatura em Letras/UFAM para formar futuros professores aptos a promover a inclusão	UFAM	01/08/2013 31/07/2014
Políticas Inclusivas: mapeando, conhecendo e identificando ações da UFAM diante do ingresso de estudantes com deficiências.	UFAM	01/08/2013 31/07/2014
A produção científica em música na última década: análise das publicações referentes às pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista no portal Capes	CNPQ	01/08/2013 31/07/2014



**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

Acessibilidade na UFAM: um estudo nos campus da cidade de Manaus	UFAM	01/08/2013 31/07/2014
Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa: contribuições para a inclusão escolar de crianças com Paralisia Cerebral	CNPQ	01/08/2013 31/07/2014

<b>PROGRAMAS/PROJETO DE EXTENSÃO</b>		
Programa de Apoio Educacional Especializado - PAEE/NEPPD	PROEXTI UFAM	2013
Atendimento Educacional Especializado para a Comunidade nas Salas de Avaliação e Intervenção do NEPPD/FACED/UFAM		
A Música como Instrumento para a Inclusão de Educandos com Necessidades Educacionais Especiais Atendidas no NEPPD/FACED/UFAM		
NEPPD x Casa Mamãe Margarida: uma parceria de colaboração psicopedagógica		
Atendimento Educacional Especializado: uma Parceria de Apoio Pedagógico entre NEPPD e EMEF Firme na Fé.		
III Encontro Amazônico de Psicopedagogia - EAPSI e I Encontro Internacional de Psicopedagogia – EIPSI.	FAPEAM	

<b>DEFESAS DE MESTRADO - PPGE/UFAM</b>	
<b>TÍTULO</b>	<b>Ano</b>
Educação de Jovens e Adultos: evasão e repetência em duas escolas da Rede Estadual de Ensino no município de Manaus-Amazonas (2008 a 2011).	2013/1
Para além do discurso oficial das políticas públicas: possibilidade de (re)pensar o paradigma da inclusão escolar para educando com transtorno do espectro autista na cidade de Manaus.	2013/2
O ensino de Artes nas escolas municipais de Manaus/AM e os aspectos históricos, políticos e educacionais: contextos e perspectivas em tempos de inclusão.	2013/2

<b>COLABORAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E REALIZAÇÃO DE EVENTOS NA FACED/UFAM</b>		
I Congresso dos Estudantes de Pedagogia da UFAM	05, 06 e 07 de junho de 2013	Universidade Federal do Amazonas – UFAM
III Encontro Amazônico de Psicopedagogia - EAPSI e I Encontro Internacional de Psicopedagogia - EIPSI	14, 15 e 16 de agosto de 2013.	Universidade Federal do Amazonas – UFAM

<b>MINICURSOS E PALESTRAS MINISTRADAS 2013</b>	
<b>Título</b>	<b>Evento</b>
Dia Internacional da Síndrome de Down	Dia Internacional da Síndrome de Down
O Estudo da Psicomotricidade com Ênfase na Pré-Escrita Segunda a Teoria de A. Meur e L. Staes.	I Congresso dos Estudantes de Pedagogia da UFAM

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade	III Encontro Amazônico de Psicopedagogia - EAPSI e I Encontro Internacional de Psicopedagogia - EIPSI
Avaliação e Intervenção no NEPPD/FACED/UFAM	III Encontro Amazônico de Psicopedagogia - EAPSI e I Encontro Internacional de Psicopedagogia - EIPSI
Psicopedagogia: Método Clínico	III Encontro Amazônico de Psicopedagogia - EAPSI e I Encontro Internacional de Psicopedagogia - EIPSI

<b>TRABALHOS APRESENTADOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS 2013</b>		
<b>Título</b>	<b>Evento/Ano</b>	<b>Local</b>
A implementação do Decreto 7.611/2011 em Manaus e os desafios para a inclusão do educando com Paralisia Cerebral.	5º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 2º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação	ULBRA Canoas/RS
Políticas inclusivas no contexto amazônico: um estudo sobre o atendimento educacional do aluno com Paralisia Cerebral em Manaus.		
A inclusão escolar do autista no contexto da política pública do município de Manaus.		
A acessibilidade nas escolas municipais da cidade de Manaus: inclusão atitudinal e estrutural do educando com Paralisia Cerebral	Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação,	UFRJ Rio de Janeiro/RJ
Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa: contribuições para a inclusão escolar de crianças com Paralisia Cerebral .		
A produção científica em Educação Especial na Região Amazônica: um estudo com base nas publicações do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFAM		
A Música na Educação Especial: Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no NEPPD		
A inclusão escolar para o autista no município de Manaus: um viés para efetivação de uma política pública		
A Educação Inclusiva na Universidade: formação de professores e promoção da inclusão no Ensino Superior	III EAPSI - Encontro Amazônico de Psicopedagogia e I EIPSI - Encontro Internacional de Psicopedagogia,	UFAM Manaus/AM
As políticas de inclusão no Brasil: da Lei n. 9394/1996 à Lei n. 12.796/2013		
O movimento estudantil na atualidade e seus múltiplos contextos: um relato de experiência sobre a organização do 1º Congresso dos Estudantes de Pedagogia da UFAM		
Música, Movimento e Método Dalcroze na Educação Inclusiva		
Síndrome de Down: um estudo sobre a política de inclusão e o processo de ensino aprendizagem.		
Tecnologia Assistiva e inclusão de crianças com Paralisia Cerebral: um estudo preliminar	I Congresso Internacional e III Congresso Nacional de Dificuldades de Ensino e Aprendizagem	Univ. Mackenzie São Paulo/SP
A Contribuição dos Centros Acadêmicos na Formação dos Estudantes: Um Relato de Experiência sobre o 1º Congresso dos Estudantes De Pedagogia Da UFAM		
Políticas Públicas e Inclusão de Crianças Com Paralisia Cerebral: a Implementação dos Dispositivos Legais na Cidade de Manaus		
Análise das Publicações sobre Educação Especial Oriundas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM)		

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

Atendimento Educacional Especializado para a Comunidade nas Salas de Avaliação/Intervenção do NEPPD/FACED/UFAM		
A educação especial no Brasil e os desafios para inclusão escolar: a implementação das políticas públicas da Declaração de Salamanca (1994) ao Decreto 7.611/2011	VI Jornada Internacional de Políticas Públicas	UFMA São Luís - MA
Formação de professores do curso de Letras para atuação com alunos deficientes: desafios e perspectivas no contexto da inclusão escolar	VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial	UEL Londrina/PR
O atendimento escolar de crianças com paralisia cerebral em Manaus: a implementação das políticas inclusivas		
Políticas públicas em educação especial no Brasil: análise de dispositivos legais do período de 2000 a 2013		
A inclusão de educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: um estudo teórico sobre o uso da tecnologia assistiva		
A produção científica em Educação Especial no Amazonas: análise das publicações do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFAM entre 1988 e 2012		
O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD) e a produção científica em educação inclusiva na região Amazônica		
A interface na produção científica sobre dislexia nas áreas de educação e saúde: um estudo a partir de publicações em periódicos da CAPES	4º Congresso Internacional de Dislexia e 4º Encontro Multidisciplinar de Transtornos de Aprendizagem e Transtornos da Atenção, 2013, Marília.	FUNDEPE Marília/SP
A experiência em Educação Inclusiva na UFAM: um relato sobre o Programa de Apoio Educacional Especializado-PAEE/NEPPD/PROEXTI		
A Iniciação Científica e a Formação do Pedagogo (Anos Iniciais): uma Investigação no NEPPD/FACED/UFAM.		
Educação Psicomotora Versus Pedagogia: Desenvolvendo Competências na Prevenção de Educandos com Atrasos Leves no Desenvolvimento Avaliados no NEPPD/FACED/UFAM	XII Congresso Brasileiro de Psicomotricidade	UERJ Rio de Janeiro/RJ
Psicomotricidade: Movimentos Identificáveis na Evolução de um Grupo de Intervenção Psicomotora no NEPPD/FACED/UFAM		

<b>LIVROS PUBLICADOS/ORGANIZADOS OU EDIÇÕES</b>	
<b>Título</b>	<b>Editora/Ano</b>
Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática na Escola Pública	EDUA 2013
Caderno de Resumos do III Encontro Amazônico de Psicopedagogia e I Encontro Internacional de Psicopedagogia: O trabalho psicopedagógico na modificação dos processos educacionais. 3. ed. Manaus: EDUA, 2013. v. 1. 73 p.	EDUA 2013
Anais do III Encontro Amazônico de Psicopedagogia e I Encontro Internacional de Psicopedagogia: O trabalho psicopedagógico na modificação dos processos educacionais. 3. ed. Manaus: EDUA, 2013. v. 1. 423 p	EDUA 2013
Caderno de Resumos do I Congresso dos Estudantes de Pedagogia da UFAM. 1. ed. Manaus: EDUA, 2013. v. 1. 105 p.	EDUA 2013

Educação Especial, Políticas Públicas e Inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM. Ed. Vitória, 2012. v. 01, p. 07-266.	Ed. Vitória 2012
---	---------------------

Essas produções somadas aos dados dos relatórios que ainda estão sendo analisados, totalizam até o momento 05 orientações de Mestrado concluídas, 64 trabalhos completos e 78 resumos publicados em Anais de eventos, 04 artigos publicados em periódicos, 17 livros ou capítulos de livros e mais 103 pôsters e comunicações orais apresentadas em eventos locais, nacionais e internacionais.

Além das atividades inerentes a cada subprojeto de pesquisa, todos os pesquisadores atuam diretamente no macroprojeto do Núcleo, intitulado “Educação Especial, cidadania, diversidade e educação inclusiva”, financiado pelo CNPQ com vigência 2009-2015. Esse projeto faz uma contextualização da educação e do ensino enquanto práxis social, na formação de pesquisadores a partir da Graduação, envolvendo também acadêmicos da Especialização, Mestrado e Doutorado. Aprofundando conhecimentos teórico-metodológicos voltados para o ensino e aprendizagem, pela análise de experiências educacionais voltadas para as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação no contexto da educação inclusiva na Amazônia.

## **CONCLUSÕES**

Considerando que a proposta do Grupo de Trabalho 3 é “reunir pesquisas/experiências que fomentem um debate acerca da formação de professores, seja esta inicial ou continuada, que atuam em ambiente escolar”. Considerando ainda o objetivo dessa pesquisa que é analisar o impacto do NEPPD na formação inicial dos acadêmicos da UFAM cadastrados no Núcleo e na formação continuada dos profissionais da educação das instituições parceiras, concluímos que nossa expectativa de iniciar uma reflexão por meio da apresentação dos resultados parciais da pesquisa foi alcançada.

Em resumo, antes de ser um texto para o público externo, o artigo pretende suscitar nos colaboradores do NEPPD/UFAM um movimento reflexivo capaz de desencadear uma postura autoavaliativa que contribua para a melhoria do processo desenvolvido até o momento. O desejo é que as inquietações resultantes dessa leitura se traduzam em pontos de interrogação para as discussões, estudos e trabalhos futuros.

## **TRAINING TEACHERS TO ACT IN INCLUSIVE: THE ROLE OF NEPPD-UFAM**

**ABSTRACT:** Presents partial data from a survey developed by NEPPD / UFAM - Center for Studies and Research in Educational Psychology Differential objtivando analyze the impact of the actions of NEPPD the initial training of academic UFAM registered at the Center and in the continuing education of professional education institutions partner. The literature and documentary subsidizes investigative work, with the study subjects and members of Core educational professionals from schools attended in the last two years. The research is at the stage of analysis of documentary data, more specifically, in the reading and interpretation of qualitative Capes Reports (2012-2014), the Research Reports of academics: Scientific Initiation, Extension, Specialization and Master. The partial data reports already consulted and are being analyzed, demonstrating a significant production of the Center in the period investigated. However, the text proposes a reflexive movement capable of eliciting an autoavaliativa stance in research subjects, contributing to the improvement of the process developed so far. The desire is that the concerns arising from this reading are translated to question marks for discussions, studies and future work.

**KEYWORDS:** Teacher education. Inclusive Education. Education. Search. Extension.

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Walmir de Albuquerque. **Proformar e a educação no Amazonas**. Manaus: UEA Edições: Valer, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB 9394/96. Ministério da Educação, Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Catálogo de Programas do Governo Federal destinados aos Municípios**. Brasília: MP, 2008.

\_\_\_\_\_. MEC, SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. MEC; SEEP, 2008b.

GOMES, Joaquim Barbosa. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: SEYFERTH, Giralda; et al. (Org.). **Racismo no Brasil**. Peirópolis (SP): ABONG, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

## GESTÃO DAS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Valéria Urdangarin Borba<sup>1</sup>  
Bento Selau<sup>2</sup>

**RESUMO:** O texto tem a intenção de discutir aspectos influenciadores da gestão democrática e por consequência, a gestão da inclusão. Para essa conversa, trazemos um resgate histórico da constituição do conceito de gestão nas diferentes perspectivas, entretanto, com maior ênfase na gestão democrática. Também, ressaltamos a importância das articulações e do trabalho colaborativo, entre gestão e professores, como fatores que podem definir o desenvolvimento da gestão democrática e de práticas educacionais inclusivas. Para contribuir com essa construção, propomos desenvolver no projeto de intervenção formações colaborativas para a gestão da escola sobre políticas públicas de educação inclusiva, a fim de subsidiar as ações.

Na perspectiva de construir uma escola democrática e inclusiva, chamamos a atenção para o papel que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que na gestão de suas atividades, pode contribuir na consolidação da educação inclusiva, atuando como gestor e articulador das práticas educativas inclusivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva. Gestão Democrática. Trabalho Colaborativo.

O estudo que se apresenta tem como objetivo dialogar sobre a gestão das práticas em educação inclusiva, com base na gestão democrática. Também, apresentamos uma proposta de atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para intervir, na tentativa de criar um clima favorável a educação inclusiva. Trata-se um estudo em andamento, originário de curso de Mestrado em Educação. Pensa-se que a possibilidade de debater com pesquisadores experientes sobre as ideias aqui em construção, neste seminário, é profundamente importante para o desenvolvimento desta investigação. Por esse motivo, esse estudo é apresentado em evento científico.

A introdução do conceito de gestão, para Lück (2000), é de extrema importância para a organização dos sistemas de ensino, por que pode possibilitar a ampliação do desenvolvimento dos princípios democráticos, por meio da construção de condutas colaborativas, baseadas em decisões compartilhadas com a participação da comunidade escolar. Dessa maneira, proporciona condições para construir a autonomia da gestão escolar e compartilhamento das decisões.

O cruzamento do conceito de gestão com a educação inclusiva revela que várias características da gestão democrática são preponderantes para que a educação inclusiva se desenvolva no contexto escolar. Portanto, para que possamos ter uma escola inclusiva é

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Educadora Especial e Mestranda da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, mestrado em educação, valerlauborba@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal do Pampa, doutor em Educação, bentoselau@gmail.com.

preciso conceber a gestão na perspectiva democrática.

Conforme Drabach e Mousquer (2009), os primeiros estudos e escritos a respeito da administração escolar, surgem a partir da década de 30 do século XX, a partir de ideais progressistas que apontavam contra a educação tradicional aspecto que impediria o desenvolvimento do país, segundo esses autores a organização escolar se constitui a partir da necessidade de transformação, devido ao processo de industrialização, o mercado começa a exigir uma nova perspectiva educacional, que valorizasse o caráter científico. Com essas justificativas, na época citada, inicia-se um processo de sistematização e construção da abordagem clássica da administração escolar, baseada em princípios da administração empresarial, tais como a tecnocracia e universalização do ensino. Drabach (2011) cita que,

Neste momento, o contexto educacional acadêmico encontrava-se imerso nos ideais progressistas de educação, em contraposição à educação tradicional, a qual não mais favorecia os ideais de desenvolvimento do país naquele período, o qual se voltava para o avanço da industrialização. (DRABACH, 2011, p. 12-13).

A autora assinala que, por vários anos, esse modelo de administração, baseado na racionalidade técnica, conseguiu suprir as demandas educacionais. Porém, com a abertura política no Brasil, devido ao término do regime militar, em 1964 e a valorização da Constituição de 1988 (Art. 206 - inciso VI - Gestão democrática no ensino público) esse modelo de organizar as instituições de ensino começa a sofrer críticas.

Para Drabach e Mousquer (2009) vários pesquisadores que estudavam sobre a temática da administração escolar começaram a questionar algumas das características presentes nesse modelo de administração, tais como: a racionalidade, centralização na tomada de decisões, reprodução do sistema econômico, entre outros. Dessa forma, compreenderam que esse modelo de educação contribuía para manter as desigualdades, e tornou-se necessário redefinir os objetivos educacionais, já que esse tipo de organização de educação não supria mais as suas demandas, pois não considerava os sistemas educacionais como organismos vivos e dinâmicos.

Lück (2011) cita que a perspectiva de organização escolar, baseada na administração, apresentava características que se defrontavam com a educação, não sendo possível utilizar mais seus princípios. Portanto, tornou necessário romper com esse modelo e construir novas propostas que servissem para embasar a prática educacional, no seu aspecto de sistematização. A autora relata que, com a intenção de seguir essa perspectiva de ruptura com o modelo de administração para a educação, começa a exploração do conceito de gestão

democrática, que se define e se modela conforme o contexto inserido, sendo influenciada pelo período histórico e pelas relações interpessoais que constituem as relações de poder imersas nessas ações:

Cabe ressaltar que não se trata de uma simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual. Portanto, sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações, como costumava acontecer com a administração científica (LÜCK, 2000, p. 15).

O conceito de gestão, explicado por Bobbio (1986), refere-se a um conjunto de regras que autorizam a tomada de decisões coletivas. Sendo progressiva e continua a ampliação dos direitos individuais. Para complementar o conceito de democracia, trazemos a afirmação do autor que caracteriza democracia como:

[...] um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. Todo grupo social está obrigado a tomar decisões vinculatórias para todos os seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência, tanto interna como externamente [...] (BOBBIO, 1986, p. 18).

Trazemos outras reflexões sobre o conceito de gestão, pontuando que a gestão democrática se preocupa, não somente com a dimensão pedagógica e organizacional, mas também com uma essência política da atuação nos sistemas educacionais, suas intencionalidades e a possibilidade de visualizar os fatos de forma crítica. Para Lück (2011), a gestão da educação na perspectiva democrática, diferencia-se da gestão administrativa, pois a gestão educacional é perpassada pelo compartilhamento e pela responsabilização na tomada de decisões de todos. Devido a essas características, a gestão se constitui como um novo paradigma de administração para a área educacional, pois nesse contexto, havia a necessidade de uma visão que buscasse compreender as relações sociais e contribuir na tomada de decisões de forma mais democrática. Para a autora, partimos da administração para a gestão, priorizando a organização e articulação do desempenho humano para desenvolver um bem coletivo.

A gestão democrática procura desempenhar um bem coletivo e assim, segundo Paro (2002), a emancipação humana, procurando compreender e valorizar a condição de todos. Partindo desse pressuposto, o autor afirma que só mediante a condição de valorização de educadores e educandos, pode-se desenvolver a educação de forma democrática.

Dentro do contexto educacional democrático, a gestão tem a necessidade de



apresentar-se como articuladora das ações, visando à coletividade e o envolvimento de todos.

A gestão na perspectiva democrática pressupõe mudanças nas relações centralizadoras, apresentando a possibilidade de transformação, imersa de desafios extremamente complexos.

Para Luis (2010)

Uma escola que intenta vivenciar a gestão democrática deve estar disposta a sofrer transformações em suas relações, de forma que o resultado destas mudanças seja a descentralização de poder, oportunizando que todos (equipe escolar e comunidade) tomem parte de suas decisões (LUIS, 2010, p. 26).

Para desenvolver os objetivos da organização democrática, a gestão nessa perspectiva procura organizar a participação consciente do grupo. Para Libâneo (2001), desenvolver o compartilhamento de ações e decisões, o autocontrole (gerenciamento interno das situações) e a transparência das atividades, são aspectos que estão inseridos nas dimensões políticas e pedagógicas das escolas. A organização da gestão pode apresentar-se de duas formas: na perspectiva do ideário neoliberal ou na perspectiva sócio crítica. A primeira trata de uma visão que redimensiona a autonomia e transfere as responsabilidades para as escolas, desenvolvendo um ideário neoliberal. A segunda maneira de ver a gestão apresenta a valorização da participação e autonomia, sem com isso, deixar de “cobrar” as obrigações do estado com a educação, tornando a escola um espaço de formação, um ambiente educativo, onde seus profissionais decidem sobre seu trabalho. A perspectiva sócio-crítica, pode contribuir de forma bastante significativa com o desenvolvimento e ampliação da educação inclusiva, tema que será aprofundado no decorrer do texto. A posição sócio-crítica é a opção escolhida para compreender a gestão democrática e inclusiva.

Apostar na possibilidade de construir uma escola democrática é acreditar no desenvolvimento de ambientes educacionais inclusivos. Dutra e Griboski (2005) citam que a gestão apresenta um elemento dinâmico e impulsionador da inclusão. A escola, na perspectiva democrática, apoia-se na garantia de um sistema escolar no qual todos possam participar, dialogar e que sejam respeitadas suas diferenças. Para desenvolver esse clima, é necessária a construção de espaços de discussão, com vistas a ampliar as interações, trocas e o compartilhamento dos objetivos da educação inclusiva. Nesse aspecto, ressaltamos a importância de todos os pertencentes da escola se apropriem dos conhecimentos e discussões referentes à educação inclusiva. Muitos dos objetivos da educação democrática se assemelham com as da educação inclusiva, pois a luta pela escola democrática visa garantir, a

participação, diálogo, consciência e autonomia por meio de mecanismos de acesso e permanência para todos os educandos, ou seja, a democratização do ensino (LUIS, 2010).

Segundo Ropoli (2010), para o desenvolvimento de práticas inclusivas, é necessário à discussão, debate e a reconstrução de práticas, por meio de mudanças se constituam na vontade política do coletivo a partir e por meio de uma gestão democrática. Portanto, o desenvolvimento da gestão democrática também contribui, em grande parte, com o desenvolvimento de uma escola inclusiva.

Para que a escola inclusiva se constitua, pressupõe-se a importante ação de articulação entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Afirmando essa relação, Griboski (2005) indica:

A gestão tem papel fundamental na promoção da educação de qualidade devendo estimular a participação das pessoas para a construção de uma rede de relações que se desenvolvem na família, no trabalho, nas escolas, nos movimentos sociais, capazes de sustentar a proposta de escola inclusiva, aberta para as trocas de conhecimentos e provocando uma mudança coletiva na maneira de pensar e agir. (DUTRA; GRIBOSKI, 2005, p. 2);

A reconstrução de paradigmas e concepções gera a oportunidade de educação para todos e pode diminuir os processos de exclusão, favorecendo a educação inclusiva. Dutra e Griboski (2005) enfatizam a importância da gestão democrática, para valorizar a gestão para a inclusão. As autoras pontuam:

Para que se garanta uma educação de qualidade para todos é preciso estabelecer um foco de gestão para a inclusão, que define a gestão pela perspectiva de eliminação da exclusão. A gestão para a inclusão pressupõe um trabalho competente, à luz de um paradigma dinâmico, mobilizador da sociedade e responsável pela transformação dos sistemas educacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e apontando respostas para aqueles grupos que têm sido mais excluídos do processo educacional. Assim, a gestão constitui-se como referencial para as mudanças que se apresentam no contexto da educação inclusiva. (DUTRA e GRIBOSKI, 2005, p. 3).

Para a construção de uma escola inclusiva, identifica-se a necessidade de uma gestão que desenvolva um trabalho participativo, colaborativo, forte, atuante e articulador, visto que a gestão pode ser considerada como o provedor da mobilização dos professores e funcionários para desenvolver o trabalho e os seus projetos (BRIZOLLA, 2006). Afirmando esses aspectos a autora cita:

A reflexão que estamos querendo enfatizar é a de que as administrações escolares terão papel decisivo na construção de escolas inclusivas, pois é de conhecimento de

todos que, em função da complexidade do sistema escolar, faz-se necessário uma presença forte dos gestores na organização das demandas, do trabalho na coletividade dos vários segmentos que estarão atuando na construção do espaço inclusivo, enfim, a administração escolar como uma das partes proponentes e principal articuladora do processo (BRIZOLLA, 2006, p. 7).

Tal como afirma Brizolla (2006), a importância de uma gestão democrática, baseada no trabalho coletivo para a construção de uma escola inclusiva passa pelo trabalho da gestão. Dessa forma, podemos enfatizar a importância do estudo que consiste em desenvolver formações colaborativas com a gestão da escola sobre políticas públicas de educação inclusiva, procurando subsidiar os gestores desse conhecimento, além de fortalecer as tomadas de decisões do grupo.

Como contribuidor desse processo, trazemos a importância do trabalho do professor do AEE. Neste caso, questionamos: como o professor do AEE pode intervir para auxiliar no desenvolvimento de práticas inclusivas no âmbito de toda a escola? Pensamos que essa tarefa passa pela possibilidade de esse profissional contribuir para instaurar um clima organizacional que demonstre a importância e significado da educação inclusiva. Para explicar nossa proposta, explicitamos os conceitos de clima e cultura organizacional.

Os conceitos de clima e cultura organizacional, para Lück (2010) são conceitos distintos, porém extremamente conectados, já que, geralmente, possuem o mesmo conjunto de fatores que os determinam, apresentando-se, muitas vezes, de forma associada. Para compreender com propriedade os conceitos, podemos separá-los. Assim, é possível definir cultura organizacional como um conceito mais amplo e duradouro, constituído pelas vivências do coletivo e a atribuição dos significados dessas relações (LÜCK, 2010). Portanto, a representação e a reflexão do fazer pedagógico de uma instituição de ensino podem ser expressas pela cultura organizacional.

Quanto a clima, este se refere especificamente ao comportamento das pessoas, as suas percepções, a sua identificação dos problemas cotidianos, ou seja, refere-se às práticas reais coletivas, ao ambiente da escola. O clima é evidenciado, muitas vezes, nas percepções e no posicionamento das pessoas com relações as situações cotidianas das escolas. A valorização do cotidiano é reforçada com a citação abaixo:

Verifica-se que quando não são promovidas mudanças nas práticas do cotidiano, que alterem seu clima e cultura organizacional, mantém-se o status quo, nas escolas, embora se alterem os discursos oficiais a respeito delas e do seu trabalho (LÜCK, 2010, p. 90).

De acordo com Lück (2010), o clima organizacional é temporário e eventual, podendo

ser influenciado por circunstâncias fortuitas. Entretanto, a constância do clima pode ser transformado em cultura. As intencionalidades, atitudes, valores, crenças, interações compartilhadas em um determinado grupo de forma coletiva, são aspectos que evidenciam e contribuem na constituição da cultura organizacional de uma instituição. A cultura organizacional influencia e é influenciadora dos estilos de gestão que podem interferir em diferentes dimensões e espaços escolares. Da mesma maneira, o diretor e supervisor pode procurar interferir na gestão organizacional da escola, quando compreender que há essa necessidade (LÜCK, 2010).

A interferência da cultura organizacional, segundo Cunha e Cunha (2013), pode influenciar as diferentes instâncias da gestão. Portanto, é possível que a prática da gestão, em nível de administração, desencadeie um processo pedagógico com as mesmas características, assim como toda a organização e estruturação da escola. Enfatizando essa relação, Paro (2010) cita:

[...] atividades pedagógicas e administrativas como mutuamente exclusivas como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma atividade, encobrendo assim o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica e desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente à educação [...] (PARO, 2010, p. 766).

Essa articulação e influência do pedagógico com a gestão pode ocorrer, segundo Miranda (2009), em três instâncias: dos sistemas de ensino, da escola e da sala de aula.

Compreender a gestão como ações que são desenvolvidas e constituídas pelo grupo, podemos dizer que a prática pedagógica do professor em sala de aula é uma prática de gestão. Entretanto, em âmbitos e espaços distintos, mas com concepções e ações que valorizam a democracia, a discussão e negociação de conduta/assuntos, a tomada de decisões coletivas e o trabalho colaborativo. Na visão da autora, as organizações dos sistemas de ensino influenciam diretamente nas atitudes dos professores e na gestão das aulas. A autora cita que:

Essa relação entre decisão e do sistema de ensino e sua efetivação nas escolas revela claramente que as formas de organização e gestão desempenham um papel educativo, já que dão certa conformação às atitudes, às ideias e aos modos de agir tanto de professores como de alunos (MIRANDA, 2009, p 205).

A gestão da sala de aula está intimamente ligada ao estilo de gestão, pois o funcionamento e a organização das relações da escola sofrem diretamente com a concepção de gestão assumida. Segundo Libâneo (2001), a gestão interfere diretamente no trabalho da

sala de aula.

Para Oliveira, Rocha e Sant'Ana (2010, p. 72) “o professor é, portanto, um dos agentes propiciadores da gestão democrática, pois é com ele, em sala de aula, que as oportunidades para o diálogo e as reflexões acontecem”. Esses são aspectos que, desenvolvidos em espaços de sala de aula (ou em outros espaços da escola), afirmam a prática de gestão democrática.

Então, podemos constatar que outra perspectiva de gestão está se constituindo, configura-se com o desenvolvimento do trabalho colaborativo do professor especializado que trabalha no AEE e o professor do ensino regular que trabalha com alunos que apresentem deficiência. Esse trabalho pressupõe o desenvolvimento de ações e direcionamentos que viabilizem o desenvolvimento e crescimento dos sujeitos. Na medida em que o professor do AEE estabelece esta colaboração, está cooperando para o estabelecimento de um clima favorável a inclusão, pois contribui com a escolarização dos sujeitos envolvidos e com o trabalho do professor.

O desenvolvimento da articulação e trabalho na perspectiva inclusiva e democrática não ocorre de forma espontânea, é preciso ser provocado. Para tanto, ressaltamos a importância do professor do AEE e da gestão da escola ter clareza da relevância da função colaborativa, apoiando ações que tenham esses objetivos, fomentando atividades para a sustentação da proposta da educação inclusiva. A construção de uma escola democrática e inclusiva pressupõe a articulação e, por consequência, o trabalho colaborativo entre professores e gestores:

[...] a atuação de uma equipe de gestão na organização e coordenação dos espaços e tempos, a vistas a construção e implementação de práticas educacionais que atendam os processos de inclusão, precisa provocar o engajamento político da coletividade [...] (ALVES, 2009, p. 65).

Com a intencionalidade de consolidar a educação inclusiva, o professor do AEE apresenta-se como gestor do seu espaço de atuação, ou seja, das atividades desenvolvidas e na organização do serviço do AEE, no planejamento colaborativo com os professores da sala regular e nas demais ações desenvolvidas na escola e comunidade escolar. Entretanto, todas essas atividades são permeadas pela participação e colaboração da equipe de gestores da escola, principalmente com a supervisão escolar.

Enfatizar atividades que requeiram o trabalho coletivo com objetivos comuns pode proporcionar o desenvolvimento de ações na perspectiva de gestão democrática. Dentro desse

contexto, é necessária a tomada de decisões compartilhadas, as quais desencadeiam ações educativas. Com a intenção de reforçar as ideias acima, trazemos a experiência de Jesus (2012) que trabalha a formação com gestores da educação inclusiva. A autora relata que:

Grande parte das propostas e movimentos apresentados pelos gestores são reveladores de processos de colaboração instituídos entre eles no desenvolvimento de seus trabalhos, indicando o trabalho colaborativo como potencializador de ações inclusivas. (JESUS, 2012, p. 210)

As ações que o professor do AEE desenvolve estão situadas, inicialmente, no âmbito do espaço da sala de recursos multifuncionais, onde desenvolve atividades que contemplem as potencialidades e as áreas em defasagem do aluno. Nesse espaço, esse professor, gerencia seus recursos e atividades.

Essa articulação do professor do AEE consiste em desenvolver um trabalho de ajuda e cooperação, já que se traçam objetivos e estratégias para o aluno com deficiência construa sua aprendizagem, mediante tomada de decisão compartilhada. O diálogo perpassa todas essas ações, onde estimula a troca de experiências e reflexões, proporcionando a construção de novas propostas metodológicas, bem como concebendo inúmeras possibilidades de avaliar os alunos. Porém, todos esses direcionamentos não ocorrem naturalmente, é preciso desacomodar, conflitar, provocar essas transformações. Portanto, como Alves (2009) nos fala que dentre os desafios da gestão, está à construção de sistemas educacionais inclusivos, mediante mudanças estruturais e culturais. Então, não é somente as mudanças nas práticas educacionais, mas também na visão e concepção de educação.

Essas ações do AEE devem ser também compartilhadas com a da escola, pois se o objetivo é que a escola se aproprie da educação inclusiva, torna-se extremamente relevante que as ações sejam desenvolvidas por todos os atores da escola.

Na pesquisa desenvolvida por Jesus (2012), os gestores identificaram a importância do trabalho colaborativo, valorizando as ações compartilhadas e o envolvimento coletivo para as análises, por intermédio de indagações reflexivas, com a intenção de movimentar as ações e proporcionar a cooperação e autonomia.

Outra atividade desenvolvida pelo AEE é fomentar e articular estratégias para proporcionar formação continuada nas escolas. Essas formações começam a ser pensadas com uma nova configuração, em âmbito local, na tentativa de romper com as propostas “fechadas” de formação. Jesus (2012) problematiza a questão das formações, onde pontua a possibilidade de construir novos processos, outros moldes metodológicos para as dinâmicas formativas.

Defrontando-se com os modelos de formação prontos e finalizados com estruturas definidas a priori, sem ao menos escutar os interesses dos profissionais, não valorizando o diálogo.

Com a intenção de construir processos formativos referentes à educação inclusiva sólidos e significativos, valoriza-se a construção de propostas que tratem de situações do cotidiano escolar, gerando o envolvimento e comprometimento dos educadores nesse processo como autores. Dentro desses processos formativos, desenvolver aspectos e conceitos da gestão democrática, proporcionando a gestão inclusiva nos contextos escolares.

**RESUMEN:** Este ensayo tiene por objeto discutir influenciadores aspectos de la gestión democrática y, por tanto, la gestión de la inclusión. Para esta discusión, traemos una constitución histórica del concepto de la gestión en los diferentes puntos de vista, sin embargo, con mayor énfasis en la gestión democrática. Además, hacemos hincapié en la importancia del trabajo conjunto y la colaboración entre la dirección y los profesores como los factores que pueden determinar el desarrollo de la gobernabilidad democrática y las prácticas educativas inclusivas. Para contribuir a esta construcción, se propone desarrollar el diseño de la capacitación intervención de colaboración para la gestión escolar en las políticas de educación inclusiva con el fin de apoyar las actividades. Desde la perspectiva de la construcción de una escuela democrática e inclusiva, llamamos la atención sobre el papel que el profesor de Servicios Educativos Especializados (ESA), que en la gestión de sus actividades puede contribuir a la consolidación de la educación inclusiva, actuando como gestor y organizador de las prácticas educativas inclusiva.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Inclusiva. Gestión democrática. Trabajo colaborativo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, E. P. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia;** uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva:** v. 3: a escola. ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRIZOLLA, Francéli. A gestão da educação inclusiva: artes e ofícios da administração escolar. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. (Orgs.). **Gestão escolar democrática:** concepções e vivências. v. 1. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

CUNHA, Eudes Oliveira; CUNHA, Maria Couto. **Cultura da Escola, Gestão e Desempenho:** análise em duas organizações escolares. 2013. Disponível em: <[www.anpae.org.br/.../EudesOliveiraCunha-ComunicacaoOral-int.pdf](http://www.anpae.org.br/.../EudesOliveiraCunha-ComunicacaoOral-int.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2014.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos Primeiros Escritos Sobre Administração Escolar no Brasil aos Escritos Sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades. **Currículos sem Fronteiras**, Santa Maria, v. 9, n. 2, jul./dez. 2009.

DUTRA, Pereira Claudia; GRIBOSY, Maffini Claudia. Gestão para a inclusão. **Revista de Educação Especial de Santa Maria**, Santa Maria, n. 26, 2005.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Gestão da educação especial:** pesquisa política e formação. Curitiba: Appris, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 7-10, fev./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Série cadernos da gestão).

LUIZ, Maria Cecília. Algumas Reflexões sobre a Prática da Gestão Democrática na Cultura e Organização Escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 4, n. 2, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/174/100>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Gestão da Educação em atenção às necessidades especiais: entre discurso oficial e o discurso do professor. **Avanços em Políticas de Inclusão.** O contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Aurelina Sandra Barcellos et al. Gestão democrática na escola pública: ação sócio-pedagógica que se faz ao caminhar. SCHWARTZ, Cleonara Maria; ARAUJO, Gilda Cardoso de; RODRIGUES, Paulo da Silva (Orgs.). **Escola de gestores da educação básica:** democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo. 2. ed. Vitória: GM, 2010.

PARO, Vítor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.



## INCLUSÃO ESCOLAR: PRIMEIRAS TRILHAS PERCORRIDAS E O DESBRAVAMENTO DE NOVOS CAMINHOS

Elizabeth Regina Streisky de Farias<sup>1</sup>  
Gilmar de Carvalho Cruz<sup>2</sup>  
Marta Burda Schastai<sup>3</sup>

**RESUMO:** A história da educação especial no Brasil é marcada por um modelo dual, no qual a escola comum era destinada aos alunos ditos normais e aos alunos com deficiência eram destinadas instituições segregadas, cujos objetivos se restringiam ao atendimento clínico e assistencial, mas não tinham como objetivo principal a escolarização destas crianças, já que não se acreditava que alunos com deficiência poderiam aprender. Na atualidade, a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum é uma realidade, porém, mesmo com a garantia da matrícula de todos os alunos, em uma perspectiva democrática, nem sempre se assegura a permanência com sucesso de todos alunos. Assim como, tantas pesquisas, que buscam evidenciar, questionar e discorrer acerca da educação inclusiva, a análise aqui realizada teve origem em uma investigação, que foi realizada durante dois meses, no primeiro semestre letivo do ano de 2014, em uma escola pública municipal de Ponta Grossa – Paraná. O relato desta pesquisa, expresso no presente texto, pretende tecer uma discussão sobre o processo de inclusão, refletir sobre o papel da escola, suas formas de organização e gestão. O texto também identifica alguns autores que tratam da questão. O presente relato, trata portanto, de um estudo de caso, que retrata a inclusão de um aluno com deficiência, intelectual e dislexia, matriculado no 4º. Ano do Ensino Fundamental. Traz como objetivos desvelar o espaço escolar, identificando nele elementos que indiquem um ambiente favorável à aprendizagem, refletir sobre a concepção dos professores acerca da inclusão, sobre o papel desempenhado pela equipe gestora, bem como sobre as expectativas da família com relação à aprendizagem do aluno com deficiência. A pesquisa evidenciou as condições na qual os alunos com deficiência são incluídos na escola, a organização dos tempos e espaços e a organização pedagógica. Também desvelou a percepção que o aluno incluído tem acerca da escola e as expectativas da família com relação à escolaridade do aluno. Os resultados apontam para uma possibilidade real de sucesso da inclusão de alunos com deficiência, com avanços significativos na aprendizagem do educando.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Aprendizagem. Organização escolar.

### INTRODUÇÃO

A discussão acerca da educação inclusiva escolar tem sido pauta obrigatória no campo educacional com ênfase especial para as melhores formas de atendimento e escolarização dos alunos com deficiência ou limitações acentuadas na escola. Encontra-se ainda, significativas dificuldades e equívocos que contribuem para que o processo de inclusão e de aprendizagem desses alunos não se efetivem e não atendam as suas reais necessidades.

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Paraná, doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem. bety.farias@bol.com.br.

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro Oeste, Doutor em educação pela UNICAMP, Pós Doutor pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. gilmailcruz@gmail.com.

<sup>3</sup> Docente da Rede Estadual de Ensino do Paraná, Doutoranda em Ensino de Ciências Educação na Universidade Estadual de Londrina. martaschastai@gmail.com.

É importante compreender que, para que a escola seja de fato para todos, é necessário que a mesma se transforme no que diz respeito às concepções de ensino que resultem em ações que privilegiem atenção à diferença e à diversidade. A escola deve preocupar-se com aspectos comuns à escolarização como o currículo e práticas pedagógicas que atentem para o reconhecimento das diferenças cognitivas e culturais existentes na sala de aula.

Considera-se que, apesar dos grandes avanços quanto aos direitos de todos a educação, as condições de aprendizagem no contexto das diferenças ainda não foram consolidadas na escola, sendo que a mesma ainda se utiliza de mecanismos que reforçam a ideia de limitação do aluno, tais como: reprovações e atendimento clínico como única forma de resolver os déficits cognitivos.

Para que os princípios da inclusão escolar sejam atendidos é essencial a compreensão de que os aspectos pedagógicos precisam ser considerados mais que os aspectos clínicos. O fracasso escolar não é necessariamente fruto de alguma área de deficiência que o aluno apresente, mas muitas vezes retrata uma condição de fragmentação do ensino, pautado em uma perspectiva linear e excludente.

Poulin (2006) sugere uma nova postura que atenda ao significado da educação em contexto de heterogeneidade. Isto diz respeito não só as necessidades ou deficiência que o aluno apresente, mas a toda situação do ensino que considera o contexto da diversidade.

Nessa perspectiva, esse autor propõe uma valorização do papel social do aluno na classe e na escola, considerando que a diferenciação nas formas de ensinar deve estar circunscritos em uma proposta que reconheça os sentidos dos saberes trabalhados na escola e sua utilização.

Desta forma, a pesquisa em questão buscou evidenciar as condições reais nas quais um aluno foi incluído no ensino regular comum de uma escola. A referida pesquisa pautou-se nos seguintes eixos: política educacional do município, gestão escolar, serviços de suporte ao ensino regular, prática pedagógica dos professores e expectativa da família com relação a escolarização dos alunos com deficiência.

Considera-se que transformar a escola, tendo em vista sua herança meritocrática, excludente e dualista, não é tarefa fácil, em especial em um país como o Brasil no qual predomina a desigualdade social, a pobreza e a injustiça. Porém, a mudança embora difícil, é possível.

## **1 A EDUCACAO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA**

O município de Ponta Grossa, situado na região centro-sul do Paraná, possui 300.000 habitantes. O ensino foi municipalizado na década de 1990, desta forma os anos iniciais do Ensino Fundamental são atendidos pelo município e os anos finais pelo estado. Sendo assim, a Rede Municipal de Ensino tem 85 escolas que atendem os 5 anos iniciais do Ensino Fundamental.

Possui um total de 26000 alunos, que tem matrícula obrigatória a partir dos 6 anos. Destes, 470 possuem laudo de deficiência. Tem aproximadamente 2000 professores. A maioria destes professores são pós-graduados ou graduados. Um número bastante reduzido de professores tem apenas o ensino médio, já que o município empreende muitas ações para a formação de tais professores, seja na modalidade presencial ou a distância. O índice de aprovação é de 96%<sup>4</sup>.

A Rede Municipal atua no regime ciclado desde o ano 2000, sendo que está dividido em dois ciclos. O primeiro, considerado ciclo de alfabetização, atende do 1º. ao 3º. ano e o segundo ciclo atende do 4º. ao 5º. ano. A reprovação só é possível de acontecer nos finais de ciclo, ou seja, no 3º. e 5º. ano.

A avaliação é formativa, na qual o aluno deve atingir objetivos previstos para seu ano de estudo. Quando não atinge é previsto que o professor retome os mesmos, facilitando a construção do conhecimento pelo aluno.

Os resultados avaliativos são registrados em pareceres de aprendizagem, que além de retratarem os objetivos atingidos e não atingidos pelo aluno, também possibilitam a descrição das ações pedagógicas empreendidas para o avanço do aluno.

Até 2005, o número de alunos com deficiência na Rede Municipal de Ensino era bastante reduzido. Os mesmos frequentavam as 15 classes especiais inseridas nas escolas municipais. Devido ao pequeno número de tais classes, não era incomum que os alunos com deficiência frequentassem a escola muito distantes de sua residência. Não há registros de inclusão nas classes comuns de alunos com deficiência anteriores a 2005.

A medida que estes alunos cresciam, tornando-se adolescentes e posteriormente adultos, eram excluídos do processo educacional. Alguns teimosamente permaneciam na Educação de Jovens e Adultos, porém sem registro algum, como alunos “fantasmas”.

A partir de 2005, os pais foram convidados a matricular seus filhos em escolas mais próximas a sua residência, em classes comuns e as classes especiais foram gradativamente cessadas.

---

<sup>4</sup> Dados de 2013. Fonte: Setor de Estatística Educacional – SME/PMPG

A opção pela inclusão total dos alunos com deficiência teve como respaldo a política nacional, em especial o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do qual o município tornou-se pólo<sup>5</sup>.

Pode-se afirmar também, que esta opção pautou-se no princípio da inclusão, concebendo a escola pública como uma escola para todos, na qual todos tem o direito ao acesso e ao aprendizado, inclusive os alunos com deficiência.

Tal opção trouxe como consequência a implementação de serviços de suporte à inclusão, como: sala de Sala de Recursos Multifuncionais e Professor de Acompanhamento Específico. Também se buscou manter o atendimento clínico e terapêutico nas instituições especializadas, sempre que as mesmas o permitiam.

Muitas barreiras existiram para que a inclusão acontecesse. Barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas.

Tais barreiras foram gradativamente sendo derrubadas, porém nove anos após a implementação da política da inclusão pode-se dizer que somente a barreira arquitetônica foi totalmente superada.

Embora avanços tenham acontecido, ainda há muito a se superar quanto às barreiras atitudinais e pedagógicas.

## **2 CONTEXTO DA PESQUISA**

A escola na qual a pesquisa foi realizada, é uma escola de médio porte, com 380 alunos, divididos em 13 turmas, nos períodos matutino e vespertino.

Possui uma Sala de Recursos Multifuncionais que atende manhã e tarde os alunos com deficiência da escola, bem como de escolas vizinhas que não possuem tal sala. Um fato que chamou a atenção da pesquisadora foi que não só os alunos com deficiência eram atendidos na referida sala, mas também alunos que apresentavam déficit de aprendizagem. Observou-se então que, a riqueza pedagógica da Sala de Recursos Multifuncionais foi oportunizada para demais alunos, implicando com isto, na diminuição do atendimento ao seu público alvo: os alunos com deficiência. Embora os recursos pedagógicos ofertados na tal sala sejam muito interessantes para todos os alunos, há que se considerar que o funcionamento de tal sala representa um dos suportes oferecidos para assegurar a aprendizagem especificamente dos alunos com deficiência.

---

<sup>5</sup> Como município Pólo, Ponta Grossa tinha a incumbência de estabelecer um programa de formação continuada aos seus gestores e professores, bem como aos gestores e professores dos 72 municípios de abrangência.

Conforme apontado,

A sala de recursos se caracteriza como um serviço especializado de natureza pedagógica com o auxílio de materiais específicos e equipamentos tecnológicos, que apóiam e complementam o atendimento educacional realizado nas classes de ensino regular, mediante a necessidade de cumprimento do estabelecido nos documentos oficiais para a educação. (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011, p. 40).

Tem 17 professores, sendo que destes 9 atuam como professores regentes, 3 como professores corregentes, 1 atua na Sala de Recursos Multifuncionais, 1 como professor de Educação Física e 3 como professor de acompanhamento específico para aluno com deficiência.

A equipe gestora é formada pela diretora e 2 pedagogas, sendo uma no período matutino e outra no período vespertino.

A classe na qual o aluno sujeito da pesquisa estava matriculado possuía professora que tinha a formação em nível superior, atuava na escola há mais de dez anos e trabalhava 8 horas diárias na mesma.

A referida classe funciona no período matutino, possui 34 alunos, com idade entre 9 a 11 anos. Esta turma tem vários alunos com déficit de aprendizagem, que podem ter tido origem no processo de alfabetização, já que todos possuem dificuldades semelhantes na leitura e escrita. A professora atua por 5 anos neste ano de ensino, tendo atuado também no 1º ano e como corregente. A mesma reconhece sua dificuldade em alfabetizar os alunos, fato que a deixa muito preocupada com os alunos que não lêem e/ou não escrevem com fluência neste ano de ensino.

### **3 O SUJEITO DA PESQUISA**

O aluno João<sup>6</sup> foi diagnosticado, com Transtornos Específicos do Desenvolvimento da Fala e da Linguagem, Transtornos Hiperativos e Distúrbios de Conduta. O referido aluno iniciou sua vida escolar com seis anos em 2010. Apresentou, neste período, muita dificuldade de adequar-se a situação escolar, já que demonstrava muita dificuldade de concentração, de cumprir regras, de convivência, de expressar-se com clareza. Neste período observou-se a dificuldade que o aluno tinha em compreender e dominar suas emoções e suas atitudes. Não conseguia parar sentado e necessitava ficar constantemente chutando, rasgando, provocando, brigando e batendo nos colegas.

---

<sup>6</sup> O nome é fictício para preservar a identidade do sujeito.

Demonstrava dificuldade em ficar sozinho, procurando sempre a companhia de um colega, porém sempre acabava por agredi-lo.

Quando iniciado o trabalho com a Professora de Acompanhamento Específico, o aluno passou a atender somente as atividades dirigidas por ela, com total dependência de sua presença. Não tomava consciência da professora regente e não se envolvia com as demais atividades da sala.

Permaneceu na mesma escola desde o início, tendo reprovado o 3º. ano (2012), possivelmente pela sua dificuldade na alfabetização.

No decorrer do período da pesquisa, considerando o histórico acima descrito, houve avanços significativos. O aluno mostrou-se atencioso, calmo, respeita as orientações da Professora de Acompanhamento Específico, bem como da professora regente. Observa-se porém, que apesar da extrema agitação descrita por profissionais que o acompanharam no início ter sido controlada com medicamentos e atendimentos específicos, ainda existe dificuldade quanto a concentração do aluno. O mesmo desliga-se muito rapidamente das atividades pedagógicas para dar atenção às coisas que ocorrem no seu entorno, demorando para concentrar-se novamente no que estava fazendo. É impulsivo, tendo dificuldade em refletir sobre as atividades que realiza.

Com relação à sociabilidade, o aluno tem um bom relacionamento com a maioria dos colegas da classe e mesmo com os que apresenta alguma diferença, apenas mantém-se mais afastado, não convida para brincadeiras e não quer sentar próximo. Porém, não é agressivo.

O principal objetivo do acompanhamento específico foi ampliar a autonomia acadêmica do aluno, bem como seu potencial de aprendizagem. Desta forma, as atividades não foram diversificadas ou diferenciadas, mas adaptadas sempre que a situação o exigia. Foi elaborado material de apoio para consulta constante do aluno como: alfabetário, silabário, lista de dificuldades ortográficas, tabuada. Também sentia-se necessidade de algumas vezes ampliar o material para leitura, elaborando-o em caixa alta. Esta necessidade ocorreu, segundo relato da professora de acompanhamento específico, por observar-se que quando o material de leitura tinha palavras grafadas em letra pequenas o aluno apresentava muita dificuldade e se desestimulava a prosseguir com a leitura.

Observou-se que as intervenções em sala não foram feitas somente ao aluno sujeito da pesquisa, mas também a alunos que apresentavam alguma dificuldade na aprendizagem. Segundo o relato da professora de acompanhamento específico, estas outras intervenções foram feitas não somente para auxiliar os demais alunos, mas também para que João se sentisse mais livre e responsável em realizar as atividades com mais autonomia. Porém,

observou-se que a professora de acompanhamento específico permanecia sempre atenta a tudo que ele fazia, fazendo a intervenção sempre que necessário.

O fato do aluno em questão não sentir-se o único a ser apoiado pedagogicamente, o fazia sentir-se mais capaz e responsável e ao mesmo tempo o faziam perceber que todos tem alguma dificuldade, mas que todos podem superá-las.

#### **4 A PESQUISA**

Esta pesquisa visou traçar uma reflexão sobre o atendimento de alunos com deficiência no ensino regular comum. Para isso buscou-se conhecer a rotina de um aluno com deficiência intelectual e dislexia no dia a dia da escola. Compreender a organização da escola, os elementos identificados como uma direção inclusiva, a funcionalidade da instituição.

Para atender aos objetivos propostos, optou-se como metodologia o estudo de caso, com observação participante, com enfoque de pesquisa-ação, devido a cooperação existente entre o sujeito da pesquisa e o próprio pesquisador (THIOLLENT, 1985).

A coleta de dados durou dois meses (abril a junho de 2014) e aconteceu por meio de registro em diário de campo. Neste período, entrevistou-se a equipe gestora, professores envolvidos com o aluno sujeito da pesquisa, o próprio aluno e sua mãe.

Por tratar-se de uma pesquisa colaborativa, a interação entre a pesquisadora e o aluno foi muito próxima. Durante o tempo de convivência ficou claro a importância da escola para o aluno. O mesmo sentia-se totalmente integrado ao ambiente, gostava de brincar com os colegas, demonstrava afetividade com as professoras. Ficou evidente também o reconhecimento que tinha quanto aos seus limites e não hesitava em pedir ajuda quando não compreendia alguma coisa. Porém, ficou claro também que o mesmo não gostava de perceber-se em situação desigual aos colegas. Assim, apesar de aceitar e muitas vezes solicitar ajuda, queria sempre estar junto com os colegas no tempo de execução das atividades.

Quanto à equipe gestora, questionou-se sobre a organização do espaço escolar de forma a tornar-se um espaço inclusivo, as expectativas que tinham sobre a aprendizagem do aluno e a formação continuada dos professores envolvidos com a inclusão.

A diretora relatou que os aspectos arquitetônicos da escola reuniam condições plenas para atendimento de todas as deficiências, tanto que na escola estão matriculados alunos com deficiência nas diversas áreas. Busca organizar-se o ambiente de forma inclusiva, porém preocupa-se com os aspectos pedagógicos. Não tem clareza se os procedimentos pedagógicos

usados pelos professores são adequados e busca ficar sempre atenta ao funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais. Conforme demonstrado em sua fala,

“A gente faz tudo para que de certo a inclusão, mas lá na sala de aula é com o professor...sempre gosto de ficar muito atenta para garantir que estão sendo ensinados mesmo, porque este assunto de inclusão, de aprendizagem destes alunos não é só de um professor, mas de toda a escola, é minha responsabilidade também.”

A preocupação da diretora é legítima se considerarmos que para que a inclusão de fato aconteça, e necessário o envolvimento de toda a escola, conforme indica Figueiredo (2010, p. 54),

Uma política de vanguarda não garante a acessibilidade aos saberes escolares se não houver uma verdadeira transformação no interior da escola, não basta garantir a acessibilidade, é preciso criar as condições para que a escola se transforme em espaço verdadeiro de trocas que favoreçam o ato de ensinar e aprender.

Já a pedagoga relata que sempre busca dar o atendimento necessário às professoras dos alunos incluídos, porque sabe que cada caso representa uma individualidade do aluno e nem sempre os professores estão preparados pedagogicamente para isto. Em especial quanto ao aluno sujeito da pesquisa, informa que foi professora de acompanhamento específico durante o período em que o mesmo era mais agitado. Diz que aprendeu a trabalhar com a diferença neste período, a não esperar o que não poderia alcançar naquele momento, mas a valorizar cada conquista do aluno. O apego afetivo também foi grande e teve, inclusive, uma certa dificuldade para deixar a função por motivos particulares.

Quanto à professora regente da turma do aluno sujeito da pesquisa a mesma demonstrou não sentir-se totalmente pronta para trabalhar com a inclusão no sentido que não foi preparada para esta demanda no curso de formação. Este aspecto pode ser constatado na seguinte fala:

“não, não posso dizer que me sinto preparada pedagogicamente, já que nunca vi isto no meu curso de pedagogia. Mas devo admitir que a formação que a escola me dá, a ajuda da pedagoga, me ajudam no trabalho. Na verdade acho que estou tendo um progresso razoável. Fui professora do João no 1º. Ano e nesta época tinha muita dificuldade em realizar o trabalho. Com estudo e apoio da escola toda, penso que houve crescimento de todos”.

É notável o papel essencial desempenhado pela escola, no sentido de organizar o espaços e tempos escolares no sentido de tornar a escola mais inclusiva, este papel demonstra-



se também importante no sentido de formação continuada dos professores, na busca de compreensão dos próprios dilemas, buscando uma transformação de dentro para fora.

Conforme aponta Figueiredo (2010), a escola que organiza as situações de aprendizagem considerando as diferenças dos alunos, o ensino e o apoio ao ensino se integram para orquestrar a aprendizagem.

Esta integração e também refletida no relato da professora da Sala de Recursos Multifuncional,

“sou apaixonada por este trabalho, mas tenho que admitir que a diretora e a pedagoga me apóiam muito, senão tudo seria mais difícil. Mas, como nem tudo é perfeito, ainda sinto uma falta de articulação com a classe do ensino regular. No caso do João, demorou para que eu conseguisse uma boa interação com a professora. Hoje o trabalho flui muito melhor, porque temos o mesmo objetivo. Ela acredita no potencial do João tanto quanto eu”.

Para Figueiredo (2010), a articulação entre o ensino comum e a educação especial, deve visar sempre à aprendizagem dos educandos, já que são eles os beneficiários deste serviço.

Na entrevista com a avó paterna (responsável pelo aluno), a mesma retratou que a família teve muita dificuldade para aceitar a condição de deficiência do João, apesar do mesmo fazer uso de medicamentos desde bebê, acreditavam que era uma coisa passageira e como logo depois os pais separaram-se de forma traumática, sempre julgaram que tratava-se de uma agitação passageira. A escola ajudou muito neste processo, indicando o caminho e assegurando que ele poderia aprender, somente precisaria de um tempo diferenciado para isto.

A avó relata ainda a alta expectativa que tem quanto ao desenvolvimento do neto, conforme indicado,

“Hoje eu sei que o que o João tem não condena ele a ficar sem aprender o resto da vida, a escola me ajudou a ver isto, a acreditar nele, a ter paciência e esperar o momento para tudo. Mesmo sem ter muito estudo sei que a escola em que ele está é a melhor. Não tenho vontade e nem o pai dele tem de tirar ele da escola e colocar na APAE ou outra instituição destas, aqui ele aprende mais”.

Interessante observar que a articulação da família com a escola significou avanços no processo ensino e aprendizagem do educando. As professoras, bem como a equipe gestora entrevistadas, reconhecem que o papel da família é essencial, tanto no sentido de valorização do trabalho realizado, na confiança depositada na escola e especialmente, na busca de um mesmo objetivo: a aprendizagem do aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em inclusão e conseqüentemente em exclusão escolar nos remete a uma reflexão mais profunda que é a concepção de homem e de sociedade que se tem, considerando que não podemos pensar em inclusão na Educação Básica, sem refletir sobre a formação recebida pelos professores que lá atuam. Ao mesmo tempo é necessário aprofundar também a reflexão quanto ao paradigma instituído na formação universitária, esta mesma carregada de contradições e em busca de tantas respostas.

Embora considere-se o aluno um sujeito de direito e por isso mesmo merecedor de um ensino com qualidade nos pressupostos da igualdade de condições, do oferecimento de suportes necessários à concretização da aprendizagem de todos, independente de sua condição de deficiência ou necessidades educativas especiais; não é possível negar o professor como um sujeito carente de uma formação mais articulada com sua prática e menos fragmentada não contribuindo para a concretização da práxis.

Apesar da pesquisa ter retratado o sucesso da inclusão quanto à matrícula e permanência do aluno com deficiência no ensino regular, sabe-se que ainda é necessário avançar-se no que diz respeito a aprendizagem dos mesmos. Para isso é importante tratar a inclusão como uma rede de relações, na qual está incluído o professor, os alunos (com ou sem deficiência) e a família. Pode-se afirmar que o que foi de fato importante é perceber o significado que a escola passou a ter para estes sujeitos. Esta nova escola que se apresenta está carregada de significados para eles e para os docentes, na medida em que se mostrava mais acolhedora, mais igualitária e com um caráter menos excludente.

A escola pública para avançar precisa compreender a necessidade de se reinventar e assumir seu papel na sociedade. Estar preparada para acolher todos os alunos, assegurar-lhes o aprendizado e instrumentalizá-los para atuar e interferir na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FIGUEIREDO, R. V. **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007. p. 15-35.

\_\_\_\_\_.; PLETSCHE, M.D. **Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

MACEDO, P.; CARVALHO, L.; PLETSCHE, M. Atendimento Educacional Especializado: Uma Breve Análise das Atuais Políticas de Inclusão. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões Sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2011. p. 35-45.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

## MUDANÇAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE CRIANÇAS COMO EFEITO DO PROGRAMA PRONARRAR COM A PARTICIPAÇÃO EFETIVA DE PROFESSORES

Marcela Silva da Luz<sup>1</sup>  
Priscila Molinari Mello<sup>2</sup>  
Marcia Ansolin<sup>2</sup>  
Samuel Antoszczyszen<sup>3</sup>  
Jáima Pinheiro de Oliveira<sup>4</sup>

**RESUMO:** Este estudo contempla dados de pesquisa que utiliza um programa de intervenção metatextual como apoio para a produção de narrativas escritas de escolares com atraso no processo de alfabetização. Esse programa tem como base o uso de apoio pictográfico e instruções explícitas acerca da elaboração de cada parte que compõe uma história. Assim, o objetivo deste estudo foi de verificar as mudanças que ocorreram nos textos produzidos por alunos em fase de alfabetização, utilizando-se do PRONARRAR em amostras coletivas, com turmas de 2º e 3º anos de três escolas do interior do estado do Paraná, contando ainda com a participação efetiva dos professores em encontros onde se discutiu diversos aspectos relacionados à linguagem escrita. Após a aplicação de 12 sessões, as análises foram realizadas de acordo com a proposta do Programa. Constatou-se que houve aumento significativo na pontuação de todos os grupos entre a 6ª e a 10ª sessão, com variações nas duas últimas sessões (11ª e 12ª). Esta evolução ocorreu na pontuação dos níveis de histórias produzidas e também na estrutura e na organização textual. As maiores dificuldades observadas para a produção de uma história são a elaboração de uma situação-problema e a resolução da mesma. Porém, dentro deste contexto, a evolução das produções é percebida com a assimilação e a presença gradativa das partes pertencentes à narrativa (cenário, tema, enredo e resolução). Conclui-se que com a utilização do instrumento PRONARRAR as crianças se beneficiaram da intervenção, visto que tiveram produções mais elaboradas em comparação com as produções iniciais. Tais resultados evidenciam que a intervenção metatextual leva a criança a produzir seu texto de maneira mais elaborada. Embora este estudo tenha sido aplicado em crianças com atraso no processo de alfabetização, o PRONARRAR pode ser utilizado com crianças em fase inicial de alfabetização, como aperfeiçoamento dessa elaboração escrita, já que se trata de um recurso de fácil domínio pelo professor e eficaz no desenvolvimento do princípio da metatextualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada de professores. Pesquisa colaborativa. Alfabetização.

### INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Discente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, SP.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), *Campus Irati*, Paraná.

<sup>3</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), *Campus Irati*, Paraná.

<sup>4</sup> Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, SP; Credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação desta mesma Universidade.

O PRONARRAR (OLIVEIRA, BRAGA, 2012) originou-se da pesquisa de Doutorado da orientadora deste estudo. Em sua pesquisa (OLIVEIRA, 2010) foram verificados os efeitos de um programa de intervenção metatextual, na produção de textos do gênero narrativo de escolares com atraso no processo de alfabetização. Trata-se de um programa que traz uma possibilidade de lidar, na prática pedagógica, com essas situações.

O referencial teórico deste programa tem foco na perspectiva psicolinguística aplicada ao exame da atividade metalinguística. Ou seja, trata-se de uma atividade realizada pelo indivíduo para analisar a própria linguagem. No entanto, o programa possibilita que essa atividade seja feita sem um distanciamento tão grande do uso e da função da linguagem, já que ele está diante de um gênero textual que passa a fazer a parte de seu cotidiano, desde muito cedo.

Nesse sentido, ainda que haja um foco na estrutura e na organização do texto, o indivíduo não deixará de trabalhar com o conteúdo e com os usos da linguagem. Além disso, o PRONARRAR usa também o apoio pictográfico, cuidadosamente selecionado, de acordo com histórias relacionadas aos contextos e experiências de vida da maioria das crianças, inserindo conteúdos familiares às suas produções (OLIVEIRA et al, 2012). Alerta-se, no entanto, para o fato de o PRONARRAR ter sido desenvolvido com crianças do interior do Estado do Paraná. É possível que haja necessidade de adaptações em outros lugares.

Dentro desse contexto, o principal objetivo do PRONARRAR é auxiliar o processo de elaboração de histórias escritas de escolares com atraso no processo de alfabetização. Muito embora o foco do programa seja a produção textual, os aspectos de leitura, também, são trabalhados ao longo de toda a sua aplicação. Além disso, ainda que o programa tenha sido testado com populações com atraso de alfabetização, ele pode ser empregado como procedimento de ensino e/ou de aperfeiçoamento dessas elaborações escritas, com escolares que estejam em fase inicial de alfabetização e que não estejam em situação de dificuldades nesse processo.

De imediato, o foco do PRONARRAR parece ser individual, no entanto, as experiências de uso dele, têm sido, em sua grande maioria, coletivas, à medida que ele possibilita um uso pelo professor ou por um mediador de grupo, sendo também uma alternativa para as questões relacionadas aos procedimentos de ensino da Língua Portuguesa. Outro fator interessante destas experiências é que aqueles alunos que, de fato, necessitam de uma atenção individualizada, são expostos aos seus efeitos. Ou seja, mesmo diante de uma dificuldade maior, é possível notar avanços nestes indivíduos, no que se refere aos aspectos da comunicação, seja esta oral ou escrita (OLIVEIRA et al., 2014).

Especificamente sobre a escrita, o programa também permite que o escolar analise sua produção, aproximando-se das propriedades dela, no momento da reescrita dessa história produzida. Essa análise é necessária e deve-se tornar ainda mais cuidadosa, quando lidamos com o sistema de escrita alfabético, no qual necessitamos entender que as letras correspondem a segmentos sonoros menores, ou seja, compreender o princípio alfabético da correspondência grafonêmica (CUNHA, CAPELLINI, 2009; CAPOVILLA et al., 2006; CAPOVILLA et al., 2004). Isso facilita, também, a revisão de aspectos linguísticos dessa escrita.

Sobre isso, é importante dizer que muitos pesquisadores têm encontrado duas grandes dificuldades em relação à formação continuada de professores em instituições escolares: de um lado, políticas públicas desarticuladas da produção científica e, de outro, confusões entre os procedimentos que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita e as concepções de apropriação cultural, em ambiente escolar. Por mais que se esclareça que se trata de aspectos distintos, muitos profissionais ainda pensam que a adoção de estratégias sistematizadas que facilitam o processo de alfabetização pode implicar mudanças em aspectos metodológicos da escola. Este é também um desafio para os pesquisadores (OLIVEIRA et al, 2014).

Nesta perspectiva, diversos autores têm enfatizado a importância de se considerar os estudos empíricos acerca do desenvolvimento da leitura e da escrita, para fins de auxiliar o processo de alfabetização. Ressaltamos, no entanto, que este processo não caminha sozinho, pois há décadas que se discute, também, sobre a importância das práticas sociais de leitura e de escrita, dentro e fora da escola. Gombert (2013) fala em habilidades epilinguísticas, tendo em vista que, por mais que haja expressão de regras convencionais, durante o processo inicial de desenvolvimento linguístico, não se pode considerar que existe um processo consciente. Ou seja, essa competência linguística é adquirida naturalmente pela criança durante o processo de socialização e nas situações comunicativas do dia a dia.

Enfim, nesse contexto de formação continuada de alfabetizadores, desenvolvimento infantil, com foco para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem (oral e escrita), é que a nossa experiência pretende contribuir.

Levando tais aspectos em consideração, o atual estudo pretendeu verificar as mudanças ocorridas em textos produzidos por crianças em fase de alfabetização, com o uso do PRONARRAR, aplicado em amostras coletivas.

## **1 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Serão apresentados aqui os resultados de uma experiência desenvolvida numa escola de um município do interior do Estado do Paraná. Estes resultados fazem parte de um projeto maior, ou seja, desenvolvido também em outras escolas, que tem apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – processo de número: 405359/2012-8) e encontra-se aprovado pelo Comitê de Ética, sob o parecer de número 397.532, do ano de 2013. Os procedimentos metodológicos específicos utilizados nessa experiência foram os sugeridos por Oliveira e Braga (2012).

Participaram dessa experiência três escolas, com turmas de 2º e 3º anos. Todos os professores e alunos dessas turmas tiveram participação efetiva. A média de alunos por turma era de 25. Os professores tinham formação em nível superior, média de idade de 34 anos e média de experiência com turmas de alfabetização variando entre três a 10 anos.

Inicialmente eram propostos encontros com os professores, nos quais eram investigados e discutidos os conhecimentos deles acerca dos seguintes aspectos: aquisição da linguagem (oral e escrita), dificuldades nesse processo, articulação entre o processo de aquisição da linguagem e o de alfabetização, bem como possibilidades de apoio e recursos, dentre outros. Ao final das investigações eram disparadas questões para discussões acerca dos temas, além de ser proposto o uso do PRONARRAR, de maneira coletiva (em sala de aula) com formação de grupos, nos quais o escriba deveria se alternar, à medida que avançavam as sessões.

Após o uso do programa (12 sessões), as análises das produções das crianças, que seguiram a proposta do programa (OLIVEIRA; BRAGA, 2012), foram retomadas com os professores para discussão, em novos encontros. São os resultados das produções textuais das crianças do 3º ano de uma das escolas participantes é que serão relatados e discutidos aqui, neste momento. Ressalta-se que nesta coleta a aplicação do Programa contou com um apoio adicional: a leitura prévia de cada história antes da produção.

## 2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 1.1 Perfil dos grupos

**Tabela 1** – distribuição dos participantes por idade e histórico de retenção

Grupos	Média de Idade	Nº de alunos com histórico de retenção
G1	8,4	2

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

G2	8,2	1
G3	8,6	3
G4	8,4	2
G5	8,6	3
G6	8,4	2

A turma possui 31 alunos regularmente matriculados, porém, com frequência regular, este número é de aproximadamente 29. Levando em consideração estes que possuem frequência regular nas aulas, há um número alto (13) de alunos com histórico de retenção na 3ª série.

### 1.2 Desempenho dos escolares no programa de produção textual (PRONARRAR)

**Tabela 2** – Distribuição das pontuações obtidas pelos escolares em produções escritas

Histórias/Sessões	Pontuação média dos grupos					
	G1	G2	G3	G4	G5	G6
1ª sessão	10	12	10	12	10	10
2ª sessão	10	12	14	14	14	10
3ª sessão	10	12	14	14	14	12
4ª sessão	11	12	12	14	14	12
5ª sessão	12	12	11	12	14	14
6ª sessão	15	15	14	15	14	15
7ª sessão	13	14	15	15	14	14
8ª sessão	14	14	13	13	13	14
9ª sessão	16	16	16	16	14	14
10ª sessão	14	14	14	16	14	14
11ª sessão	15	12	12	14	11	12
12ª sessão	10	12	14	14	14	14

Quanto à evolução na pontuação dos alunos, constata-se que os participantes apresentaram uma pontuação entre 10 e 14 pontos até a 5ª sessão, com um aumento significativo na pontuação de todos os grupos entre a 6ª e a 10ª sessão, com algumas variações nas duas últimas (11ª e 12ª sessão).



Percebe-se que, embora o Grupo 1 e o Grupo 2 tenham permanecido com a mesma pontuação nas três primeiras sessões e finalizado com a mesma pontuação inicial a última sessão, estes grupos acompanharam a evolução dos outros grupos durante as sessões restantes. Observa-se que, em função dos elementos solicitados durante a produção terem características específicas, a pontuação se modifica a partir do que surge nas produções efetuadas pelas crianças (OLIVEIRA; BRAGA, 2012).

### 1.3 Exemplos de produções escritas dos grupo 1

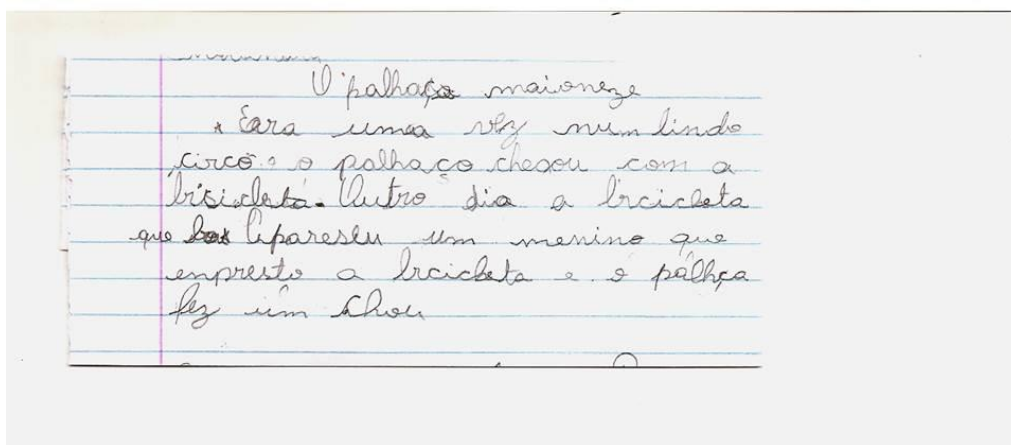


Figura 1: história 1 do grupo 1

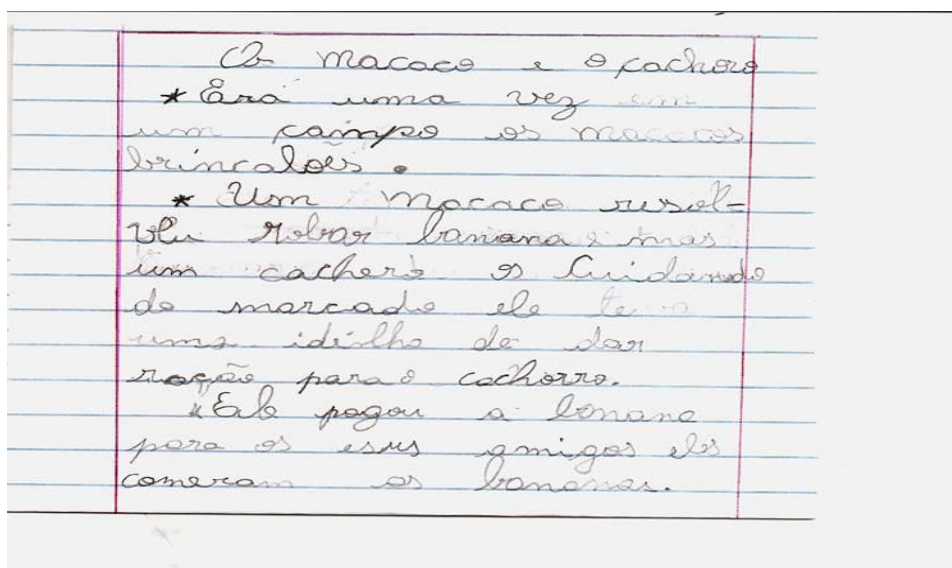


Figura 2: história 3 do grupo 1

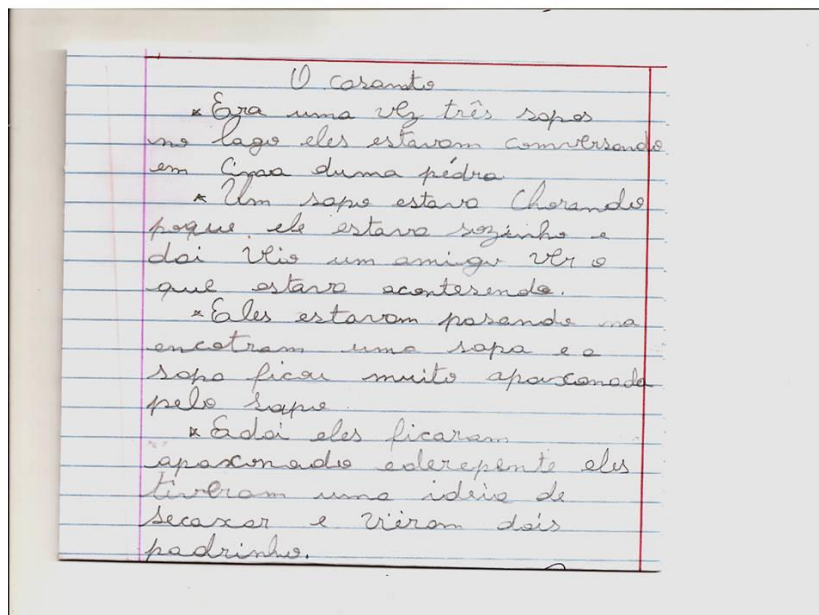
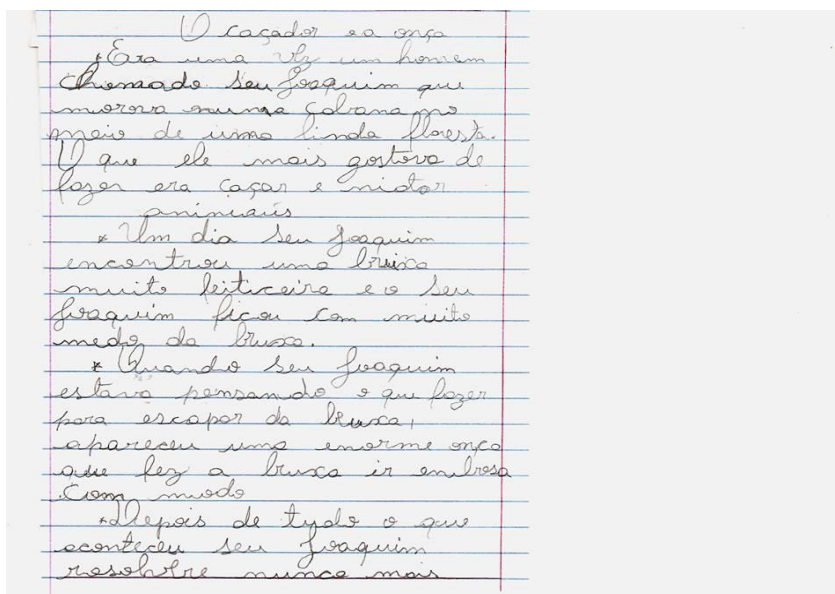


Figura 3: história 7 do grupo 1



Sobre o desempenho dos escolares nas histórias, observa-se evolução. Isso é notado na pontuação das histórias produzidas e também em relação à estrutura e organização propriamente ditas, ou seja, é possível notar uma elaboração satisfatória no que se refere aos aspectos macrolinguísticos (exemplo: elementos que identificam o tipo textual estão presentes) e microlinguísticos, por exemplo, com o uso de parágrafos para cada elemento constituinte deste tipo textual.

Neste contexto, a evolução das produções são percebidas a partir da presença das partes da narrativa, cenário, tema, enredo e resolução, que apresentam melhora de forma gradativa, ao longo de cada história produzida, à medida em que as sessões acontecem. Na primeira (Figura 1) e segunda história (Figura 2), embora se apresentem características do Cenário como local e personagens, o enredo e a resolução ainda não estão presentes, estando apenas na penúltima narrativa (Figura 3), porém de forma indefinida. Na quarta e última produção textual (Figura 4) todos os elementos que compõe uma história estão presentes, percebe-se, com isso, que as partes das histórias e suas respectivas características são aprimoradas a cada nova história apresentada, demonstrando dessa forma, uma compreensão gradativa da criança dos elementos constitutivos da narrativa.

As maiores dificuldades encontradas pela criança ao produzir uma história, estão presentes na elaboração de uma situação problema e na resolução da mesma (FERREIRA; SPINILLO, 2003; OLIVEIRA; BRAGA, 2012). A partir do momento em que estas questões se apresentam no texto da criança, de forma clara e específica, conclui-se que a criança conseguiu assimilar de forma significativa, todos os elementos que compõe a estrutura de uma história. No estudo de Ferreira e Spinillo (2003) isso também é comprovado. As autoras questionam se ao tomar consciência do esquema e das partes de uma história, as crianças os aplicariam em suas próprias produções, passando, então, a escrever histórias mais elaboradas. Os dados da pesquisa delas mostraram que sim. O estudo consistiu em separar crianças de baixa renda, alunos de 1ª e 2ª séries do 1º ciclo do ensino fundamental em dois grupos (Grupo Experimental e Grupo Controle), nos quais intervenções eram aplicadas somente ao Grupo Experimental, buscando averiguar se o conhecimento apresentado pelas crianças nas produções se dava apenas com o passar do tempo (análise através do Grupo Controle) ou se este se alterava em função das intervenções (análise através do Grupo Experimental). As intervenções tratavam-se de atividades que pudessem levar a criança a refletir sobre os componentes, linguagem e organização próprios de história. Ao término da pesquisa, os dados mostraram que as crianças que receberam orientações (Grupo Experimental) tiveram produções mais elaboradas do que as crianças que não receberam tais intervenções (Grupo Controle). Além disso, o estudo mostrou que as produções das crianças do Grupo Experimental ficaram mais elaboradas depois da intervenção.

Quanto aos erros de grafia, a partir do Protocolo para análise de Convenções Contextuais (CC) proposto no PRONARRAR (OLIVEIRA; BRAGA, 2012, p. 63) obtivemos o seguinte desempenho:

**Tabela 3** – Distribuição das pontuações obtidas pelos escolares (Grupo 1)

Critérios Pontuação	Figura 1	Figura 2	Figura 3	Figura 4
Uso de ponto final nas orações	0,5	1	1	0,5
Nº erros de grafia: 0= 6 ou mais 1= 3 a 5 / 2= 0 a 2	0	0	0	2
<b>TOTAL</b>	1,5	2,0	2,0	4,5
Orações iniciadas com letras maiúsculas	1	1	1	1
Uso de vírgulas	0	0	0	1

A partir dos dados analisados, constata-se que houve diferença significativa em relação à evolução das produções das crianças no que concerne aos aspectos da produção textual, principalmente no que se refere aos erros de grafia. Esta melhora pode ser caracterizada pelo reconhecimento das palavras escritas pela criança e outros fatores relacionados às habilidades “epilinguísticas” sugeridas por Gombert (2013).

Diante dos resultados expostos, verifica-se que as partes da narrativa (como cenário, tema, enredo e resolução) são aprimoradas ao longo de cada nova história escrita e consequentemente assimiladas pelos alunos, corroborando com os estudos de Oliveira et al (2014b) onde enfatizam que o apoio pictográfico facilita a elaboração de histórias, com a produção de narrativas cada vez mais adequadas. Observou-se aumento significativo entre a 6ª e 10ª sessões, na pontuação geral de todos os grupos, demonstrando esta evolução na organização e estrutura da narrativa, embora tenha se observado alguns erros de grafia, mas também com melhor adequação. Zorzi e Ciasca (2008) mencionam estudos que referem que a escrita é um processo evolutivo, no qual o aluno vai elaborando hipóteses e o conhecimento vai se constituindo, sendo estes erros previsíveis. Entretanto, as crianças devem ser estimuladas a construir tal processo. Isso também é igualmente verificado em relação à evolução no desenvolvimento da narrativa. Spinillo e Simões (2003) revisam a literatura sobre o termo consciência metatextual, mostrando que há diversas maneiras de se ter o texto como objeto de análise, seja estudos de metacompreensão, nos quais se busca verificar se o leitor consegue identificar: as ideias principais e as alterações dos textos, estudos de revisão textual ou então estudos sobre pontuação e coesão. Mas, estudos sobre a consciência metatextual

propriamente dita são recentes e estas autoras mostram como essa habilidade tem sido pesquisada atualmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução das produções escritas das crianças com o uso do PRONARRAR foi observada por meio da presença gradativa das partes pertencentes à narrativa (cenário, tema, enredo e resolução). Portanto, a utilização deste instrumento trouxe benefícios no que se refere aos avanços dessas produções, quando comparadas às produções iniciais. Tais resultados evidenciaram que a intervenção metatextual leva a criança a produzir seu texto de maneira mais elaborada.

Reafirmamos que a assessoria interdisciplinar na escola deve ter o intuito de discutir e construir propostas junto ao educador, auxiliando assim, em sua formação continuada. Especificamente neste caso, utilizamos um instrumento como apoio dessa assessoria, tratando-se de um recurso de fácil domínio pelo professor e eficaz no desenvolvimento do princípio da metatextualidade.

## CHANGES IN TEXTUAL CHILDREN'S PRODUCTION AS AN EFFECT OF PRONARRAR PROGRAM WITH EFFECTIVE PARTICIPATION OF TEACHERS

**ABSTRACT:** This study includes research data using a metatextual program of intervention and support for the production of children's written narratives with lagging in the literacy process. This program is based on the use of pictographic support and explicit instructions about the preparation of each part that makes up a story. The objective of this study was to verify the changes that occurred in the texts produced by students in beginning literacy, using the PRONARRAR in collective samples, with classes from 2<sup>nd</sup>. and 3<sup>th</sup>. degrees from three schools in the state of Paraná, counting yet with the effective participation of teachers in meetings where they discussed various aspects related to written language. After application of 12 sessions, the analyses were performed according to the proposed program. It has been found that there was significant increase in the scores of all groups between the 6<sup>th</sup> and the 10<sup>th</sup> sessions, with variations over the past two sessions (11 and 12). This change of score occurred in the levels stories produced and also on the structure and textual organization. The major difficulties encountered in the production of a story are the development of a problem situation and its resolution. However, within this context, the evolution of production is perceived as gradual assimilation and the presence of the parties belonging to the narrative (setting, theme, plot and resolution). We concluded that with the use of the instrument PRONARRAR the children were benefited from the intervention, as they had more elaborate productions compared with initial productions. These results show that the metatextual intervention leads the child to produce texts in a more elaborate way. Although this study has been applied to children with delayed literacy process, the PRONARRAR can be used with children in early literacy, with improvement of this writing development, since it is easy applying resource by the teachers and effective on the metatextual development.

**KEYWORDS:** Continued teacher training. Collaborative research. Literacy.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Orientações Gerais, Catálogo 2006**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2009.

CAPOVILLA, A. G. S.; et al. Natureza das dificuldades de leitura em crianças brasileiras com dislexia do desenvolvimento. **Revista Eletrônica Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 6-18, set./fev. 2007.

\_\_\_\_\_.; CAPOVILLA, F. C.; SUITER, I. Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 449-458, set./dez. 2004.

COSTA, A. S. F.; ROCHA, V. A. M. **A importância da formação inicial e contínua para a atuação do profissional da educação/educação física escolar**. Disponível em: [www.nepecc.faei.ufu.br/.../f\\_import\\_form\\_inic\\_cont\\_ana.pdf](http://www.nepecc.faei.ufu.br/.../f_import_form_inic_cont_ana.pdf). Acessada em 07 de junho de 2006.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura - PROHMELE. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-80342009000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-80342009000100011&script=sci_arttext)>. Acesso em: 02 jul. 2010.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GELAMO, R.P.; NASCIMENTO, J.C. A criança e o interlocutor no processo de aquisição da escrita. In: OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. **Desenvolvimento infantil: perspectivas de atuação em educação e saúde**. Marília: Fundepe, 2009. p. 96-104.

GOMBERT, J. E. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem, In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.). **Alfabetização no século XXI - como se aprende a ler e a escrever**. Tradução de: Fraulein Vidigal de Paula e Sylvia D. Barrera. Porto Alegre: Editora Penso, 2013. p. 109-123.

MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.). **Alfabetização no século XXI - como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

MARTINS, M. S.; OLIVEIRA, J. P.; CARNEVALLE, L. B. O projeto político pedagógico enquanto instrumento de inclusão e sua relação com a fonoaudiologia escolar. In: ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. (Orgs.). **Atuação da fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas**. 1ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013. p. 43-66.

OLIVEIRA, J. P.; et al. Produção de conhecimento sobre narrativas orais: contribuições para as investigações em linguagem infantil. **Revista CEFAC**, (Online), v. 15, p. 1-22, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2012nahead/227-11.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

\_\_\_\_\_.; BRAGA, T. M. S. **PRONARRAR** – Programa de intervenção metatextual – apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização. Curitiba, Paraná: Editora CRV, 2012.

OLIVEIRA, J. P.; et al. O uso do texto narrativo em intervenções com crianças que possuem atraso no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: OLIVEIRA, J. P.; et al. **Alfabetização em países de língua portuguesa: pesquisa e intervenção**. Curitiba: Editora CRV, 2014b.

\_\_\_\_\_.; et al. **Alfabetização em países de língua portuguesa: pesquisa e intervenção**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIANA, F. L. P. Avaliação e Intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura. In: TAVEIRA, M. C. **Psicologia Escolar: uma proposta científico-pedagógica**. 1. ed. Coimbra: Quarteto, 2005.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZORZI, J. L.; CIASCA, S.M. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 10, n. 3, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462008000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462008000300007)>. Acesso em: 27 jun. 2014.

## O PROCESSO EDUCATIVO BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PROMOÇÃO DA MULTICULTURALIDADE INDÍGENA

Denise Tatiane Girardon dos Santos<sup>1</sup>  
Daniel Rubens Cenci<sup>2</sup>  
Aline Damian Marques<sup>3</sup>  
Roberta da Silva<sup>4</sup>

**RESUMO:** A questão indigenista sempre reclamou um maior reconhecimento pela sociedade não urbanizada, o que é preliminar para que sua cultura seja respeitada e mantida e, além disso, que seja oportunizada a evolução natural da cultura, que, por sua vez, reclama que suas práticas sejam transmitidas aos jovens e exercitadas no grupo. Diante do atual contato interminente que várias comunidades indígenas mantêm com outras culturas, a educação se demonstra como um instrumento que proporciona que essa relação se dê de positiva e ótima, sendo cogente o desenvolvimento, na área da educação, de programas e políticas que viabilizem a manutenção do conhecimento tradicional, por intermédio de escolas indígenas diferenciadas. Assim, será evidenciada a importância dos processos educativos peculiares para a valorização da cultura indígena e para a sua proteção e garantia de evolução, em observância aos princípios da dignidade, da igualdade – assim como da diferença. O método de abordagem utilizado foi o hipotético-dedutivo. Quanto ao procedimento, aplicou-se a pesquisa bibliográfica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Povos indígenas. Escolas Indígenas. Proteção Cultural.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo demonstrará a importância da valorização da cultura indígena para o favorecimento da diversidade cultural, e como os processos educativos podem favorecer a concretização desse objetivo, haja vista que, historicamente, os povos indígenas não tiveram o reconhecimento merecido.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Mestranda no Curso de Mestrado em Direitos Humanos, pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Vinculação à Linha de Pesquisa “Direitos Humanos, Relações Internacionais e Equidade”. Bolsista do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Advogada. *E-mail:* girardon\_15@hotmail.com;

<sup>2</sup> Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Professor do DCJS - Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUI; Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Direitos Humanos, Coordenador da Linha de Pesquisa Direitos Humanos, Meio Ambiente e Novos Direitos, Coordenador do projeto de pesquisa CNPq “O direito ambiental no contexto da sociedade de risco: em busca da justiça ambiental e da sustentabilidade”. Contato: danielr@unijui.edu.br;

<sup>3</sup> Advogada. Especialista em Direito do Tributário e Mestranda em Direitos Humanos pela UNIJUÍ. Bolsista FAPERGS. Pesquisadora na linha: Direitos Humanos, Relações Internacionais e Equidade. *E-mail:* alined.marques@terra.com.br;

<sup>4</sup> Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pesquisadora da linha de pesquisa registrada no CNPQ: Fundamentos e concretização dos Direitos Humanos. Bacharel em Direito pelo Instituto Cenecista de Ensino Superior – IESA. Professora da rede pública de educação básica do município de Santo Ângelo. Advogada. Contato: roberta.h.s.\_@hotmail.com.



Assim, serão destacadas algumas normatizações, voltadas à criação e implantação de escolas indígenas, respeitadas as particularidades das comunidades e o seu interesse na forma como os conhecimentos tradicionais devem ser preservados, o que se dá, principalmente, pelo favorecimento do seu acesso pelos jovens descendentes, que garantem a continuidade das tradições locais.

## **1 REFERENCIAL TEÓRICO**

Em território brasileiro, existem muitas populações indígenas que mantêm um contato intermitente com a cultura urbanizada, tendo conhecimento da Língua Portuguesa, fazendo uso das tecnologias, e, inclusive, sendo inseridas em programas sociais e políticas públicas, dentre estas, a educação.

Nesse ponto, é imprescindível que haja uma especial atenção para o desenvolvimento e aplicação dos métodos pelos quais se desenvolvem a educação indígena, tanto com a criação de escolas, quando pela escolha dos conteúdos, e como estes devem ser ministrados. O principal objetivo sempre deve ser o fomento à continuidade da cultura, à garantia de que esta seja mantida no grupo, mas, também, para que seja conhecida pelas outras formas culturais, e, em decorrência disso, respeitadas (SILVA, 1981).

Igualmente, o acesso à efetivação dos seus direitos, tanto aqueles assegurados a todos os cidadãos, quanto aqueles específicos, diante da tutela protetiva, pode e deve ser viabilizada por intermédio da educação, com a oportunidade de serem acessados, de forma mais facilitada, os conhecimentos inerentes ao exercício da cidadania e da igualdade.

Em relação à cidadania indígena, a Lei nº. 6.001, de 19.12.1973 - Estatuto do Índio -, no artigo 3º, traz a definição de índio, que é “o indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional” e de Comunidade Indígena, ou Grupo Tribal, sendo este “um conjunto de famílias ou comunidades índias, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem contudo estarem neles integrados” (BRASIL, 2014).

Ainda que a norma referida, atualmente, tenha se demonstrado, em muitos aspectos, incoerente e incompleta em muitos aspectos, ao ser recepcionada pela Constituição Federal e ainda não ter sido reformada, atualizada, ainda é a lei específica que tutela os povos indígenas, com alguns dispositivos em plena vigência. Assim, pode-se mencionar o intento de

se assegurar que as raízes culturais sejam mantidas; logo, imprescindível o devido respeito e a observância aos seus direitos e às suas peculiaridades culturais e comunitárias (MONTE, 2006).

Nessa seara, distingue-se o direito da igualdade, pois é a observância de tal princípio que garantirá que os direitos comuns, relativos à cidadania, sejam observados e respeitados por todos e para todos. É dever do assegurar o direito à igualdade, que implica, necessariamente, no direito à diferença, motivo pelo qual os direitos dos povos não podem colidir com os direitos individuais. Igualmente, os direitos comuns de cidadania, promulgados pelo Estado, devem incluir o direito à diferença, diante da multiculturalidade que a compõem (WOLKMER; LEITE, 2003).

É imprescindível que para que a diversidade cultural se afirme, bem como, os direitos sociais, a dignidade e a igualdade – consequentemente, o direito à diferença -, em especial, à questão indigenista, aos povos originários deve ser assegurada a sua manutenção, que se dá com a garantia de que novas gerações de descendentes indígenas tenham assegurado o acesso ao conhecimento da cultura, característica da comunidade que descende (MONTE, 2006).

Logo, de incomensurável importância que sejam desenvolvidos, na área da educação, programas e políticas que viabilizem o estudo da cultura indígena pelos próprios índios, em suas comunidades, com educadores específicos, dotados de profissionais docentes indígenas e, caso alguns dos docentes não possuam origem autóctone, que sejam preparados para conhecerem a cultura da comunidade onde desempenharem suas funções.

A pedagogia tradicional integra, sobretudo, três pontos interrelacionados, que são a língua, a economia e o parentesco, estes que visam à integração de toda uma cultura, sendo a língua o elemento mais amplo e complexo. A língua é, também, o principal veículo de comunicação, e, quando utilizada para o exercício da educação, pode atingir um índice considerável de aproveitamento, e, complementada pelos outros elementos destacados, otimizam os processos de transmissão do conhecimento tradicional (MELIÀ, 1999).

Considerando a forma peculiar de como esse sistema de relações é contruído e praticado pelos povos indígenas, a transmissão do conhecimento é feita, principalmente, pela língua, tendo em vista que a transmissão dos conhecimentos da comunidade é, normalmente, feita por meio da oralidade. A ação pedagógica, por isso, é de grande importância para a manutenção das culturas desses povos, que transmitem seus conhecimentos aos jovens, e estes, ao se manterem em suas comunidades e desenvolverem suas práticas culturais, mantêm, assim, a própria cultura.

Para que essa manutenção do conhecimento seja mantida, destaca-se a Lei nº. 11.696,

de 12.06.2008, que instituiu o Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas, em reconhecimento aos seus movimentos em busca de que os direitos que lhes pertinem sejam reconhecidos pelas comunidades não-indígenas, determinando que sua celebração ocorrerá, anualmente, no dia sete de fevereiro (FUNAI, 2014).

Para que esse reconhecimento seja efetivo, a norma específica buscou a elaboração e desenvolvimento de políticas públicas e programas educacionais e de comunicação que visem a esse propósito. Para tanto, é necessário que a organização administrativa, dos Entes Federados e dos Órgãos públicos, seja promovida de forma que eles sejam imbuídos nessa função, pelo que o Estatuto do Índio tratou de determinar as competências desses, nos incisos I a X do artigo 2º, que assim dispõe:

“Art. 2º [...] I - estender aos índios os benefícios da legislação comum, sempre que possível a sua aplicação; II - prestar assistência aos índios e às comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional; III - respeitar, ao proporcionar aos índios meios para o seu desenvolvimento, as peculiaridades inerentes à sua condição; IV - assegurar aos índios a possibilidade de livre escolha dos seus meios de vida e subsistência; V - garantir aos índios a permanência voluntária no seu habitat, proporcionando-lhes ali recursos para seu desenvolvimento e progresso; VI - respeitar, no processo de integração do índio à comunhão nacional, a coesão das comunidades indígenas, os seus valores culturais, tradições, usos e costumes; VII - executar, sempre que possível mediante a colaboração dos índios, os programas e projetos tendentes a beneficiar as comunidades indígenas; VIII - utilizar a cooperação, o espírito de iniciativa e as qualidades pessoais do índio, tendo em vista a melhoria de suas condições de vida e a sua integração no processo de desenvolvimento; IX - garantir aos índios e comunidades indígenas, nos termos da Constituição, a posse permanente das terras que habitam, reconhecendo-lhes o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes; X - garantir aos índios o pleno exercício dos direitos civis e políticos que em face da legislação lhes couberem (BRASIL, 2014).

Como a competência para tratar sobre os direitos dos povos indígenas é exclusiva da União, à ela compete o apoio, técnico e financeiro, dos sistemas de ensino às comunidades indígenas, com o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa. Esses programas devem ser planejados em conjunto com as comunidades indígenas, a partir da exposição de suas vontades e expectativas, pois o foco maior é o fortalecimento das práticas socioculturais e das línguas.

A implantação e a manutenção de programas de formação de pessoal especializado, o desenvolvimento de currículos e programas específicos com conteúdos culturais indígenas, e a elaboração e publicação de material didático específico representam a concretização das políticas de educação e valorização das culturas aborígenes. Nesse ponto, destaca-se o Tópico

9 do Plano Nacional de Educação, que determina que o Ministério da Educação é o órgão responsável pela coordenação das ações, que devem ser desenvolvidas pelos Estado-Membros e Municípios (BRASIL, 2014).

O Plano tratou do diagnóstico, das diretrizes, dos objetivos e das metas da educação indígena, asseverando que a implantação de educandários, destinados à educação indígena, e entre os grupos autóctones, serve de instrumento para que valores alheios não sejam incutivos nas referidas culturas, impedindo-se, assim, a negação de suas identidades e peculiaridades.

Ainda assim, o texto refere que, somente nos últimos anos, o quadro de abandono dos indígenas, no tocante à valorização de seus costumes e tradições, passou a ser alterado, devido, principalmente, às ações organizadas da sociedade civil. Com isso, os territórios passaram a ser reconhecidos e respeitados, e o acesso à educação, por intermédio do conhecimento, a ser mais irrestrito, de modo que veio a favorecer o reconhecimento da cultura indígena pela sociedade urbanizada (SILVA, 1981).

Por essa constatação, buscou-se, de forma mais vigorosa, o desenvolvimento de propostas educacionais alternativas, que pudessem inclodir em novas perspectivas para a educação das comunidades indígenas, com a finalidade de se desvincular da orientação da educação oficial brasileira, esta que, diante de sua missionariedade e tecnicismo, não tinha como objetivo, até a proclamação da Constituição Federal de 1988, a preservação da cultura dos povos indígenas, na medida em que não dispensava a preocupação com a sua manutenção (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, 1981).

Com a nova roupagem do desenvolvimento educacional que visou, principalmente, à uma atenção mais ampla e focada na multiculturalidade e na valorização da cultura indígena, as escolas específicas obtiveram novos significado e sentido, pois passaram a representar um meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais, mas com respeito às especificidades culturais e a identidade desses grupos, com práticas interculturais e multilinguísticas (MELIÁ, 1999).

As interações culturais positivas e a paulatina busca pelo respeito às culturas indígenas são frutos da forma como é efetivada a educação escolar indígena, podendo-se citar o Decreto nº. 6.861, de 27.05.2009, como uma ferramenta para essa conquista, pois trata da organização da educação dentro dos territórios étnoculturais, prevendo, no artigo 1º, que “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (FUNAI, 2014).

O artigo 2º se dedica, especificamente, da educação escolar indígena, e destaca sua intenção de valorizar as culturas, afirmar e manter a diversidade étnica, fortalecer as práticas

socioculturais e a língua materna, formular e manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar, desenvolver currículos e programas específicos, com conteúdos culturais correspondentes às comunidades a elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado, a afirmação das identidades étnicas e considerar de projetos societários definidos pelos indígenas.

Para tanto, a concepção de escola, vinculada e adequada ao contexto social dos grupos indígenas, considera o momento histórico em que eles estão imbuídos, de modo a atuar com uma interferência mínima na vida do grupo. Além disso, a escola deve se apresentar como um espaço auxiliar de conscientização, de discussão e, assim, possibilitar a adoção de posicionamentos frente às problemáticas enfrentadas a partir do momento em que os indígenas passam a manter contato com o mundo urbanizado, servindo, portanto, como um instrumento de libertação desses povos (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, 1981).

Especificamente, sobre a formação de professores indígenas, no âmbito das instituições, destinadas para esse fim, o objetivo é de que haja uma orientação com supedâneo nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Tal formação do corpo docente consolida a proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, o que representa uma significativa novidade no sistema educacional brasileiro, e exige, das instituições e órgãos responsáveis, a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam, de fato, incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades (MELLO, 2000).

A Resolução nº. 3, de 10.11.1999 - editada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação -, previu, em seu artigo 1º, que as escolas, estabelecidas em comunidades indígenas, devem possuir normas próprias, diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização da cultura indígena e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 2014).

Nessa conjuntura, Kahn e Franchetto (1994) destacam que a problemática pedagógica indígena e a formulação de uma prática pedagógica nessas comunidades, a partir dos anos 80, quando os referidos setores organizados da sociedade civil, passaram a desenvolver atividades de intervenção e assessoria a essas comunidades, houve uma melhor formulação das estratégias educacionais nas escolas indígenas.

Sobre a educação infantil, constou a determinação que somente haverá a sua oferta no momento em que a comunidade indígena demonstrar interesse na sua implantação. Isso se dá pelo fato de que essas comunidades, em sua maioria, repassam, para as crianças de tenra idade, suas culturas e tradições, de modo que a implantação de uma escola indígena poderia

vir a prejudicar o repasse dessa cultura, no momento em que viabilizaria o contato com a cultura não indígena.

Contudo, diante da necessidade de se possuir uma base técnica para a formulação dos currículos dos ensinos fundamental e médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20.12.1996), o seu artigo 26 previu a necessidade de haver uma base nacional comum, mas que deve ser complementada pelos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares, diante da observância das características regionais e locais da sociedade (BRASIL, 2014).

Além disso, cumpre destacar que não somente os indígenas devem receber uma educação diferenciada, mas, tão importante quanto, é o fato de serem ensinadas, nas escolas urbanas, sobre as culturas dos aborígenes, que, assim como tantas outras, auxiliaram na formação cultural da sociedade brasileira. Tal dispositivo legal prevê, no parágrafo 4º, o ensino pertinente à História do Brasil deve considerar contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, entre elas, a indígena, fazendo constar, desde a iniciação educacional, a ideia de respeito e atenção às comunidades aborígenes (FUNAI, 2014).

Tal previsão assegura o próprio direito à diversidade cultural, pois, principalmente, as crianças e os jovens – idade escolar – são tocados com a percepção da existência dos povos indígenas do Brasil, de suas peculiaridades culturais, além das próprias dificuldades para se afirmar essas peculiaridades. A base comum educacional, a nível nacional, permite que conste, nos currículos dos ensinos fundamental e médio, esse trato referente aos povos indígenas e o destaque à sua contribuição para a formação da sociedade brasileira, eclodindo no reconhecimento e na valorização desses povos e de seus integrantes, como os cidadãos brasileiros (MELIÀ, 1979).

Frente à tecnicidade da base comum educacional, o Estatuto do Índio, no artigo 49, prevê que a alfabetização indígena deverá ser promovida na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira; contudo, o artigo 50 pontua que a educação deverá ser orientada por um processo que observe a gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como, do aproveitamento das suas aptidões individuais. (BRASIL, 2014).

Assim, há a previsão da obrigatoriedade do estudo da cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, tratando dos diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes

à História do Brasil, em especial, nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. (CAVALCANTI, 1999).

Contudo, todas as orientações e determinações legais, no tocante à educação indígena, ainda não atingiram um nível de educação de excelência para as minorias, dentre elas, a indígena, sendo, ainda, necessários ajustes no Sistema Nacional de Educação, em relação à concepção da educação para o País. Ainda existem deficiências que necessitam de atenção e reparos urgentes, a fim de que a preocupação com os indígenas, e sua proteção, seja transformada em políticas públicas, realmente, efetivas (KAHN; FRANCHETTO, 1994).

A experiência histórica brasileira revela que somente previsões legais não são suficientes para que se atendam às necessidades verificadas no campo da Educação Indígena, pois a cultura da desinformação e marginalização dos autóctones ainda é latente na sociedade urbanizada, de modo a garantir uma transformação no direcionamento das ações públicas voltadas para esse fim (EM ABERTO, 1994).

Logo, a otimização e a adequação da educação escolar, com qualidade, para os povos indígenas, por intermédio da educomunicação, ainda, é uma meta a ser atingida, pois deve, primordialmente, atender aos projetos futuros dessas comunidades, que assegure sua autonomia e inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como demonstrado, a cultura indígena é parte integrante, e de extrema importância, do arcabouço cultural do Brasil, sendo premente a sua preservação e valorização, para que se garanta a diversidade cultural e, em decorrência disso, a manutenção dos próprios povos indígenas, haja vista que, por intermédio da educação, eles podem perpetuar sua cultura ao repassar, para os jovens, os conhecimentos adquiridos e acumulados na comunidade.

A criação de escolas indígenas, desde que observados os interesses das sociedades originárias onde elas serão implantadas, pode significar um instrumento em potencial para a valorização cultural; da mesma forma, o ensino sobre os povos indígenas, em educandários não indígenas, também é uma ferramenta de valorização desses povos, haja vista que sua cultura é demonstrada aos alunos, que têm a oportunidade de conhecer as tradições indígenas e visutalizar a sua importância histórica do país.

Demonstrou-se que há várias normativas, direcionadas para a concretização desses objetivos, com a distribuição de responsabilidades entre os órgãos responsáveis, na tentativa

de concretizar, de forma ótima, tais objetivos. Ainda que se percebam dificuldades para a sua efetivação, já se verificaram grandes melhoras na forma de se conduzir a educação entre as comunidades indígenas, principalmente, pela significativa participação deles na estruturação escolar, o que favorece que a educação seja desenvolvida da forma mais adequada, e, logo, mais eficaz.

### **PROCESO EDUCATIVO EN LA PROMOCIÓN DE BRASIL Y DE IMPLICACIONES INDÍGENAS MULTICULTURALIDAD**

**RESUMEN:** La cuestión indígena siempre ha llamado a un mayor reconocimiento por parte de la sociedad en ruinas, que es preliminar a su cultura es respetada y cuidada y, por otra parte, ser nutrido la evolución natural de la cultura, que, a su vez, se queja de que su prácticas se transmiten a los jóvenes y se ejerce en el grupo. Dado el contacto intermitente corriente que muchas comunidades indígenas con otras culturas, la educación se demuestra como un instrumento que establece que esta relación es positiva y dan buena, siendo el desarrollo coherente, en la educación, los programas y las políticas de apoyo a la el mantenimiento de los conocimientos tradicionales, a través de las escuelas indígenas diferenciados. De este modo, se mostrará la importancia de los procesos educativos propios de la apreciación de la cultura indígena y la protección y garantía de la evolución, en cumplimiento de los principios de la dignidad, la igualdad -, así como la diferencia. El método de enfoque utilizado fue el hipotético-deductivo. En cuanto al procedimiento, se aplica a la literatura.

**PALABRAS CLAVE:** Pueblos Indígenas. Las Escuelas Indígenas. Protección Cultural.

### **REFERÊNCIAS**

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 15, n. especial, 1999.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

MELIÀ, Bartolomeu. Educação Indígena na Escola. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 49, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MONTE, Nietta Lindenberg. **E agora, cara pálida?**: educação e povos indígenas, 500 anos depois. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

SILVA, Aracy Lopes da. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.



VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

WOLKMER, Antônio Carlos; LEITE, José Rubens Morato (Org.). **Novos Direitos do Brasil:** Naturezas e Perspectivas: Uma Visão Básica das Novas Conflituosidades Jurídicas. São Paulo: Saraiva, 2003.

FUNAI. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

PORTAL DA LEGISLAÇÃO. Disponível em:  
<<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

## OS DESAFIOS DA PRÁTICA INCLUSIVA PARA O DOCENTE DO ENSINO COMUM

Emanuele Moura Barretta<sup>1</sup>  
Silvia Regina Canan<sup>2</sup>

**RESUMO:** As reflexões presentes são provenientes de uma dissertação de mestrado com o intuito de instigar novos debates sobre a educação especial numa perspectiva inclusiva. Nesse sentido, o objetivo é apresentar aqui um recorte da pesquisa problematizando os desafios encontrados na prática inclusiva por docentes do ensino comum que atuam com alunos público-alvo da educação especial. A investigação foi desenvolvida através de um enfoque qualitativo e de uma abordagem dialética, um diálogo no contexto do texto com aporte teórico e a análise dos dados coletados nas entrevistas individuais com os gestores e professores de uma escola Municipal e outra Estadual, e um gestor da Secretaria Municipal de Educação de Frederico Westphalen, durante a pesquisa de campo. A partir do desenvolvimento e resultados da pesquisa foi possível concluir que a implementação e efetivação de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva nas duas escolas que a investigação compreendeu, evidenciam-se de maneira lenta, mas positiva e significativa, por demonstrarem coerência com o espaço de pesquisa estudado. Políticas bem sucedidas se consolidam com o comprometimento e envolvimento de um trabalho coletivo entre gestores e professores, o que irá favorecer a aprendizagem dos alunos público da educação especial e do ensino regular.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação especial. Prática inclusiva. Ensino regular.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação inclusiva preconiza que todos os alunos, independente de sua condição orgânica, afetiva, socioeconômica ou cultural, devem ser inseridos na escola regular, com o mínimo possível de distorção idade-série. Entre os grupos historicamente excluídos do sistema regular de ensino, beneficiados pela educação inclusiva, destacam-se as pessoas com deficiência, os que possuem transtornos severos de comportamento ou condutas típicas, incluindo quadros de autismo e psicoses, e com altas habilidades/superdotação, antes atendidos exclusivamente pela educação especial, em escolas ou classes especiais.

Nesse entendimento, queremos através de um recorte da investigação que tem como tema “Políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva: avanços e impasses na implementação em escolas públicas do município de Frederico Westphalen/RS” refletir sobre alguns resultados da pesquisa condizentes com as barreiras da prática inclusiva encontradas

---

<sup>1</sup>Mestra em Educação, Psicopedagoga, Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Câmpus de Frederico Westphalen - emanuele@abpprs.com.br

<sup>2</sup>Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI - Doutora em Educação - silvia@uri.edu.br.

pelos professores que atuam no ensino regular com alunos público-alvo da educação especial. Instigando novas iniciativas e mudanças.

As demandas da educação especial num viés inclusivo requerem profissionais capacitados e comprometidos, além de ter a consciência que em sua prática deve acolher a todos, observando e escutando cada aluno.

Nesse entendimento, Tardif e Lessard salientam que:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 23).

Para provocar a mudança requerida pelo ensino inclusivo, deve haver um ciclo de políticas centradas e conduzidas por ações de todos os que defendem a mudança. Uma proposta é que cada professor proponha em seu contexto ou escola em que atua momentos de discussões sobre a educação especial sob um viés inclusivo, temática que não se limita neste texto que pretende instigar novas leituras, análises, considerações e atitudes favoráveis a uma prática docente inclusiva onde todos possam aprender sem estigmas, discriminação e segregação.

## **1 ATUAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA INCLUSIVA NA ESCOLA DE ENSINO REGULAR**

[...] “a inclusão não é apenas uma meta que pode ser alcançada, mas uma jornada com um propósito”  
(MITTLER, 2003, p. 183).

A inclusão, principalmente, de alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento no ensino regular representa um desafio à atuação docente, e esse processo inclusivo que está a tempo em andamento, não tem mais volta. É diante deste novo paradigma educacional, que ensinamos dialogar sobre as dificuldades encontradas pelos professores sujeitos da pesquisa, com o processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Em sua formação acadêmica os professores recebem de modo superficial, através de disciplinas as principais noções teóricas sobre a educação especial ou nos estágios através de um breve contato com a prática inclusiva ao estagiarem com alunos inclusos. Esse

conhecimento básico é mínimo diante das competências que o docente precisa adquirir em sua formação inicial e continuada para atuar com alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Se tomarmos, por exemplo, os cursos de licenciatura em Pedagogia, Filosofia, História, Geografia, do Departamento de Ciências Humanas; Matemática do Departamento de Ciências Exatas e da Terra; Letras Português Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas do Departamento de Linguística, Letras e Artes; Ciências Biológicas do Departamento de Ciências Biológicas; Educação Física do Departamento Ciências da Saúde, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões<sup>3</sup>, Câmpus de Frederico Westphalen, podemos observar que todos possuem em sua matriz curricular a disciplina de Educação Inclusiva I e Libras – Língua Brasileira de Sinais, no quinto semestre de cada curso. Somente o Curso de Pedagogia oferece Educação Inclusiva I e II, além da disciplina de Libras.

O aporte teórico das disciplinas de Educação Inclusiva e de Libras oferecido pelos cursos de licenciatura aos discentes é extremamente importante para que os mesmos possam saber que a educação caminha na direção de oportunidade e valorização da diversidade, de todos estarem na escola e aprenderem juntos.

Se o fazer docente construído desde a graduação e junto aos professores em formação, suscitar inquietações que extrapolam as questões puramente didáticas, sobretudo, quando se trata de inclusão escolar, a caminhada terá iniciado rumo a uma docência sem exclusão e segregação.

Para Imbernón, (2011, p. 42) “[...] a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa [...]”. Para interpretar a realidade é preciso conhecê-la e ter uma base teórica muito bem constituída, sendo esses pontos importantes na formação e atuação docente.

O atendimento educacional especializado é um constante desafio para quem é professor da sala de recursos multifuncional e para os professores que atuam no ensino comum e que possuem em suas turmas alunos da educação especial numa perspectiva inclusiva. Descobrir a melhor maneira de atuar, de relacionar teoria e prática não é uma tarefa fácil, pois não há uma mesma dinâmica e sequência de atividades, ou seja, não tem receita para atuar na educação, como mostra Carvalho (2004):

---

<sup>3</sup>Universidade escolhida por ofertar pós-graduação stricto sensu para a realização desta pesquisa.

Na área da educação, o binômio teoria/prática assume proporções muito complexas, particularmente porque os professores sempre nos solicitam orientações práticas, verdadeiras receitas do como fazer, valorizando bem menos do que seria desejável, o embasamento teórico. Alegam urgência em aprender procedimentos que possam adotar, imediatamente, em sala de aula, para o que as sugestões em metodologia de ensino ganham prevalência, quando comparadas com reflexões teóricas ou com os resultados de investigações na área do ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2004, p. 131).

Nessa compreensão, é preciso sintonia entre a teoria e a prática pedagógica para com a educação inclusiva. Uma prática não se faz somente com envolvimento, observação, integração, ela se torna muito mais consistente quando a sua base é teórica, reflexiva e dialógica. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2001, p. 42-43). Saber dos princípios e objetivos da educação inclusiva junto ao conhecimento das deficiências existentes em seus alunos é essencial para nossa constituição como ser humano e como docente neste século XXI.

A existência de inúmeras pesquisas voltadas para a formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas são oportunas para novas reflexões sobre a formação e atuação do professor do ensino regular frente às dificuldades enfrentadas durante o processo de inclusão dos alunos da educação especial em sala de aula.

Inicialmente, dentre as questões solicitadas aos entrevistados, buscamos saber a formação acadêmica dos professores e gestores e se os mesmos possuem especialização ou curso na área da educação especial e/ou educação inclusiva. Durante a análise dos dados coletados constatamos que os professores entrevistados atuam em suas áreas específicas, como Matemática, Filosofia, Letras/Português – Inglês e Literatura, Ciências no Ensino Fundamental e Química no Ensino Médio, e Pedagogia, destes alguns tem especialização em sua área de atuação, dois são mestrados em educação, somente um professor tem Curso de Libras – módulo I na área da educação especial e educação inclusiva e outro professor tem especialização em Psicopedagogia, um campo de atuação da educação que possibilita o professor trabalhar com o processo de aprendizagem humana, seus padrões normais e patológicos. Apenas um professor não possui nenhuma especialização.

Hoje mais do que nunca se faz necessário professores comprometidos com a educação e com o desejo de aprender sempre, o que é perceptível naqueles mestres que são incansáveis alunos, leitores, pesquisadores e fazedores de uma prática reflexiva, como enfatiza Charlot:

[...] ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do

desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele aprender. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc.) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual (CHARLOT, 2005, p. 76).

É preciso partir de cada um o desejo, a iniciativa de estar constantemente aprendendo. A formação continuada é necessária diante de tantos desafios presente na prática de ensino em sala de aula e na gestão escolar. Que professores e gestores possam não de maneira individual, mas coletiva buscar construir encontros de estudos, de pesquisa, de troca de saberes e participarem frequentemente de cursos, seminários, congressos e demais eventos educacionais com o mesmo objetivo: a busca por novos saberes, sem sentirem-se na obrigação de estudar. A aprendizagem significativa que envolve o estudo deve ser prazerosa.

Dentre os 15 entrevistados apenas um não foi docente de aluno com deficiência, ou transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades/superdotação. E quando lhe foi perguntado: O que faria se viesse a receber um aluno com deficiência, ou transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades/superdotação em sua turma? Esse professor (P1)<sup>4</sup>, respondeu que: “Primeiramente iria buscar saber as características da deficiência do aluno, uma descrição sobre o desenvolvimento dele, suas limitações e habilidades, para depois começar um trabalho específico com ele, diferenciado dos demais alunos”. Conhecer melhor o aluno, suas dificuldades, maneira de aprender, interagir, em que se destaca e evolui é o melhor caminho para contribuir com seu desenvolvimento global. Mesmo sem informação e conhecimento sobre a deficiência do aluno, há professores com postura de pesquisadores, observadores e questionadores, características que todo o docente deveria ter antes de dizer que não sabe o que fazer e que não está preparado para atuar com alunos da educação especial.

Por outro, os professores que no decorrer de sua profissão foram e estão sendo docentes de aluno(s) com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, salientaram as dificuldades encontradas com o processo de aprendizagem desses alunos. Segundo eles, as maiores dificuldades são: a falta de formação e/ou orientação de como trabalhar, de material pedagógico, não saber como planejar, adaptar os conteúdos de cada disciplina com as reais capacidades do aluno; turmas com muitos alunos, encontrar tempo para pesquisar novas maneiras de contribuir com seu aprendizado; não saber como agir, o que fazer para o aluno

---

<sup>4</sup>Na pesquisa as escolas estão identificadas como escola A e escola B, os professores como sendo  $P_1$ ,  $P_2$ ,  $P_3$  e assim sucessivamente, os gestores  $G_1$  e  $G_2$ , visando preservar os sujeitos dentro de critérios éticos.

aprender, o que os faz sentir-se culpados pela situação ou angustiados em não saber se o aluno aprendeu ou somente reproduziu, a pouca ou inexistente participação ou colaboração da família e a não aceitação da deficiência do filho pelos pais.

Vejamos no depoimento de um professor: “Sim já tive alunos com deficiência e as principais dificuldades encontradas foram conseguir planejar as atividades para esses alunos e turmas com muitos alunos. Também me falta tempo para pesquisar formas de como contribuir para o desenvolvimento deles”. (P3).

O gestor (G1) da escola A, mencionou que as dificuldades encontradas com o processo de aprendizagem dos alunos da educação especial, elencadas pela maioria do corpo docente da escola: “é a falta de preparo, de saber como trabalhar com esses alunos, quais conteúdos priorizarem. E que os professores contam com as sugestões dos colegas”.

Para o professor-tutor (P11), a maioria do material pedagógico que utiliza é particular, traz de casa porque a escola disponibiliza muito pouco material. E o mesmo sugeriu que os professores principalmente os de educação especial possam ter momentos para construir materiais ou fazer trocas.

No decorrer da profissão do professor (P8), recebeu em sala de aula alunos com síndromes, transtornos, epilepsia e deficiência física, ressaltou que “tive dificuldade em encontrar maneiras de trabalhar com o aluno com deficiência física pelo fato da doença ir degenerando, regredindo o que afetou emocionalmente o aluno e o professor por conviver com o seu sofrimento sem poder ajudá-lo. O mesmo professor lembrou-se de outro aluno que pouco falava devido a séria disfunção na linguagem, dificultando sua comunicação, interação e compreensão e retorno da aprendizagem.

Dentre as dificuldades mencionadas, ressaltamos a falta de formação, orientação, material, metodologia e currículo adaptado, relatadas pela maioria dos docentes. Nessa perspectiva cabe enfatizar a fala de Mantoan:

Discute-se sobre a formação dos professores: se a questão é formar o bacharel ou o licenciado... A questão é formar o educador, dentro de uma perspectiva que poderia ser discutida, tendo em vista a restritividade dos ambientes, que envolve avaliação restritiva, planejamento restritivo, currículo restritivo, tudo bem fechadinho, bem preparadinho para aquele grupo, bem direcionado para tudo. Como formar professores para ambientes desafiadores de ensino e de aprendizagem? Onde? O ingrediente fundamental é o reconhecimento e a valorização das diferenças. Acho que essa é uma questão central na discussão de formação de professores – seja continuada ou inicial; seja de nível básico ou nível superior (MANTOAN, 2008, p. 82).

Ambientes desafiadores não deixarão de existir, pelo contrário, estarão presentes na maioria das escolas, e concordamos com a autora quando direciona a formação docente para uma prática que corresponda à diversidade e não a grupos restritos. Uma questão que merece contínuos diálogos. Os quais também venham contribuir com adaptações curriculares, para que o ensino deixe de ser fragmentado, com ações singulares, e passe a ser contínuo, interligado, com uma metodologia que contempla e respeita o ritmo dos alunos e possa enriquecer a aprendizagem destes com uma diversidade de material pedagógico de qualidade.

O professor (P4) “sugere uma equipe para acompanhar os alunos incluídos, principalmente aqueles que mais precisam, que vem para a escola sem tomar o café da manhã, sem material, carentes de afeto, de carinho e de atenção.” Outro professor confessa: “Dá angústia de querer ensinar e o aluno não dá retorno, fica olhando ou só copia e não aprende”. Ressaltou o professor (P5).

Os professores conhecem bem a experiência de estar diante de um aluno que não compreende algo, embora seja “tão simples”; eles gostariam de poder “entrar” na cabeça do aluno para fazer o trabalho em seu lugar, mas é impossível. Esse sofrimento profissional do professor diante de uma barreira intransponível constitui uma verdadeira experiência metafísica, a da alteridade radial entre dois seres que são, aliás, parecidos. [...] Tal situação tende a desenvolver no professor atitudes vitimárias e discursos acusatórios: o professor se sente profissionalmente vítima da ausência de mobilização intelectual do aluno (CHARLOT, 2005, p. 76-77).

Outra razão importante, salientada pelos professores (P6) e (P7), em relação aos entraves encontrados é a não aceitação da deficiência do filho pelos pais, uma das dificuldades que eles já se depararam em sala de aula, os pais queriam que o filho fizesse as mesmas atividades que os colegas, as quais não eram de acordo com seu nível de desenvolvimento, então eles adaptavam as atividades para o aluno melhor compreender, realizar e aprender, então os pais falavam que seu filho estava sendo discriminado pelo professor.

Temos que convir que não é fácil para estes pais lidar com a informação de que seu filho tem um problema ou uma síndrome, uma deficiência, um transtorno, enfim uma patologia. Para muitos, senão para todos, principalmente para as mães, durante a gravidez, e até mesmo antes, já começaram a imaginar este filho, construíram uma identidade para ele, pensaram como seria sua aparência física, seu crescimento, desenvolvimento, e idealizaram seu futuro. E de repente nasce um outro personagem, um filho que não foi idealizado, esperado. Para Tunes (2006), ao receberem a notícia que a criança tem uma patologia, os pais



começam a viver uma situação muito difícil: quem esperavam, não chegou; mas receberam alguém cuja história não havia sido escrita.

No entanto, a não aceitação dos pais em relação ao filho com deficiência, dificulta o trabalho docente, e, por vezes, impedem um desenvolvimento significativo, por outro, o professor precisa tentar compreender a situação, o sofrimento, o luto dos pais pelo filho esperado e os conflitos familiares gerados.

São poucos os professores da sala de recursos multifuncional formados em Pedagogia, aqueles que são formados em outras áreas, como Matemática, Geografia, História, Letras, fazem um curso correspondente ao AEE e estão aptos para atuar. Para muitos é o único curso, sabendo que o desafio é imenso e que requer muita dedicação, leituras e formação continuada.

Assim, em nossa compreensão, a graduação em Pedagogia, dentre as mencionadas neste estudo, é a formação inicial que melhor corresponde aos objetivos do atendimento em sala de recursos multifuncional, por ser uma ciência que estuda as diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo. Não enfatizamos aqui a graduação em Educação Especial pelo fato de não fazer parte dos cursos de graduação da universidade cujos currículos observamos e conforme descrevemos, mas sabemos que seu currículo contempla requisitos importantes para a formação docente em sala de recursos multifuncional.

Ainda nesse entendimento, uma formação específica para a educação especial, como cursos de capacitação ou de pós-graduação, de 400 a 600 horas é ainda insatisfatório para atuar no AEE. É preciso que os governos Estadual e Federal disponibilizem anualmente novos cursos de formação continuada, para serem momentos de diálogos, de discussões, de leituras, de pesquisas sobre as demandas que requerem a minimização e/ou solução das dificuldades de aprendizagem.

Ao mesmo tempo em que o processo inclusivo está em andamento e não tem mais volta, os professores ainda estão longe da qualificação ideal e de uma docência da melhor qualidade. O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para pesquisadores, leitores, questionadores, curiosos, apaixonados pelo ensino e pelo aprender e para aqueles que assumem tornar-se a cada amanhã um melhor docente, um profissional que faz a diferença em meio a muitos que são indiferentes às necessárias mudanças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES DE MUDANÇA**

“Não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (Edgar Morin, 2001).

No momento não temos a certeza desta proposta de pesquisa ser uma contribuição eficaz, mas temos um interesse comum, como a maioria dos professores e gestores, pais e alunos, efetivar na prática os direitos assegurados a todos, para que possam se beneficiar de uma educação adequada às necessidades individuais de aprendizagem superando principalmente o baixo rendimento, o fracasso, a repetência e a evasão escolar. Gonzáles (2002, p. 256) contribuiu para essa compreensão ao nos esclarecer que “A resposta educativa à diversidade de necessidades especiais introduz, necessariamente, mudanças na dinâmica e funcionamento da escola e, em decorrência, também nos profissionais que ali desenvolvem seu trabalho”.

Precisamos no coletivo almejar sempre avançar e não retroceder, contribuindo assim com a efetivação das políticas de educação especial numa perspectiva inclusiva. Um desafio para a equipe diretiva da escola, que tem como uma de suas funções manter a organização de ensino para as demandas se consolidarem e o professor que em sua atuação docente precisa constituir uma prática inclusiva a tantas dificuldades como a falta de formação, orientação, material pedagógico, metodologia e currículo adaptado para um contexto que se configura a diversidade.

A educação brasileira tem diante de si o desafio de garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, inclusive os alunos da educação especial numa perspectiva inclusiva. As escolas são diferentes, em função de uma multiplicidade de variáveis que interagem entre si: história, cultura, estrutura organizacional e o contexto sociocultural no qual se insere, e onde cada criança apresenta suas particularidades, seus estilos e estratégias de aprendizagem, diversidade de ritmos, de interesses, de capacidades que precisam ser respeitados e valorizados para que o processo de aprendizagem tenha êxito e o aluno possa aprender com prazer e satisfação.

As estratégias, alternativas e procedimentos de ensino devem ser para todos num processo inclusivo, e não apenas para alguns ou somente para os alunos que frequentam o atendimento educacional especializado. Tanto a educação especial como a educação inclusiva precisam contemplar práticas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem, rompendo assim com os antigos paradigmas de segregação e exclusão.

Para a efetivação das políticas públicas de educação especial, num viés inclusivo, no contexto educacional é necessária que elas sejam analisadas, discutidas, planejadas e que seja considerada a realidade na qual será implementada, visando à transformação.

A maioria dos gestores e professores demonstram interesse em saber e aprender sobre a política do atendimento educacional especializado, na iniciativa de melhorar sua prática docente e contribuir com o desenvolvimento global de seus alunos. Um aspecto propositivo para essa política ser melhor interpretada e aplicada numa atitude coletiva.

Isto posto, concluímos que, ao mesmo tempo que são implementadas as propostas de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas de Frederico Westphalen, é preciso ter atitudes e ações práticas para que se consiga alcançar os objetivos, mudar a realidade e contribuir com a aprendizagem dos alunos e com uma educação para a diversidade.

Com esse propósito, esperamos novas discussões frente as já existentes e o surgimento de promissoras propostas que possam ser discutidas, aprofundadas, pensadas, reinventadas e de preferência bem sucedidas no cenário educacional especial inclusivo, pois as discussões não se limitam a este estudo que deseja instigar novas leituras, análises e atitudes favoráveis a uma política de educação para todos sem estigma, exclusão e indiferença. Certamente esse trabalho abre a possibilidade de novas investigações já que o tema é amplo, polêmico e, por vezes contraditório. A partir dele será possível vislumbrarmos novos horizontes que possam vir a contribuir de maneira efetiva com a educação de qualidade e de oportunidades para todos.

## **THE CHALLENGES OF PRACTICE FOR INCLUSIVE EDUCATION TEACHER OF JOINT**

**ABSTRACT:** The present reflections are from a dissertation in order to instigate further discussions on special education in an inclusive perspective. In this sense, the aim is to present part of a research questioning the challenges faced by teachers in inclusive practice common schools working with students target audience of special education here. The research was developed through a qualitative approach and a dialectical approach, a dialogue in the context of the text with theoretical approach and analysis of data collected from interviews with managers and teachers of a Municipal school and another State, and a manager of the Secretariat city of Fredericksburg Education, during field research. From the development and results of the research it was concluded that the implementation and execution of public policies for special education in inclusive perspective in two schools that research understood, evidence is slowly but positive and significant, because they demonstrate consistency with the search space studied. Successful policies are consolidated with the commitment and involvement of a collective work between managers and teachers, which will facilitate the learning of students in public special education and regular education.

**KEYWORDS:** Special education. Inclusive practice. Regular education.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial e de outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ultrapassar barreiras e avançar na inclusão escolar. In: CORRÊA, Rosa Maria (Org.). **Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva.** Belo Horizonte: Sociedade Inclusiva/PUC-MG, 2008. p. 82-87. Disponível em: <<http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/arquivos/avancosedesafiosnaconstrucaodeumasociedadeinclusiva.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2013.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TUNES, Elizabeth. **Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu...:** o programa da Lurdinha. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção educação contemporânea).

## **REDE DE ATENDIMENTO AO ALUNO INCLUSO DAS ESCOLAS DO CAMPO: O DESAFIO DA INCLUSÃO**

**Juliana Cerutti Ottonelli<sup>1</sup>**  
**Luci Mary Duso Pacheco<sup>2</sup>**

**RESUMO:** Este artigo tem a finalidade de apresentar a dissertação realizada no Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, a qual buscou compreender o processo de inclusão nas escolas campesinas, tendo como objetivo geral identificar como a rede de atendimento está acessível aos alunos inclusos das escolas do campo do município de Frederico Westphalen, a fim de analisar se esses serviços contribuem no desenvolvimento destes sujeitos. Para tanto, foi realizado um estudo das principais obras sobre educação inclusiva, educação de campo, práticas educativas e a rede de atendimento, e posteriormente, foi realizada uma pesquisa de campo nas escolas campesinas e nas unidades de saúde do município com o intuito de obter informações da realidade vivenciada pelos alunos inclusos, familiares, escolas, profissionais educacionais e da saúde, bem como seus gestores para a realização da análise de dados. Entre os principais resultados encontrados é que em todas as escolas campesinas, não houve registro de nenhuma evasão escolar e os alunos que apresentam dificuldades, transtornos e/ou deficiências encontram-se matriculados e frequentando a escola, bem como, uma boa parcela realiza acompanhamento na saúde pública do município e alguns realizam atividades na APAE e/ou AEE na busca do seu desenvolvimento tanto a nível físico, cognitivo e mental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva. Educação do Campo. Rede de Atendimento.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo busca apresentar a dissertação do Mestrado em Educação, intitulado “Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo: o desafio da inclusão”, no qual buscou-se examinar a inclusão de alunos que apresentam deficiências, dificuldades e/ou transtornos, tanto contínuas quanto circunstanciais, físicas, mentais, intelectuais e sociais e que necessitam de uma educação diferenciada, mas, porém, com a aceitação destes sujeitos ao ensino regular, sem serem excluídos do sistema educacional e do seu ambiente sócio-econômico-cultural, bem como, o acesso a atendimentos especializados na rede de atenção básica de saúde com o propósito de desenvolver as habilidades e competências destes alunos. Ainda, sentiu-se a necessidade de visualizar como ocorrem as práticas educativas de inclusão nas escolas do campo e na saúde pública, e se estas tem sido efetivas no auxílio do desenvolvimento dos alunos que apresentam alguma deficiência, dificuldade e/ou transtorno,

---

<sup>1</sup> Graduada em Psicologia pela UNIFRA, Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela FURB, Perita Examinadora do Trânsito pela UNIJUÍ/FIDENE e Mestre em Educação pela URI. E-mail: juliana.ottonelli@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do PPGEDU e do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: luci@uri.edu.br

bem como se as famílias destes alunos possuem conhecimento sobre o processo de inclusão escolar, as políticas públicas de inclusão e se estes alunos recebem apoios governamentais através de serviços oferecidos na saúde pública e nas escolas, além dos benefícios de auxílio doença. Também houve o interesse em conhecer a realidade destes alunos, professores, profissionais e gestores perante o cenário da inclusão, as suas dificuldades e as suas formações. Contudo, esta pesquisa teve como finalidade abordar a complexidade da educação inclusiva nas escolas do campo, com o objetivo de instigar novas pesquisas na área e de pensar na construção de uma metodologia capaz de unir a educação e a saúde num único processo capaz de auxiliar o desenvolvimento dos alunos inclusos do campo.

## **1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO E A REDE DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS INCLUSOS**

A história da educação especial está inscrita no processo de integração, na qual o aluno com alguma deficiência deveria adaptar-se à escola, a qual mantinha-se inalterada e dividida em educação regular e em educação especial. O resultado deste modelo educacional gerou diversas implicações, pois os alunos da educação especial não alcançavam um nível mais elevado de ensino, ocasionando consequências em suas vidas fora da escola. Com a inserção da educação inclusiva, nasce um olhar diferenciado sobre as necessidades especiais. Surge à implantação de uma nova política de inclusão, que, no Brasil, é amparada pela Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e por documentos internacionais importantes, como a Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>3</sup>, ocorrida em Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca<sup>4</sup> (1994) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (BRASIL, 1996), destacando o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

A respeito das diferentes abordagens para a implementação de uma educação escolar inclusiva, a divulgação da atual legislação consiste importantíssimo progresso ao apoiar

---

<sup>3</sup> A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, deu novo alento aos esforços que o Brasil já vinha fazendo para universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo. Esta conferência influenciou fortemente a agenda das políticas educacionais dos países em desenvolvimento na década de 90. No Brasil, os compromissos proclamados pela Declaração de Jomtien, da qual o Brasil tornou-se um dos países signatários, suscitaram um intenso debate e orientaram a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003) (BRASIL, 2000).

<sup>4</sup> A Declaração de Salamanca culminou no documento das Nações Unidas denominado Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, determinando que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional ([www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf) - acesso: 30 de janeiro de 2012).

publicamente a inclusão escolar de todos os indivíduos. É o que afirma Mantoan (1997, p. 120) ao citar,

a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

A inclusão de alunos com dificuldades, transtornos e/ou deficiência no sistema regular de ensino está baseada na perspectiva de educação para todos, pois, ao serem feitas adaptações pedagógicas para um aluno que tenha alguma patologia, leva-se em conta distintas formas de aprender e de ensinar. O uso de estratégias de ensino adequadas a diferentes tipos de necessidades específicas de aprendizagem só vem a contribuir para o desenvolvimento de todos os alunos envolvidos no processo, ou seja, indivíduos com diferentes deficiências ou necessidades educacionais específicas, de diferentes origens socioeconômicas e contextos culturais distintos, com habilidades igualmente distintas entre si, poderão beneficiar-se de estratégias didático-metodológicas heterogêneas; afinal, em uma escola cada vez mais plural e democrática, não se pode supor que exista uma única forma de ensinar e aprender.

Nos últimos anos, presencia-se diversas mudanças significativas na educação e na sociedade de forma geral. Essas mudanças profundas, rápidas e imprevisíveis vêm exigindo cada vez mais uma reorganização/ressignificação não só das escolas, mas também de todos os profissionais que estão envolvidos com o processo educacional. Uma dessas mudanças diz respeito à educação do campo que, teve como marco a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia – GO. Esta conferência marcou a luta dos trabalhadores do campo por uma educação do campo no período posterior à abertura política. Frente a isto, é preciso pensar na educação do campo em um contexto inclusivo, onde todas as crianças têm o direito de aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter; a exigência que se faz presente, hoje, é um novo projeto de pensar a concepção escolar, ou seja, a necessidade de se “recriar o modelo educacional vigente”, não só na zona urbana como também no campo (MANTOAN, 2003, p. 60).

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que deve efetivar-se com toda urgência. Essa superação refere-se ao que ensina-se aos alunos e ao como ensina-se, para que eles cresçam e se desenvolvam sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter a situação [...] mudar o mundo e torná-lo mais humano (MANTOAN, 2003, p. 61).

Diante disto, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica aprovou o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, instituindo Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Os textos legais apontam a relevância do respeito à diversidade na igualdade, com ênfase em processos formais de formação humana como prática inclusiva.

Mittler (2003, p. 25), comenta que pensar no conceito de inclusão “envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento [...]”. Pensando no processo de aprendizagem dos alunos inclusos se fez necessário refletir sobre a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades destes alunos, principalmente daqueles que vivem no campo. Quando fala-se na escola do campo aberta a todos, independentes de suas limitações, é preciso destacar, como estes sujeitos estão conseguindo vencer barreiras e superar suas dificuldades, se muitas vezes a escola não está preparada para recebê-lo. Ao olhar para o sujeito em sua integralidade, é visto que este é cercado por uma rede, a qual o possibilita diferentes experiências e o auxilia no seu processo de maturação; esta rede não somente constitui a educação, mas passa pela saúde, reforçando a ideia de que para a saúde dos indivíduos é importante o papel da família, o seu contexto de vida e o território no qual este aluno está inserido.

Visto que todos os sujeitos são seres sócio-históricos, cercados por uma rede, nesta pesquisa procurou-se compreender quais são os meios de acesso dos alunos inclusos as escolas do campo e a atendimentos especializados na saúde pública; o entendimento da sistemática de organização das políticas escolares no campo para com os alunos inclusos; como ocorrem os atendimentos na rede de atenção básica de saúde aos alunos inclusos das escolas do campo; conhecer as dificuldades, transtornos /ou deficiências mais frequentes neste contexto (campo e saúde pública) e verificar se as ações da rede de atendimento ao aluno incluso contribuem para o seu desenvolvimento.

Em relação à acessibilidade dos alunos que apresentam alguma dificuldade, transtorno e/ou deficiência as escolas do campo foi visto que, nas escolas em nenhum momento foi anunciada a questão da evasão escolar, nem pelo fato da presença de patologias, nem pelo trabalho agrícola. Destaca-se que todas as crianças em idade escolar que residem no campo, localizadas na área rural do município de Frederico Westphalen, encontram-se matriculadas e frequentando as escolas. O que denota que nos dias atuais, a significação da escola e a importância da educação na constituição do sujeito se faz presente; observa-se, quando visto sob a ótica da educação do campo, que a população camponesa tem modificado seu



pensamento em relação à educação, dando prioridade ao acesso à escola do que ao trabalho agrícola, o que por muito tempo e também uma das causas do analfabetismo desta população estava vinculado a importância da realização do trabalho no campo, e a educação havia pouco espaço, apenas poucos sujeitos frequentam as instituições educativas.

Também é válido salientar que a presença de alguma patologia também não é causa para os sujeitos não frequentarem a escola. Atualmente, visualiza-se um maior acesso à educação e uma maior aceitação da doença, o que não impede a criança de frequentar a escola e nem de sentir-se excluída desta e muitos menos pelas dificuldades e diferenças que apresenta.

Acerca da estrutura arquitetônica das escolas para receber o aluno com deficiências, conforme as observações realizadas e as informações obtidas no decorrer da pesquisa, foi visto que a maioria das escolas não encontram-se adaptadas para receber o aluno portador de deficiências, salientando que, tanto os gestores das escolas como a gestão educacional do município relatou o fato de que estas adaptações serão feitas somente mediante a presença de um aluno que possua necessidade de tais adaptações. O Ministério da Educação através da Portaria nº 1679 de 2 de dezembro de 1999 estabelece algumas condições básicas de acesso as pessoas com deficiência nas instituições de ensino, como eliminação de barreiras arquitetônicas, reserva de vagas de estacionamentos, rampas e corrimões, entre outros (BRASIL, 1999).

Ainda, cabe destacar que algumas escolas já possuem pequenas adaptações, como alguns banheiros adaptáveis e rampas de acesso a cadeirantes. Conforme relatos dos participantes desta pesquisa, estas pequenas adaptações estão suprimindo as necessidades atuais dos alunos matriculados nas escolas do campo.

Acerca dos transportes públicos disponíveis aos alunos na sua locomoção as escolas, foi evidenciado que todas as escolas possuem transporte fornecido pela Prefeitura Municipal de Frederico Westphalen; a maioria destes transportes não estão adaptados a deficiências e encontram-se em estado precário, o que causa dificuldades de adaptação e alguns riscos para os alunos, pois são considerados transportes antigos, danificados e não possuem adaptações caso um aluno com deficiência viesse a utiliza-lo. Conforme a gestão educacional do município foi citado que está sendo adquirido novos transportes os quais são adaptáveis a deficiências, e que caso alguma escola venha requisitar a necessidade de transportes adaptáveis, este será cedido a escola.

Em relação ao aluno incluso frequentar a classe regular foi observado que as escolas têm incluído o aluno que apresenta alguma dificuldade, transtorno e/ou deficiência nas classes

regulares, procurando socializa-lo e desenvolve-lo juntamente aos demais alunos. Mas ao inclui-lo na classe regular, a escola, principalmente os professores vem encontrando dificuldades em trabalhar com esse aluno, pela falta de recursos e formações específicas ao processo inclusivo. Foi visto também que alguns dos alunos inclusos das escolas campesinas participantes desta pesquisa frequentam AEEs<sup>5</sup> em escolas localizadas na área urbana do município e outros frequentam a APAE, também localizada na cidade. Em vista que estes alunos precisam locomover-se até estas escolas e a APAE, foi relatado que o município fornece transporte para a locomoção destes alunos a estas instituições. Conforme o que preconiza as políticas nacionais da educação inclusiva, de que todas as pessoas devem ter acesso à educação, é visto que ainda estas não tem-se concretizado de maneira eficiente e capaz de atender as necessidades escolares de todos os sujeitos em seu território, pois todos os alunos devem receber uma educação capaz de desenvolver suas habilidades e seu aprendizado, o que é visto que nenhuma das escolas participantes desta pesquisa possuem AEE e nem sala de recursos para realizar um trabalho diferenciado com os alunos que demandam de práticas educativas especializadas, estes devem locomoverem-se até outras instituições que forneçam este ensino.

Ao abordar a acessibilidade dos alunos inclusos aos atendimentos na saúde pública, foi visto que as unidades de saúde encontram-se na área urbana do município, somente em um distrito do município há a instalação de uma unidade de atendimento. Sendo assim, a população campesina tem que locomover-se até a área urbana para receber algum tratamento voltado a sua saúde. Este fato deve ser evidenciado porque muitas vezes o sujeito que necessita de algum tratamento específico a sua saúde não o realiza devido à distância e a dificuldade de locomover-se até uma destas unidades básicas de saúde, permanecendo num estado patológico, o qual muitas vezes, agrava-se pela falta de acompanhamento especializado. Em relação à locomoção até a rede de saúde, a maioria dos participantes desta pesquisa relataram que não há transporte público disponível para a locomoção dos alunos inclusos, que transportam-se por meios próprios e/ou coletivos, e que muitas vezes não possuem condições financeiras de manterem-se em tratamento contínuo devido aos gastos que gera esta locomoção. Cabe evidenciar, que conforme informações obtidas, poucos alunos recebem benefícios financeiros acerca da doença que apresentam, a maioria dos alunos recebe

---

<sup>5</sup>A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) com base nos parâmetros de igualdade, universalidade de acesso e permanência na escola, aponta como dever do Estado brasileiro a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas portadoras de necessidades especiais preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino. Este tipo de atendimento encontra-se também presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

apenas a Bolsa Família, a qual é insuficiente para custear os tratamentos vinculados à saúde que o seu familiar necessita. Conforme relato da gestão municipal da saúde, sempre que possível é disponibilizado transporte para os sujeitos que necessitam de atendimentos, mas pela falta de transportes e pela grande demanda, não é possível transportar todas as pessoas aos atendimentos. Também foi visto que, muitas vezes é o próprio transporte escolar que conduz os alunos aos atendimentos na saúde, bem como a APAE e as AEEs.

A não continuidade dos tratamentos, visto muitas vezes pela dificuldade da distância das unidades básicas de saúde, a profissionais especializados e a falta de transporte público, é a causa da não evolução do quadro patológico do sujeito, mantendo-se num estado inalterado, na presença de um sofrimento físico, psíquico e social.

Acerca da investigação sobre a sistemática de organização das escolas do campo em relação à educação inclusiva, foi visto que as escolas campesinas não possuem salas de recursos e nem AEEs, como já citado, alguns alunos frequentam estas e a APAE em outras localidades (na área urbana) em horários opostos a classe regular.

Conforme relatos dos professores e gestores das escolas participantes desta pesquisa é preciso improvisar técnicas para trabalhar com os alunos inclusos com os materiais que as escolas disponibilizam. Algumas destas escolas, as que possuem alunos cadastrados como inclusos, recebem das gestões municipais e estaduais alguns materiais didáticos para realizarem praticas educativas diferenciadas para com estes alunos, mas não são suficientes para suprir todas as necessidades.

Para Stainback e Stainback (2000), o educador pode desempenhar um importante papel na percepção dos alunos de que esses têm potencialidades e limitações diferentes. Sugerem propostas de atividades em que os alunos sejam estimulados sobre suas habilidades e identificadas suas limitações. Para Ferreira (2006), o educador deve, além de proporcionar o acesso à educação desses estudantes, combater barreiras que possam provocar a exclusão educacional destes.

Perante as informações obtidas e as queixas dos educadores no decorrer desta pesquisa, observa-se que faltam a muitos dos professores informações sobre estratégias que deram certo; não para que sejam feitas cópias, mas que sejam tomadas como ponto de partida para que outras sejam pensadas, tendo em vista o conhecimento sobre o que está sendo feito e que pode funcionar. Para isso, é fundamental que sejam conhecidos os processos da aprendizagem, assim como aspectos relativos às diferentes etapas do desenvolvimento humano e, nesse sentido, faz-se necessária a formação continuada do educador, constituindo-se cada vez mais como pesquisador de sua própria prática pedagógica.

Em relação ainda as práticas educativas inclusivas nas escolas do campo, os educadores comentaram que as escolas aderiram ao Projeto Mais Educação<sup>6</sup>. Com este projeto, as escolas esperam superar algumas limitações e auxiliar o aprendizado dos alunos que apresentam alguma dificuldade na aquisição do conhecimento. Este tem ocorrido no turno oposto à classe regular e através de oficinas, como letramento, matemática, música, artes, preparação de hortas, entre outros.

Em relação à rede de atendimento ao aluno incluso, essa se constitui através do contexto escolar, familiar e de assistência à saúde. Além da acessibilidade a educação e a saúde ea organização escolar nas práticas educativas para com os alunos inclusos, houve a necessidade de conhecer como funciona os atendimentos na saúde pública do município e como a família do aluno incluso convive com a patologia de seu familiar.

Sobre a saúde pública cabe evidenciar que no município os atendimentos especializados se concentram na unidade básica de saúde (UBS) e nas estratégias de saúde familiar (ESF) localizadas na área urbana. Estes contam com os serviços médicos, psicológicos, fisioterápicos, fonoaudiológicos e sociais. Em relação ao funcionamento destes serviços, eles variam conforme a especialidade; alguns funcionam através de agendamentos, de acolhimentos e de fichas diárias de atendimento. Conforme os relatos, as escolas tem procurado a combinação das práticas educativas de inclusão com tratamentos na área da saúde para o sujeito desenvolver suas habilidades. A maioria dos encaminhamentos são realizados ao conhecimento médico e psicológico.

Uma escola promotora de saúde estimula o desenvolvimento de hábitos, comportamentos e atitudes voltadas a uma vida saudável e ao bem-estar social; identifica e previne os problemas e riscos para a saúde, que afetam o processo de aprendizagem. É preciso contribuir para que a escola e seu entorno se tornem ambientes propícios ao desenvolvimento físico, mental e social (GOULART, 2006).

Acerca dos relatos dos profissionais da saúde há uma demanda extensa de crianças que apresentam dificuldades, transtornos e/ou deficiências, mas conforme o número de atendimentos, estes se concentram a maior parte a atendimentos a demanda urbana, poucos destes atendimentos estão vinculados à população do campo. Os profissionais da saúde acreditam que a pequena demanda do campo pode estar atrelada a dificuldade de locomoção

---

<sup>6</sup>O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2007).

da população campesina aos atendimentos que se concentram na área urbana e em alguns casos a falta de compreensão das famílias destes alunos da importância da continuidade dos tratamentos.

Pensando nas dificuldades dos atendimentos a população do campo é visto que, a família é a principal causa da não evolução de seu membro, há uma falta de compreensão, de aceitação e da continuidade do tratamento por parte dos familiares. Muitos não conseguem visualizar o sofrimento psíquico que seu membro apresenta devido a sua patologia e não procuram amenizar este sofrimento e nem buscar por auxílio a melhora da patologia. Também é visto que muitas vezes trabalha-se com a criança, mas o seu contexto familiar permanece inativo, sem alterações, o que contribui para a não evolução do quadro do sujeito. Já algumas famílias, poucas, se preocupam e colaboram com os atendimentos, mas muitas vezes, esbarram-se na questão da locomoção e das dificuldades financeiras em aderir tratamentos precisos, como algumas medicações e recursos essenciais para a habilitação destas crianças.

Além destas dificuldades, os profissionais da saúde queixaram-se da estrutura física das unidades de atendimento, da falta de recursos materiais e de mais profissionais para atuarem com esta demanda e também a falta de incentivo da gestão por capacitações e formações na área.

Acerca da investigação sobre as dificuldades, transtornos e/ou deficiências mais frequentes nos alunos das escolas do campo, verificou-se através dos relatos dos educadores, gestores, familiares e profissionais da saúde que a maior porcentagem concentra-se a nível mental e comportamental.

Baseado na Organização Mundial de Saúde – OMS - ONU, entendem-se como Transtornos Mentais e Comportamentais:

as condições caracterizadas por alterações mórbidas do modo de pensar e/ou do humor (emoções), e/ou por alterações mórbidas do comportamento associadas a angústia expressiva e/ou deterioração do funcionamento psíquico global. Os Transtornos Mentais e Comportamentais não constituem apenas variações dentro da escala do "normal", sendo antes, fenômenos claramente anormais ou patológicos (BALLONE, 2008).

Em relação aos transtornos mentais e comportamentais mais presentes, foi descrito as seguintes patologias: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dificuldades de aprendizagem, dificuldades de socialização, retardo mental, síndrome de down, transtornos relacionados ao contexto familiar, histórico de alcoolismo e drogadição na família, entre outros. Vale salientar que diversos transtornos citados pelos participantes estão relacionados a

emotividade dos sujeitos, a traumas e a situações complexas que estas crianças vivenciam, as quais não se configuram como patologias, mas sim como transtornos decorrentes e/ou situacionais.

Um comportamento anormal ou um curto período de anormalidade do estado afetivo não significa, em si, a presença de distúrbio mental ou de comportamento. Para serem categorizadas como transtornos, é preciso que essas anormalidades sejam persistentes ou recorrentes e que resultem em certa deterioração ou perturbação do funcionamento pessoal, em uma ou mais esferas da vida. Os Transtornos Mentais e Comportamentais se caracterizam também por sintomas e sinais específicos e, geralmente, seguem um curso natural mais ou menos previsível, a menos que ocorram intervenções. Nem toda deterioração humana denota distúrbio mental (BALLONE, 2008).

Em relação às deficiências, foi relatado a presença de deficiências físicas em membros do corpo e a transtornos fonoaudiológicos. Deficiente físico é o indivíduo que apresenta comprometimento da capacidade motora, nos padrões considerados normais para a espécie humana, pode ser definido como uma desvantagem, pois resulta de uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho motor de uma determinada área.

A respeito do discurso dos familiares dos alunos inclusos, observou-se que nem todas as famílias possuem diagnóstica patologia que seu membro apresenta e também não possuem conhecimento sobre as políticas de inclusão, bem como os direitos e deveres em relação ao seu familiar que apresenta dificuldades, transtornos e/ou deficiências. Comentaram que percebem que seu familiar apresenta dificuldades e que estas interferem no seu aprendizado, mas acreditam que a criança pode não possuir habilidades para os estudos, mas sim, para atuar nas atividades do campo. Também foi notável, o respeito e a admiração que estas famílias têm para com a escola e os educadores, reconhecendo o trabalho realizado com seu familiar procurando superar as suas dificuldades e verificou-se a aceitação dos encaminhamentos a saúde feita pelos professores.

Ao encaminhar o aluno a atendimentos especializados na saúde para a realização de tratamentos como forma de auxiliar o aluno incluso a desenvolver as suas potencialidades, a escola passa a promover ações educativas em saúde que levam à reflexão sobre o que é ter uma vida saudável. Uma escola engajada com a saúde e a vida do sujeito aborda conteúdos que visam ao desenvolvimento integral da pessoa e a diminuição de vulnerabilidades, o que contribui para a adoção de estilos de vida mais saudáveis. A comunidade, a família e a escola são segmentos que interagem em uma relação íntima com o contexto social em que estão situados, portanto, não podem estar dissociados de um processo educativo mais integral.

Sobre as ações da rede de atendimento ao aluno incluso acerca de resultados sobre o desenvolvimento cognitivo, físico e social destes sujeitos foi visto que a combinação de práticas educativas diferenciadas nas classes regulares, o auxílio das AEEs e APAE, o tratamento específico na saúde pública e o comprometimento e o apoio familiar tem demonstrado efetivos resultados no desenvolvimento destes alunos.

As principais mudanças tem-se apresentado no contexto escolar e familiar, muitas crianças tem superado dificuldades na aprendizagem, socializado-se mais e a convivência familiar tem tornado-se mais saudável. Os alunos que não apresentaram mudanças, estas foram vistas decorrentes da falta de comprometimento das famílias com os atendimentos na saúde e na educação.

A mudança de desenvolvimento é sistemática enquanto coerente e organizada. Ela é adaptativa no sentido de que tem por objetivo lidar com as condições internas e externas da existência em constante mutação. Ela pode tomar muitos caminhos e pode ou não ter um objetivo definido; mas existe uma certa conexão entre as mudanças frequentemente imperceptíveis das quais ela é composta (PAPALIA & OLD, 2000, p. 25).

Durante o processo de desenvolvimento social da criança são formadas ações motoras e mentais que proporcionam progressivamente o domínio do uso de objetos e a aprendizagem de comportamentos em situações complexas, diante da identificação dos significados destes objetos e situações.

Deste modo, no decorrer do desenvolvimento, o indivíduo estabelece sua capacidade de agir, questionar e fazer descobertas sobre o mundo vivencial, de pensar criticamente sobre os objetivos e as situações que o rodeia e de construir inclusive seus próprios valores morais através de relações interpessoais, estabelecidas com o ambiente físico e social.

## **CONCLUSÃO**

Buscar pela construção de uma sociedade que respeite o ser humano, que aceite as diferenças e auxilie no desenvolvimento dos sujeitos é uma responsabilidade de todos, pois o que deseja-se é instituir uma estrutura de ações que prime pela inclusão em contraponto à exclusão, assumindo a pluralidade como um fator relevante para o desenvolvimento do pensamento, da cultura e da coletividade. Se faz necessário celebrar a diversidade, sinalizando que as pessoas são constituídas de uma gama de culturas as quais demonstram a riqueza e a complexidade das aspirações e experiências humanas e que a aquisição do conhecimento e o

desenvolvimento das habilidades dos sujeitos estão vinculados aos estímulos que lhe são ofertados.

A construção de ações responsáveis pelo processo inclusivo de todos caracteriza-se por reconhecer e valorizar as diferenças que os sujeitos trazem para o cotidiano da escola, da família e da comunidade em que estão inseridos, bem como a heterogeneidade da vida social e a diversidade dos processos de construção coletiva e individual de aprendizagem e adaptação. Essas ações favorecem a consolidação da rede, pois não excluem os sujeitos, mas atuam em conjunto para o seu desenvolvimento.

**ABSTRACT:** This article aims to present the thesis held in the Master of Education Regional Integrated University of High Uruguay and Missions, which sought to understand the process of inclusion in peasant schools with the overall aim to identify how the service network is accessible to included students of rural schools of the county of Frederick, to examine whether these services contribute in the development of these subjects. To this end, a study of the major works on inclusive education, field education, educational practices and service network, and was subsequently performed, a field survey was conducted in peasant schools and health facilities in the municipality in order to obtain information included the reality experienced by students, families, schools, educational professionals and health as well as their managers to perform the data analysis. Among the main results is that in all peasant schools, there was no record of any truancy and students who have difficulties, disorders and / or disabilities are enrolled and attending school, as well as a good portion conducts monitoring on public health of the municipality and performs some activities in APAE and / or ESA in the pursuit of their development both physical, cognitive and mental level.

**KEYWORDS:** Inclusive Education. Field Education. Service Network.

## REFERÊNCIAS

BALLONE, G. J. Psicofarmacologia e equipe multidisciplinar. Psique web: 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 01 de fevereiro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 30 de janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência.** Brasília: MEC/SEESP, 1999.



\_\_\_\_\_. Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm). Acesso em: 05 de Outubro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

FERREIRA, Windy B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: **Ensaios Pedagógicos** - Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: **Ensino Fundamental de nove anos** – Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. MEC/SEF, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler.(Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Trad.: WindyBrazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAPALIA, E. D; OLDS, W. S. **Desenvolvimento Humano**. 7. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

STAINBACK, Susan. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

## RESSIGNIFICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA CORPOREIDADE

Vanusa Kerscner<sup>1</sup>  
Arnaldo Nogaró<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho resulta de pesquisa bibliográfica e tem como objetivo apresentar considerações sobre a corporeidade como fator necessário na prática docente, a fim de ressignificar o processo educativo. O corpo dentre os aspectos culturais tem-se reduzido a um objeto de uso, a serviço dos interesses econômicos, políticos e ideológicos de determinados grupos, por meios disciplinares e de biopolítica. Busca-se, nesse sentido, trazer algumas considerações acerca das relações de poder nas quais o corpo é submetido, bem como aspectos que levam à distinção das classes sociais, como os diferentes capitais, *habitus* e *ethos*, que levam ao surgimento do poder simbólico e, conseqüentemente, da violência simbólica. Para tanto, faz-se uma leitura da temática, fundamentando-se em teóricos como Bourdieu e Foucault. Este estudo volta-se ao âmbito escolar, como necessidade de que professores e as instituições escolares reflitam suas práticas reprodutoras e tradicionais, para um olhar atento às mudanças sociais e às relações de poder. Seria um reposicionamento do olhar educativo para que modifique-se deixando de ser um ato de disciplinamento e dê lugar à consciência corporal, aos seus movimentos e mudanças exigidas pela sociedade. Assim é necessária uma atuação docente preocupada com seu público discente, por práticas desafiadoras e alternativas diante dos fenômenos sociais vigentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Corporeidade. Relações de Poder. Prática Docente.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O corpo dentre os aspectos culturais tem-se reduzido a um objeto de uso, uma ferramenta a serviço dos interesses econômicos, políticos e ideológicos de determinados grupos. É muito difícil o questionamento sobre o significado do próprio corpo, pois a imagem primária do corpo se constrói obedecendo à modelos impostos pelos valores culturais vigentes, de modo que o homem cresce vivendo o corpo de forma alheia.

Segundo Assmann (1995), o homem tem imensa dificuldade em ser o corpo, pois já foi inculcado, que se tem tal corpo. Os corpos são ensinados, feitos de linguagens, símbolos e imagens. Na verdade, a atenção desde a infância tem sido dirigida e estimulada ao desenvolvimento da inteligência.

O corpo, como corpo próprio ou vivido, possui uma intencionalidade operante que engloba todos os sentidos na unidade da experiência perceptiva, na qual “os sentidos se intercomunicam, abrindo-se à estrutura de coisa”. A integração dos sentidos só

---

<sup>11</sup> Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior e Graduada em Educação Física pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus Frederico Westphalen. Acadêmica do PPGEDU URI Frederico Westphalen. vanusa.ker@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação – UFRGS. Professor da URI – Erechim e PPGEDU – URI Frederico Westphalen/RS. narnaldo@uri.com.br.

pode ser explicada por ser um único organismo que conhece e se abre ao mundo, com o qual ele coexiste (GONÇALVES, 2000, p. 66).

Assim, a corporeidade vale-se da possibilidade crítica sobre um corpo que é, em si, existência e essência, em que o ser um corpo é diferente de ter. O ser é uma forma de presença no mundo, enquanto ter um corpo é acreditar que cabe à ele simplesmente transportar a mente.

É na corporeidade que o homem se faz presente. A dimensão da corporeidade vivida, significativa e expressiva caracteriza o homem e a distancia dos animais. Todas as atividades humanas são realizadas e visíveis da corporeidade. A própria divindade, em todas as tradições teológicas, precisou tornar-se corporeidade para fazer-se visível, existencial. Tornar-se significa incorporar em seu modo de ser a realidade assumida, isto é, corporeidade. Assim o homem, em toda as suas funções e vivências, precisa ser corpo, o que é bem diferente dizer que precisa do corpo (SANTIN, 1987, p. 50).

Este ser no mundo com o corpo é não apenas ter um corpo neste mundo. É ser um corpo consciente de escolhas e ações.

Ser-no-mundo com o corpo significa estar aberto ao mundo e, ao mesmo tempo, vivenciar o corpo na intimidade do Eu: sua beleza, sua plasticidade, seu movimento, prazer, dor, harmonia, cansaço, recolhimento e contemplação. Ser-no-mundo com um corpo significa ser vulnerável e estar condicionado às limitações que o corpo nos impõe pela sua fragilidade, por estar aberto a uma infinidade de coisas que ameaçam sua integridade. Ser-no-mundo com o corpo significa a presença viva do prazer e da dor, do amor e do ódio, da alegria e da depressão, do isolamento e do comprometimento. Ser-no-mundo com o corpo significa movimento, busca de abertura de possibilidades, significa penetrar no mundo e, a todo momento, criar o novo. [...] Ser-no-mundo com o corpo, significa a presença viva da temporalidade, que se concretiza, primeiramente, por um crescer de possibilidades, ao atuar no mundo e, depois progressivamente, por uma consciência das limitações que o ciclo da nossa vida corporal nos impõe. Ser-no-mundo com um corpo significa a presença constante da ameaça de seu perecimento pela doença e pela morte (GONÇALVES, 2000, p. 103).

Como visto, o corpo é carregado de significados, repassados por meio das posturas, atitudes e gestos. Nenhuma atitude humana é somente interna, pois toda atitude requer o corpo.

O movimento humano, por fim, pode ser compreendido como linguagem, ou seja, como capacidade expressiva. O homem se expressa pelos seus movimentos, pelas suas posturas, pelos seus gestos. O corpo humano é fala e expressão. A presença do homem é sempre uma presença falante, mesmo silenciosa. O homem se expressa no seu olhar, na sua face, no seu andar; ao ocupar um lugar; o movimento humano será sempre intencional e pleno de sentido (SANTIN, 1987, p. 34).

O movimento é a característica existencial do homem, sendo sua expressão, pois é o meio primário do ser com o ambiente que o cerca. Através dele, o homem percebe o mundo e, conseqüentemente, aprende e reaprende com seu próprio corpo. Este perceber o mundo é perceber o corpo, suas sensações, percepções e ação.

A ação é o meio mais concreto de relação do homem com o mundo exterior, ela expressa a intenção, é definida como o ponto de partida de todos os processos de conhecimento e desenvolvimento.

Pode-se compreender, nesse sentido, que o corpo não é algo sem vida, porém é algo moldável, possível de transformação, por meios disciplinares e de biopolítica, pois, o corpo sofre o impacto do poder político nos diversos aspectos da vida humana. O corpo preexiste como superfície, bem como é uma estrutura para os processos de subjetivação, o meio para se chegar ao "ser" e também ser prisioneiro deste. Assim, os processos de subjetivação, através de relações de poder e de saber atuam sobre o corpo do indivíduo por meio de técnicas e tecnologias (FOUCAULT, 2002).

Nesse sentido, é válido o que Foucault (2002, p. 25) descrevia:

Os historiadores vêm abordando a história do corpo há muito tempo. Estudaram-no campo de uma demografia ou de uma patologia históricas; encararam-no como sede de necessidades e de apetites; como lugar de processos fisiológicos e de metabolismos, como alvos de ataques microbianos ou de vírus; mostraram até que ponto os processos históricos estavam implicados no que se poderia considerar a base puramente biológica da existência; e que lugar se deveria conceder na história das sociedades a "acontecimentos" biológicos como a circulação de bacilos, ou o prolongamento da duração da vida.

E ainda:

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação, sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física (FOUCAULT, 2002, p. 25).

São inúmeras formas de induzir a pessoa à aceitação desse discurso como verdade, como o melhor para si, sempre tendo o corpo como foco. Por exemplo, tem-se a propaganda

de diversos perfumes, a moda, tudo o que diz respeito à saúde, como os tratamentos de pele e de cabelo, medicamentos para emagrecer, bronzear, slogans sobre não fumar, não comer em excesso, evitar a bulimia, não ingerir bebida alcoólica, manter as taxas de colesterol, fazer atividades físicas regularmente entre outros meios. Isso tudo provoca grande repercussão nas políticas públicas e na atuação de certas empresas, como um negócio, devendo, por isso, ser foco nos espaços educacionais.

Essa forma de agir delimita as formas da sociedade, em que exige valores morais e sociais padronizados, “classificando” as pessoas pelas políticas de normalização. Foucault (2002) já mostrava que a padronização tornava anormais e/ou excluídos, àqueles com aspecto comportamental e físico diferente dos demais, como gêmeos siameses, homossexuais, mulheres com atitudes masculinas, os indisciplinados etc.

Como se vê, o corpo encontra-se sempre à mercê de relações de poder disciplinares. Tanto as técnicas disciplinares como as técnicas relativas ao biopoder têm como caminho de ação o corpo. Assim, o biopoder desempenha um grande poder sobre a vida, em relação a tipos de corpos, saberes e discursos, constituindo tipos de sujeito.

## 1 ASPECTOS SOCIAIS E DE PODER DO CORPO

As classes sociais são constituídas de diversos fatores com pesos diferentes em momentos e espaços sociais diferentes, de modo que o espaço social<sup>3</sup> das classes seria composto pelo volume de capital, pela estrutura do capital e pela trajetória do capital. Estes espaços sociais são determinados pelo *habitus*<sup>4</sup>, que desencadeia um conjunto de práticas e representações sociais, projetadas, por exemplo, na esfera educativa, profissional e familiar (BOURDIEU, 2009).

O volume de capital, apontado por Bourdieu (2001), seria um conjunto de “capitais”, como o capital econômico, o capital escolar, o capital social e o capital cultural. O capital cultural seria composto pelo capital familiar, escolar e pelas aprendizagens externas. Do mesmo modo que o poder econômico resulta da posse do capital econômico, o poder simbólico resulta da posse do capital cultural, e este pode ser compreendido em três estados

---

<sup>3</sup> Os indivíduos estão inseridos espacialmente em determinados campos sociais. Estes campos são condicionados pela posse de grandezas de certos capitais (cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo etc.) e pelo *habitus*. A posse destes diferenciam os níveis das classes e, conseqüentemente, o espaço social.

<sup>4</sup> Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e surge na socialização do indivíduo. Ele rompe com a dualidade de senso comum entre o indivíduo e sociedade, isto é, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas. O *habitus* fornece, então, o princípio de sociação, em que as categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos à condições similares, e o princípio de individuação, em que cada pessoa traça uma trajetória e uma localização única no mundo. (BOURDIEU, 2009)

principais: objetivado (denominados objetos culturais: livros, obras de arte, entre outros), incorporado (adquirido de forma consciente ou não, mas que se torna corpo do indivíduo) e institucionalizado (confere uma determinada habilidade e/ou conhecimento, certificados, diplomas, etc.) (BOURDIEU, 2009).

Assim, podem-se destacar os conceitos de capital cultural e violência simbólica, relacionados aos aspectos culturais, econômicos e sociais, em que é possível compreender diversos aspectos da educação.

O poder simbólico produz mando sem que seu fundamento seja claramente e socialmente designado, um poder que pode tornar-se uma violência simbólica, uma vez que é exercida sem possibilidade de defesa. Ele é um poder subordinado, transformado e legitimado, que toma forma nas estruturas relacionais do social, já que a capacidade de encontrar pessoas a aceitar a dominação está inscrita no *habitus*, após terem existido primordialmente no mundo social (BOURDIEU, 2009).

Para o autor, as classes dominantes seriam beneficiárias de um capital simbólico, que lhes permitem exercer o poder, por meio de instituições e práticas sociais. Assim, essas produções simbólicas levam à distinção das classes.

Essa forma de se incorporar informações e disciplinar o corpo permite uma “economia do corpo”, pois se objetiva, pelo poder simbólico, a eficácia dos movimentos e da imposição do que é arbitrário. O que ocorre é que esse poder se estabelece como uma prática natural, sendo, então uma fórmula para a dominação e a mecânica do poder, reafirmando o corpo como objeto de poder e elemento de controle, conduzindo, portanto, à produção de toda uma série de conhecimentos e técnicas para torná-lo útil, inteligível e controlável.

Para fins de compreensão, pode-se citar, novamente, como exemplo de poder simbólico, capaz de disciplinar o corpo, as informações de produtos corporais transmitidas pelas mídias, pois elas induzem o indivíduo a ter àquilo que transmitem como verídico, sem haver um questionamento reflexivo. A dominação torna-se mais eficiente quanto menor é a consciência do indivíduo dominado.

Assim a disciplina socialmente produzida, como método, consiste em estabelecer espaços funcionais, que permitem controlar, vigiar, avaliar o comportamento de cada indivíduo e criar um espaço útil (FOUCAULT, 2002). Busca-se extrair do corpo o máximo possível, visto que controlados, os corpos tornam-se eficientes: objetos e instrumentos de seu exercício.

A disciplina, no seu sentido de ordem, inclusive, marcando o corpo, é notada no sistema educacional atual, levando-se em conta que se preconiza manter sempre corpos

estáticos e passivos em suas mesas escolares. Não é por demais irônico considerar que se chame disciplina as matérias escolares? Parece que soa como se cada uma tivesse o dever de por à prova o aluno bem como ordenar e organizá-los dentro de uma boa conduta.

As instituições de ensino passam a ser o local possível de aprender e capaz de “corrigi-los” ou pelo menos estabelecer um disciplinamento. É possível também identificar traços “da prisão” no sistema educacional atual, tendo em vista o entendimento, por exemplo, de que a escola seja um espaço “seguro”, que afasta as crianças da violência das ruas, como também a existência do turno integral escolar. Outro traço de prisão nesses estabelecimentos é o conceito de grade curricular, para se estabelecer os conteúdos anuais, semestrais etc., deixando-se notável a ideia de que se deve ficar preso a esse sistema.

Nessa perspectiva de um corpo submisso ao poder, Bourdieu (2009) destaca grupos de interesse, em que se dispõe a legitimar, reproduzir, interpretar e acumular o poder simbólico, por meio de estratégias diversas. Nesse sentido, ele propõe relações entre o que ele denomina campo do poder e o campo da produção dos bens simbólicos. A partir desta noção, o autor busca explicar os efeitos dentro do campo que não obedecem à lógica de legitimação interna, aprofundando as relações complexas entre as formas de poder temporais e o modo de funcionamento interno de cada campo.

Para melhor entendimento, o campo de poder, diz respeito, aos espaços de relações de força entre os diversos tipos de capital. E o campo da produção dos bens simbólicos, diz respeito, à arte, literatura, ciência, filosofia etc.

Ainda, segundo Bourdieu (2009), o *habitus* é permeado por lutas simbólicas que visam a obtenção e a legitimação de poder. Já *ethos* é a síntese da cultura de um povo ou grupo, o que o diferencia socialmente.

[...] A divisão em classes, operada pela ciência, conduz à raiz comum das práticas classificáveis produzidas pelos agentes, e dos julgamentos classificatórios emitidos por eles sobre as práticas dos outros ou suas próprias práticas: o *habitus* é, com efeito, princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (*principium divisionis*) de tais práticas. Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), é que se constitui o mundo social representado, ou seja, o espaço dos estilos de vida (BOURDIEU, 2008, p. 162).

Desse modo, pode-se entender que a mobilidade social e a possibilidade de ascensão social estariam altamente condicionadas por estes capitais, portanto, as trajetórias não são necessariamente pré-determináveis.

Essas trajetórias manifestam-se pelas diferenças associadas à evolução do volume e da estrutura do seu capital, de modo que as trajetórias individuais são resultantes do efeito de inculcação, exercido diretamente pela família e pelo efeito de trajetória social propriamente dito (BOURDIEU, 2009).

Cabe refletir, aqui, essas trajetórias no âmbito escolar e na relação com as desigualdades sociais, visto que as instituições de ensino têm encontrado dificuldades frente à essa nova dinâmica, pois ela tem reproduzido e até mesmo acentuado essas desigualdades.

Dessa forma, é possível verificar hoje em dia uma crise do sistema educacional, em que não consegue atender os novos desafios de uma população cada vez mais diversificada tanto socialmente quanto culturalmente, pois as instituições de ensino acabam valorizando algumas formas de linguagem e/ou conhecimento que não atenda a população escolar de modo satisfatório. Ela se torna incapaz de mudar frente aos novos paradigmas educativos.

Isso tudo é reflexo de uma sociedade capitalista, detentora de poder, capaz de manipular informações e de determinar padrões culturais. Assim, quem, pelo poder simbólico, sofre é o indivíduo dominado. E é um domínio implícito em mensagens subliminares. Aqui, pode ser citado, o domínio que o corpo sofre por uma busca estética, estabelecida nessas mensagens, que, muitas vezes, vence pelo poder de imagem. Dessa forma, criam-se padrões de corpo estético, estilos de músicas, dietas da moda, produtos milagrosos entre outros, em que o corpo é o foco. Como reagir perante essa indústria cultural, que aliena os indivíduos em suas convicções?

Afinal, se está cercado de imagens e mensagens, nos quais tentam fabricar corpos e torná-los desejáveis, às vezes, como sinônimo de saudável. A programação na TV aberta é a grande aliada da nova indústria cultural, visto que ela perdeu o seu espaço verdadeiramente cultural, para expor esculturas de corpos, cada vez mais nus e torneados na musculação. Na verdade, pode-se afirmar que a “moda<sup>5</sup>” da vez não está mais nos corpos magros e esqueléticos, como outrora, mas em corpos super musculosos, inclusive, em que as mulheres tenham glúteos e seios avantajados.

Para esse novo “fenômeno<sup>6</sup>”, criaram-se apelidos estranhos, porém, se popularizaram facilmente, em que as mulheres receberam nomes de frutas<sup>7</sup>. Somado à isso, tem-se o estilo musical funk. Ressalta-se que a crítica que aqui se faz não é ao estilo em si, mas em suas

---

<sup>5</sup> Tendência de consumo da atualidade que expressa hábitos, usos e costumes.

<sup>6</sup> Aqui fenômeno deve ser entendido como uma manifestação da moda, uma nova tendência, uma aceitação coletiva.

<sup>7</sup> A designação mulher-fruta surgiu recentemente e foi dada às dançarinas do funk, tendo em vista seus corpos avantajados. Para tanto surgiram a Mulher Melancia, a Mulher Melão, a Mulher Pêra, Mulher Maçã, entre outras.



letras nada convencionais, pois os cantores de funk se popularizam em massa, com letras que fazem referência às drogas, violência, poder do tráfico, sexo e discriminação ao sistema policial, com danças sensuais e apelativas. Infelizmente, os indivíduos aderiram à essas tendências sem haver uma reflexão interior. “[...] O corpo vivo, participante do ato criador de transformar a natureza, tornou-se um corpo mecanizado [...] com um mínimo de participação do espírito. [...] (GONÇALVES, 2000, p. 63).

O poder das massas se sobrepõe, não há conscientização e, sim, alienação. Não se discute se é adequado, apenas segue-se o que é tido como tendência, algo do momento.

## **2 O CORPO E A PRÁTICA DOCENTE**

Compreender o corpo no processo educacional é compreender os aspectos que envolvem docentes e discentes, principalmente, tendo em vista as mudanças sociais e as relações de poder na atual sociedade. Assim, o corpo deve ser a base fundamental na vida educacional, em que educar significa suscitar diversas vivências que desafiem o discente e docente, possibilitando-lhes dinâmicas que permitem a construção dos seus conhecimentos, em elaborar todas as suas experiências vitais.

Somente pela ação e experiência vivida, o homem pode construir, a sua maneira, o mundo que o cerca, pois a ação permite não somente perceber e transformar sua realidade, mas também comunicar-se com o outro, isto é, trocar informações. Nesse sentido, a educação deveria dar atenção à corporeidade docente /discente. Caberia também ao educador tomar consciência de si mesmo, do seu aluno e de toda a sociedade, refletindo a dimensão corporal no tempo e no espaço.

Entretanto, nessa relação educativa, primeiro caberia um novo olhar sobre o corpo do professor, a forma com que ele intervém nesse processo, pois por vários anos, seu corpo esteve disciplinado e adestrado nas classes escolares e na sociedade, levando a uma redução de sua linguagem corporal e condicionando-o à linguagem verbal, através de uma educação tradicional, provocando dificuldades em poder compreender o que acontece à sua volta.

Seria um olhar em que a educação modifique-se deixando de ser um ato de depositar e dê lugar à consciência corporal, aos seus movimentos e mudanças exigidas pela sociedade. É preciso consciência de seus corpos, do desejo, da necessidade e das relações com o outro e com o ambiente.

Dessa forma, é preciso repensar e desenvolver a corporeidade como forma de aprender a realidade corporal humana, uma vez que se deve compreender a aprendizagem como um

processo corporal acompanhado da sensação de satisfação, em que rompa com a educação tradicional, que oferece poucas possibilidades dos discentes vivenciarem e aprenderem o mundo. Assim, evidencia-se a formação pessoal e profissional como uma autoconstrução que se realiza num contexto relacional, no qual só ocorre autoconstrução se o próprio indivíduo é sujeito de sua ação.

Pode-se observar, na sociedade atual, uma visão material da corporeidade, baseada num corpo produtivo em menor tempo, em que se torna máquina para produzir em série, tendo o cuidado de ser manipulado e obediente. Não há a preocupação se é uma atividade prazerosa. Ainda, é necessário considerar que os aspectos do capitalismo ainda regem o sistema atual, mas não como outrora, uma vez que o homem se vê substituído de suas funções e utilidade pelas máquinas. Entretanto, o capitalismo deixa consequências conflituosas na luta pelo poder, marcando ainda o corpo a transformar-se num corpo submisso e controlado.

Ao educador sugere-se um olhar atento a essas mudanças, em que acompanhe as novas tendências e direcione o discente a uma conscientização dos fatos e a uma formação crítica. É necessário lembrar que ao ser marcado, o homem deixa de ser e torna a ter um corpo, em que é prisioneiro dele e das tecnologias que o envolvem e o mantém dócil, controlado e manipulado e acrítico.

São práticas em que os corpos dóceis recebem com naturalidade a disciplina e se constitui de métodos que permitem o controle minucioso das ações corpóreas, por meio da delimitação do espaço, controle do tempo e do movimento. O corpo é objeto porque é possível de ser manipulado, modelado e treinado e alvo porque ele responde, pode ser obediente e se torna hábil, economizando forças para o trabalho necessário. Trata-se de um instrumento de controle aplicado por diferentes instituições, a fim de monitorarem os desvios às regras sociais (FOUCAULT, 2002). A escola oportuniza essa vivência.

Infelizmente, as instituições de ensino têm se tornado um espaço de produção e reprodução da sociedade capitalista, permitindo aos indivíduos, grupos e classes sustentar, mesmo que de forma desigual, a sua posição no espaço social. Pois, além de ser o local de transmissão de um saber sistematizado e socialmente legitimado, estes estabelecimentos são um local de transmissão de determinadas idéias, valores e atitudes, que se internalizam como hábitos e normas.

Através da educação, o homem faz uso da razão, adquire autocontrole e aprende a seguir as normas sociais que possibilitam, pelo menos no discurso, sua inserção social. No entanto, é perceptível que o homem na escola adquire uma visão fragmentada de si e do que o

cerca, valoriza os aspectos cognitivos e aprende a respeitar, isto é, submete-se às normas sociais e às classes detentoras do poder.

Dessa forma, as instituições de ensino, repassam informações que nem sempre faz sentido aos discentes, não os motiva suficientemente, levando-os meramente a decorar estas informações como forma de se dar bem na prova e poder passar de ano. O docente muitas vezes colabora.

À escola, uma das grandes detentoras do capital cultural, tem relegado um poder de transmissão de conteúdos, que se impõe com tanta naturalidade, que não cabe aos discentes questionar. No entanto, sugere-se que a escola deva acompanhar as mudanças e não tratá-las uniformemente. Afinal, a escola deseja uma sociedade criativa, crítica, solidária, diversa e com identidade própria e não o inverso, pois, do contrário, cada vez tem-se uma maior distinção entre as classes.

Como se vê, o discente se depara em mundo distante da sua realidade, no qual seu corpo é obrigado a ‘permanecer parado’ e onde os conteúdos não são os mesmos que ela vivencia. Além disso, é avaliado pelo que assimilou, decorou, enfim sobre os conteúdos repassados.

Assim, a escola se impõe como detentora do poder e repassa seus saberes de forma fragmentada, através da divisão por disciplinas. Essa ação pedagógica, dominante, tem a função de manter a ordem e a censurar os discentes, fazendo-os internalizar disciplinarmente com práticas que servem aos interesses, tanto materiais ou simbólicos, dos grupos ou classes dominantes. Estas relações de poder se evidenciam cada vez mais no sistema atual educativo e social, que reproduzem os processos capitalistas, sem levar em consideração os aspectos humanizadores. O papel do educador é fundamental para as mudanças sociais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Frente ao exposto, sugerem-se reflexões por parte dos professores e da escola como um todo acerca da corporeidade, visto que o corpo na sociedade atual tornou-se alvo de diferentes enfoques. Refletir essas questões sobre o corpo faz-se essencial para uma melhor compreensão dos fatores intrínsecos ao corpo.

Além disso, compreender este corpo é possibilitar uma maior compreensão e reflexão desses profissionais no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, uma melhora na sua atuação profissional, bem como cabe à instituição educacional estar atenta à essa nova dinâmica social, de modo que perceba este novo cenário e a forma como interfere no processo

educativo. No entanto, isso não significa à escola criar novos parâmetros e fixá-los. Mas dialogá-los e fornecer possibilidades de reflexão e criticidade aos discentes.

Sugere-se uma atuação docente preocupada com seu público discente, por práticas desafiadoras e alternativas diante dos fenômenos sociais vigentes. Uma atuação que contemple aspectos emocionais, sociais, profissionais e didáticos de forma contextualizada.

É essencial desenvolver a corporeidade sob um viés transversal, contextualizado e significativo para os discentes, a fim de que tenham um pensamento crítico acerca de seus hábitos, movimentos e atitudes. Para que isso ocorra, a noção de educação vigente deverá suprir a noção de imitação de gestos; a de reprodução da mídia, a da super valorização do corpo estético e sim, deverá conduzir à criatividade da humanização.

Contudo, reafirma-se a necessidade de uma educação consciente, quanto à assimilação de técnicas corporais e com uma transmissão cultural crítica, levando os discentes a refletirem e discernirem sobre o que é relevante como, por exemplo, nas propagandas e informações emitidas pelos meios de comunicação.

#### **NEW MEANINGS IN TEACHING PRACTICE FROM CORPOREALITY**

**ABSTRACT:** The following paper is the result of bibliographical research, and aims to present considerations on corporeality as a necessary factor in teaching practice in order to reframe the educational process. The body, from the cultural aspects, has been reduced to an object of use, in service of economic, political and ideological interests of certain groups, and by disciplinary means and of biopolitics. In this sense, this study seeks to arise some considerations of power relations to which the body is subjected, as well as aspects that led to the distinction of social classes, such as different capitals, habitus and ethos, leading to the emergence of symbolic power and hence the symbolic violence. To do so, a reading of the theme is done, based on theoretical studies of Bourdieu and Foucault. This study turns to the school environment, with the need for teachers and educational institutions to reflect upon their reproductive and traditional practices, to a more attentive look upon the social changes and to the power relations. It would be a repositioning of the educational look so that it modifies from being a disciplinary act and give rise to body awareness, its movements and changes demanded by society. Thus, it is necessary a teacher performance concerned with the students, with challenging and alternative practices in face of the current social phenomena.

**KEYWORDS:** Corporeality. Power Relations. Teaching Practices.

#### **REFERÊNCIAS**

ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2008.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir:** corporeidade e educação. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

SANTIN, S. **Educação Física:** uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Editora Unijuí, 1987.

## SEXUALIDADE DE UMA JOVEM COM PARALISIA CEREBRAL: A ESCOLA E REPRESENTAÇÕES SUBJETIVAS

Alana Schwickert<sup>1</sup>  
Bento Selau<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo conhecer aspectos referentes à educação sexual de uma jovem com paralisia cerebral ocorrida durante sua trajetória escolar. O texto procura, ainda, evidenciar algumas das suas representações sobre sexualidade. Trata-se de um estudo de caso, que foi possível através da disponibilidade de uma jovem com paralisia cerebral, hoje estudante do ensino superior. Os resultados da análise textual discursiva estão subdivididos em duas categorias: “A menina com paralisia cerebral na escola” e “A sexualidade da mulher com paralisia cerebral”. Os dados coletados mostram que a educação escolar, enquanto prática de ensino sistematizado, pouco interferiu no processo de educação sexual da pesquisada. Além disso, a presença do preconceito e da sua superação se fez presente na construção da subjetividade da jovem com paralisia cerebral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sexualidade. Paralisia cerebral. Educação. Subjetividade.

### INTRODUÇÃO

O termo sexualidade surgiu no século XIX, marcando algo diferente do que apenas um remanejamento de vocabulário. O uso desta palavra, segundo Altmann (2001), é estabelecido em relação a outros fenômenos, como o desenvolvimento de campo de conhecimentos diversos; a instauração de um conjunto de regras e de normas apoiadas em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas. Foucault (1999), por exemplo, considera que:

Não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1999, p. 100).

Para este autor, a sexualidade é parte constituinte de todo o ser humano. Esse “dispositivo histórico” se refere a uma invenção social, sendo que se constitui historicamente a partir de vários discursos sobre o sexo. Assim, para o autor,

---

<sup>1</sup> Autora, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão-RS. Endereço eletrônico: a3.laninha@gmail.com.

<sup>2</sup> Orientador. Prof. Dr. do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão-RS. Endereço eletrônico: bentoselau@gmail.com.

<sup>3</sup>

[o] discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras [...] (FOUCAULT, 1999, p. 96).

Esses discursos, os quais são referidos pelo autor, que produzem “verdades”, podem regular, normatizar, instaurar saberes. Por isso são os discursos decorrentes desse dispositivo histórico que irão interferir no modo como enxergamos a sexualidade.

Desde o trabalho clássico de Glat (1992), por meio da qual a autora investigou as informações e representações que pessoas portadoras de deficiência mental tinham a respeito de sua sexualidade e relacionamentos amorosos, tentando apreender até que ponto sua identificação como pessoa deficiente afetava a consciência dessa sexualidade, desenvolveram-se diferentes estudos a respeito da temática (PIECZKOWSKI, 2007; FERREIRA, 2013; CASTRO, 2012; CÉSAR, 2010, para citar apenas alguns).

O trabalho, que aqui se apresenta, insere-se no campo dos estudos da sexualidade do deficiente na escola de educação básica. O estudo foi realizado como monografia de conclusão de curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pampa. Esta pesquisa teve como objetivo conhecer aspectos referentes à educação sexual de uma jovem com PC ocorrida durante sua trajetória escolar. O texto procura, ainda, evidenciar algumas das suas representações sobre sexualidade.

Basil (2004) deixa clara a diferença de PC e deficiência mental, tema que confunde muitas pessoas. Segundo Basil (2004), a PC não é uma doença, mas sim um quadro de estado patológico. Sendo assim a pessoa com PC tem características específicas. A PC não inclui lesões evolutivas<sup>4</sup>, como por exemplo, o tumor cerebral, as consequências da lesão que variam ao longo do desenvolvimento da criança. Ela também não inclui lesões localizadas no sistema nervoso central, mas em estruturas distintas do encéfalo<sup>5</sup>, como a medula espinhal<sup>6</sup>. Cita, então, que

[o] termo paralisia cerebral (PC) costuma ser usado para englobar transtornos muito diversos, que tem em comum o fato de ter uma alteração ou perda do controle motor causado por alguma lesão encefálica ocorrida durante a gestação ou na primeira infância (BASIL, 2004, p. 215).

---

<sup>4</sup> Lesões que se agravam com o decorrer do tempo. Exemplo: tumor cerebral. (BASIL, 2004)

<sup>5</sup> Conjunto dos centros nervosos (cérebro, bulbo, raquiano) contidos na caixa craniana dos vertebrados: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Encefalo.html>> Acesso em: 27 nov. 2013.

<sup>6</sup> Centro nervoso situado no canal raquidiano e que transmite aos membros as ordens ou influxos do cérebro: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Medula.html>> Acesso em: 27 nov. 2013.

Podemos compreender que a PC pode afetar apenas a motricidade e não o sistema cognitivo. O que pode ocorrer, é que, a PC pode vir acompanhada de alguma outra deficiência, mas não é uma constância. Para Basil (2004), a PC não é propriamente “paralisia” nem “cerebral”, visto que não consiste exatamente na paralisação de certas partes do corpo (e muito menos do “cérebro”), como a denominação poderia sugerir. A educação destes alunos terá de ser sempre um trabalho de equipe, na qual o professor atue em estreita colaboração com outros profissionais. Há, no nosso entender, uma necessidade de não se perder de vista o objetivo global, que é garantir à criança com deficiência motora o desenvolvimento máximo de suas capacidades, e o direito de frequentar a escola pública.

Apresentado o objetivo do trabalho, bem como aspectos introdutórios da pesquisa, no decorrer do texto apresentaremos os procedimentos metodológicos e os resultados decorrentes da análise.

## **1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Optou-se pelo procedimento metodológico do estudo de caso. Lüdke e André (1986) enfatizam as características dos estudos de caso como estudos que partem de alguns pressupostos teóricos iniciais, mas que buscam manter-se constantemente atentos a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática em questão.

O caso em questão esteve relacionado à vivência escolar de uma pessoa do sexo feminino com PC. Esta participante tem, hoje, 24 anos de idade, e mora no município de Arroio Grande-RS. É estudante do 2º semestre do curso Tecnólogo em Gestão do Turismo em uma universidade federal do Rio Grande do Sul<sup>7</sup>. Ela realizou toda a sua formação em educação básica no município de Arroio Grande, em classe regular da escola pública.

Lüdke e André (1986) expõem o estudo de caso em três fases: a fase exploratória, a coleta de dados, e logo após a parte das análises. Na fase exploratória, fizemos um levantamento de publicações sobre o tema e foi possível fazer o contato inicial com a informante. Na segunda, iniciamos a coleta dos dados, que contou com a realização de uma entrevista semi-estruturada<sup>8</sup>. A análise de dados foi realizada por meio da análise textual discursiva (MORAES, 2003). Passa-se, agora, aos resultados das análises.

## **2 A MENINA COM PC NA ESCOLA**

---

<sup>7</sup> A instituição não será citada para preservar a identidade da jovem.

<sup>8</sup> A participante permitiu a coleta de dados por meio do termo de consentimento livre e esclarecido.



A sexualidade da sujeita com PC na escola foi estudada no contexto: das aulas em todas as disciplinas; da E.F; das relações com os colegas e amigos, o contato corporal com colegas e professores. No contexto das informações analisadas, foram poucas as práticas pedagógicas, trabalhadas pelos professores, tendo como enfoque principal a temática da sexualidade. Na escola, o tema em questão só foi objeto de debate entre a deficiente e algumas de suas colegas, sem a mediação do professor.

No âmbito das atividades vivenciadas pela sujeita com PC em sala de aula, independentemente do componente curricular envolvido, não houve aulas que tratassem da temática da sexualidade. A dinâmica das aulas teve como aspecto principal, apenas, o conteúdo do componente curricular em questão, contrariando a sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de tratar a orientação sexual como um tema transversal. Filha (2009) lembra que os PCN propõem que a orientação sexual seja trabalhada de duas formas: dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extraprogramação, quando surgirem questões relacionadas ao tema. Ela ainda ressalta que foi uma estratégia adotada para demarcar a função da escola, sem deixar de priorizar a educação realizada pela família.

Se estas aulas de orientação sexual ocorressem, naquela época, a sujeita com PC sugeriu que elas poderiam ter acontecido por intermédio de discussões sobre o assunto dentro da sala de aula, de uma forma natural, onde os alunos pudessem se expressar livremente. A importância de tratar esse assunto, de haver discussões abertas por meio das quais todos pudessem se expressar, são ideias da sujeita com PC. A decorrência desse pensamento acontece no momento que ela salienta “meninas de quatorze, quinze anos estão tendo relações sexuais sem orientação nenhuma. E essas palestras não estão dando conta de orientar e ensinar aos alunos sobre a sexualidade”. Para o aprendizado da sexualidade na escola, ela acredita que não deveriam acontecer “palestras chatas, onde todo mundo cansa de ouvir a mesma coisa e não tem oportunidade de dialogar sobre o assunto”. Neste caso, acredita-se que ela esteja se referindo a palestras que tenham como estratégia pedagógica a mera transmissão de conhecimentos, sem a participação da plateia.

Tem-se discutido na academia sobre o termo que poderia ser mais adequado, orientação ou educação sexual. Filha (2009) traz algumas considerações importantes acerca dessas discussões, ressaltando que dependerá do contexto que cada autor o aborda. Alguns utilizam o termo orientação sexual como sinônimo de educação sexual. Outros autores acreditam que o termo orientação está vinculado a instrução, e que instruir não é educar,

porque “o fato de compreender como se deve agir não significa, de forma alguma, que alguém vai agir de forma correta” (VIGOTSKI, 2003, p. 95). Neste caso, por exemplo, a jovem saber o que é uma camisinha, para que serve, e a importância de usá-la, não significa que no ato sexual irá utilizá-la, salientou a participante, referindo-se, ainda, contra palestras ou aulas apenas transmissivas, tal como se salientou anteriormente.

No que se refere às aulas de Educação Física (E.F.), havia uma visível exclusão: a participante não podia realizar as práticas em conjunto com seus colegas. Ela argumentou que, “no caso, eu não fazia E.F, porque a professora não tinha orientação para me coordenar”. Ao ficar separada dos demais, ela fazia trabalhos escritos referentes ao componente curricular, e também utilizava para colocar em dia trabalhos avaliativo de outros componentes curriculares. Assim, não realizava práticas corporais com seus colegas de sala de aula, nem mesmo atividades físicas sozinha, situação que provocou uma interrogação em sua vida, sem resposta: “o que significaria participar da Educação Física na escola?”

Algumas pessoas criam mitos a respeito das relações que podem travar um sujeito deficiente (GLAT, 1992). Um destes mitos refere-se às relações interpessoais, especialmente relacionado ao fato de que o deficiente não pode e não tem amigos. Isso não aconteceu com a entrevistada, já que ela disse que suas amigas eram em bom número. Ela tinha amigos no ambiente escolar e, também, fora. Essas amigas incluíam as garotas e os rapazes.

Essas amigas incluíam conversas sobre a temática do sexo. As conversas entre a sujeita com PC e seus amigos eram abertas, por meio das quais tinham liberdade para falar e questionar sobre sexo, namoro, festas, ficar etc. Uma vez que os professores não exerciam uma prática pedagógica que incluísse debate sobre a temática da sexualidade, restou-lhe aconselhar-se sobre as questões referentes à sexualidade com suas amigas na escola. Um dos temas dessas conversas entre a estudante com PC e suas colegas era referente à virgindade. Na etapa escolar do ensino fundamental, as estudantes têm grande curiosidade a respeito deste tema. Estes assuntos, muitas vezes, não são tratados na família, por vergonha dos pais ou dos filhos, por falta de abertura para estas conversas. Seria interessante, então, que os professores tivessem trabalhado esta temática junto aos estudantes. Entre estes debates poderia estar o tabu da virgindade, pois há medos, receios, e também o medo de engravidar.

Ter uma relação aberta com os colegas e amigos possibilitou a participante com PC ter contato corporal com os mesmos. Esses contatos envolviam abraços, beijos e carícias. Costumava ter contatos corporais, porém relatou que nunca ficou com nenhum menino dentro da escola, a sua concepção de ficar é apenas beijo na boca. O toque corporal não era problema entre a sujeita com PC e os colegas, mas entre estes e os professores não havia esse contato.

Isso aconteceu porque, “muito assim de chegar na sala de aula e já seguir explicando. Os professores não tinham paciência com os alunos”, salientou a entrevistada.

Talvez alguns professores trabalham e discutem pouco sobre a sexualidade em sala de aula, porque podem não estar preparados para tal. Assim coloca Britzman (1999):

a linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa e, portanto, dessexualizada. Mais ainda: quando o tópico do sexo é colocado no currículo, nós dificilmente podemos separar seus objetivos e fantasias das considerações históricas de ansiedade, perigos e discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e do normalmente repreensível. Por trás dessas preocupações estão as ansiedades da própria professora: de não estar preparada para responder as questões das estudantes e de que a aula se dissolva numa luta de poder entre o conhecimento das estudantes e o conhecimento da professora. (BRITZMAN, 1999, p. 90)

Torna-se difícil falar sobre a sexualidade, quando as experiências na escola, ou na família foram constrangedoras, ou quando não se discutiu sobre a mesma. Britzman (1999) diz que essas conversas sobre sexualidade se tornarão possíveis quando os educadores se tornarem curiosos sobre suas próprias conceptualizações sobre o sexo, e ao fazê-lo, tornarem-se abertos para explorações e curiosidades de outros.

### **3 A SEXUALIDADE DA MULHER COM PC**

Fora do ambiente escolar a jovem com PC tinha mais oportunidades para dialogar sobre assuntos referentes à sexualidade. Tinha liberdade para conversar com as amigas e com sua mãe na escola e também fora deste espaço. Glat (1992), ao falar sobre a sexualidade do deficiente mental, mostra-nos alguns dados importantes. A autora cita que muitas jovens costumavam conversar com a família sobre sexo, e as meninas exclusivamente conversavam com suas mães, o que se assemelha com a pesquisada que muito conversou e conversa com sua mãe.

Esse assunto pode gerar polêmicas, controvérsias, uma vez que envolvem questões de afetividade e papéis a desempenhar na sociedade. A sexualidade não é apenas sexo, e a sujeita com PC compreende isto. Ela diz que a sexualidade faz parte de toda a vida. Para Furlani (2008, p. 67), a sexualidade diz respeito ao “aspecto intrínseco aos seres humanos, em todas as épocas de suas vidas”. Sexualidade não está somente relacionada ao órgão sexual, mas refere-se a uma característica estritamente humana, cultural, relacionada ao desejo sexual, ao simbolismo e a tudo a ele relacionado. Reproduz-se, então, por meio da cultura. Para Louro,

“envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais” (2010, p. 11).

A entrevistada salientou que conversava bastante com a mãe sobre sexo. Entre essas conversas, aconteceu uma em específico sobre gravidez, quando a mãe necessitou repreendê-la porque ela quase engravidou. Sua mãe costumava aconselhar a filha, principalmente no que se refere a métodos contraceptivos.

A sujeita com PC não tinha problemas com namoro. Costumava ficar com meninos fora do ambiente escolar. Ela disse que não ficaria com ninguém dentro da escola porque acredita que, “é um lugar de respeito, uns beijinhos tudo bem, mas não uns agarramentos dentro de um estabelecimento educacional”. No início da adolescência, a sujeita com PC salientou que nunca queria namorar, porém, a vontade de querer experimentar a fez mudar de ideia. Com isso, começou a namorar um menino mais novo do que ela, e nunca escondeu de ninguém a preferência por homens mais jovens. Esse menino a “enrolou” por dois anos, “e chegou num ponto que eu vi que ele só queria sexo mesmo, ele não queria nada sério comigo”, salientou. “Namorar em casa, não queria: ele queria apenas sexo”, disse. Esse menino, que hoje é ex-namorado, não era deficiente. Ele tinha vergonha de assumir para os amigos que namorava com a participante, já que ela é deficiente.

A pesquisa de Glat (1992) mostra dados interessantes referentes ao namoro. Traz um índice baixo de jovens com deficiência que tiveram contatos físicos. A jovem participante de nossa pesquisa relatou que seu ex-namorado tinha tanta vergonha dela, que esperava as pessoas se afastarem para ter algum tipo de contato com ela (verbal, físico). Ela se submetia a esta situação e acabava sempre na casa dele. Hoje reconhece que fazia errado ao aceitar as regras e imposições desta relação.

Infelizmente a história de vida da pesquisada não é diferente de muitas pessoas que tem algum tipo de deficiência: ela já sofreu preconceito, estes referentes ao assunto da sexualidade e também a outras questões. Mas ela sempre percebia que estava sendo vítima de preconceito e tinha calma com a situação, pois as “pessoas devem se valorizar”, disse. Brigar ou discutir não era a solução encontrada pela jovem: ela mantinha a postura e seguia em frente, salientou. Ela acredita que a sociedade está pouco informada a respeito do deficiente, sua vida e, inclusive, a respeito de sua sexualidade. Por este motivo, não compreende a sexualidade, não só do deficiente, mas de todas as pessoas. Pensa que falta conscientização das pessoas, e diz: “um deficiente físico pode construir uma família. Só porque tem uma deficiência, não significa que não seja capaz de formar uma família, de se fazer presente na sociedade”. Ela relatou que quer curtir a vida porque se considera uma vitoriosa.

A sujeita ressaltou que as coisas ruins e difíceis pelas quais passou e ainda passa, na vida, servem para lhe fortalecer e a ajudar a alcançar os objetivos. Disse que isso aprendeu com sua mãe. Comenta ainda que, não podemos dizer que temos um sonho, mas sim viver o hoje, o agora, como se o amanhã não existisse.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É direito de todas as crianças, independentemente se são deficientes ou não, o acesso à escola regular. Este acesso deve ser confirmado com práticas de educação inclusiva de boa qualidade, que possam colaborar com a educação de todos na sala de aula, tal como afirma Beyer (2005). Considerando a argumentação do autor, podemos perceber que a inclusão não deve ser feita de forma indiferente, colocando todos os alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula, sem o suporte pedagógico adequado. As boas práticas de educação para a sexualidade, em educação inclusiva, no nosso entender, podem compreender os seguintes fatores: trabalhar sobre os assuntos que se referem à sexualidade, que surgem das demandas dos alunos, abertamente; pensar a educação sexual desde a infância dos alunos; pensar a educação sexual por intermédio do corpo.

Altmann (2001) sugere que os programas de orientação sexual devem ser organizados em torno de três eixos norteadores: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de Gênero” e “Prevenção de DSTs”. Segundo Altmann (2001), o espaço específico de Educação Sexual também comporta atividades corporais, como o trabalho com técnicas de relaxamento, alguns jogos e exercícios com dramatização, entre outros. Vigotski (2003) já chamava a atenção, no início do século passado, para o fato de que a educação sexual deva ocorrer por meio da atividade corporal dos alunos, por intermédio de práticas pedagógicas que não separam, por sexo, os alunos. Por esses motivos, também se chamou a atenção da entrevistada para aspectos referentes à relação corporal com os colegas e professores na escola, nas aulas de E.F. e no seu cotidiano.

A sexualidade é parte integrante da construção da identidade, por esse motivo ressaltamos aqui a importância dela. Se, por um lado, o sexo faz relação com o biológico, se ele é uma expressão fisiológica, a sexualidade compreende aspectos históricos, culturais, biológicos, sociais, ligados a emoção da pessoa. A sexualidade se dá em todos os momentos de nossas vidas, constitui-se através dos nossos atos e da forma com que nos relacionamos, o que nos torna únicos. Se somos únicos, temos uma forma subjetiva de sexualidade; sendo assim, não existem diferenças entre a sexualidade de uma pessoa com deficiência e uma que

não tem. O que acontece é haver formas diferentes de sentir-se e sentir o outro, para todas as pessoas.

Atualmente, a participante está namorando – faz um ano e quatro meses – com alguém que ela considera que a ama e a respeita. Por isso, diz-se sentir-se feliz. Comentou que seu namorado teve que aprender muitas coisas para que tenham um cotidiano feliz, inclusive vivenciando a sexualidade um do outro. Para finalizar, ela argumenta: “nós fomos nos conhecendo melhor: ele foi aprendendo a como ficar, como transar com uma deficiente física e eu aprendo muito com ele. E é esse aprendizado cotidiano que nos deixa felizes”.

### **SEXUALIDAD DE UNA JOVEN CON PARÁLISIS CEREBRAL: LA ESCUELA Y REPRESENTACIONES SUBJETIVAS**

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo conocer aspectos referentes a la educación sexual de un joven con parálisis cerebral ocurrido durante su trayectoria escolar. El texto busca, todavía, destacar algunas de sus representaciones sobre sexualidad. Se trata de un estudio de caso, que fue posible a través de la disponibilidad de una joven con parálisis cerebral, hoy estudiante de educación superior. Los resultados de los análisis textuales discursivos se subdivide en dos categorías: "La niña con parálisis cerebral en la escuela" y "La sexualidad de la mujeres con parálisis cerebral". Los datos recogidos muestran que la educación escolar, mientras práctica docente sistematizada, poco interfirió en el proceso de educación sexual de la pesquisada. Además, la presencia del prejuicio y de la superación del mismo se lo hizo presente en la construcción de la subjetividad de la joven con parálisis cerebral.

**PALABRAS-CLAVE:** Sexualidad. Parálisis Cerebral. Educación. Subjetividad.

### **REFERÊNCIAS**

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Rev. Est. Fem.**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 fev. 2014.

BASIL, Carmem. Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 215-233.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTRO, Alexandre Silva Bortolini de. **Sexualidade, gênero e diversidade**: currículo e prática pedagógica. 35ª Reunião Nacional da ANPED: Porto de Galinhas, 2012.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Governando corpos e sexualidade na escola**. 33ª Reunião Nacional da ANPED: Caxambu, 2010.

FERREIRA, Taisa de Souza. **Modos de ver, sentir, e questionar**: a presença do gênero e da sexualidade no curso de pedagogia. 36ª Reunião Nacional da ANPED: Goiânia, 2013.

FILHA, Constantina Xavier. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, P. R. C. et al. **Corpo, gênero e sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade**. A vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes et al. **Corpo, gênero e sexualidade**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GLAT, Rosana. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n.1, p. 65-74, 1992.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. et al. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 07-35.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Educação sexual de pessoas com deficiência mental. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 30, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/02/a7.htm>> Acesso em: 15 fev. 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## **VIOLÊNCIA SIMBÓLICA GERADA A PARTIR DO PROCESSO INCLUSIVO NA ESCOLA - EM DOCENTES, FAMÍLIAS E EDUCANDOS: REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

**Luciana Carrion Carvalho<sup>1</sup>**  
**Nisiael de Oliveira Kaufman<sup>2</sup>**  
**Ana Cláudia Ferreira Rosa<sup>3</sup>**

**RESUMO:** O artigo aqui apresentado versa sobre a formação de professores no viés da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, violência simbólica e maternidade. Tem por objetivo identificar se a formação continuada de professores interfere ou não no enfrentamento/superação da violência simbólica gerada a partir da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular. Dessa forma, a pesquisa tem por foco investigar sobre a violência gerada/sofrida em docentes da escola, famílias e educandos; violência esta entendida por suas múltiplas formas, como abuso intencional de força e poder, desde a material, física, simbólica, etc. E assim, compreender tal fenômeno com a disposição de criar mecanismos para a superação de conflitos por meio de formações continuadas, através de uma abordagem qualitativa, elencando a história de vida, relatos autobiográficos como metodologia de trabalho. A referida pesquisa encontra-se em andamento, mas a partir de constatações preliminares, percebemos que esta temática contribuirá para um maior entendimento sobre como vem ocorrendo a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** História de Vida. Violência Simbólica. Inclusão. Formação Continuada de Professores.

### **INTRODUÇÃO**

Justificamos esta pesquisa devido à necessidade de viabilizar reflexões e discussões acerca da formação continuada dos professores que atuam nas Escolas “Inclusivas” em relação ao enfrentamento da violência simbólica exercida/sofrida em docentes, famílias e educandos, geradas a partir dos processos inclusivos nas escolas regulares.

O referencial teórico desta pesquisa terá destaques nos temas a Violência Simbólica, a Formação de Professores e Inclusão.

A partir das considerações acima expostas, pretendemos aprofundar os estudos, respondendo a seguinte questão de pesquisa: que relação a formação continuada de professores interfere ou não, no enfrentamento à violência simbólica gerada a partir da

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação- UFSM; Especialista em Educação de Surdos – UNISC; Especialista em Gestão Pública e Sociedade - UFT ; Educadora Especial - UFSM. E-mail: lucarvalho1212@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação- UFSM; Especialista em Gestão e Organização da Escola- UNOPAR; Pedagoga- URI. E-mail: nisraeloliveira@bol.com.br

<sup>3</sup> Mestranda em Educação- UFSM; Especialista em Educação Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio Modalidade de EJA -PROEJA.; Pedagoga- . E-mail: anaclaudia@ifto.edu.br



obrigatoriedade da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, nos docentes, nas famílias e nos educandos?

Socializamos este trabalho por acreditarmos que é possível colaborar para uma reflexão para a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva que vivenciam a violência simbólica em seu cotidiano, a fim de que se possa promover uma mobilização local visando à transformação no espaço educacional.

## 1 DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa em andamento possui uma abordagem qualitativa que será desenvolvida por meio da metodologia História de Vida e relatos autobiográficos. Para Abrahão (2006), essa metodologia “caracteriza o processo de pesquisa que consiste em “fazer surgir” histórias de vida em planos de históricos ricos de significado, em que aflorem, inclusive, e muito especialmente, aspectos de ordem subjetiva”.

Os instrumentos para a coleta de dados serão utilizados, segundo Souza (2006, p. 137):

As histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos *documentos pessoais* (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as *entrevistas biográficas*, que podem ser orais ou escritas.

Esta metodologia proporciona e potencializa o diálogo entre o individual e o sociocultural, assim, em relação à Educação Inclusiva, possibilita maior reflexão sobre o referido tema por meio das narrativas de vida. Dessa forma, percebemos a importância em “dar voz” ao público diretamente envolvido com o deficiente. Conforme Possa e Najourks (2014, p. 451):

O campo da Educação Especial, ao ser traduzido num dispositivo político de perspectiva inclusiva, vem dando tons a formação de professores, vem operando a constituição/a fabricação professores/as da Educação Especial, funcionando na produção de subjetividades profissionais que são preparados pelo regime de verdade (formações discursivas e técnicas) desse campo para narrar os sujeitos deficientes e cuidar de seu controle e regulação.

Com o marco da Declaração de Salamanca (1994), estabeleceu que todas as crianças devessem aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que pudessem ter. Em consequência desse movimento, a política educacional atual regula tanto a Educação quanto a vida privada dos profissionais da educação, quanto das famílias que

possuem crianças com deficiência, uma vez que lhes é tirado o direito de escolha de escola e formação que almejam para seus filhos e/ou alunos.

Para Possa e Naujourks (2014, p. 451):

Neste sentido, a formação de professores para o campo de Educação Especial vai projetar/inventar um profissional que tendo detectado a deficiência, passa a ter, na escola inclusiva, a função de planejar um processo de recuperação, superação e ajuste do indivíduo a um padrão, sendo a Educação Especial, como atendimento especializado, com todos os recursos que pode dispor, uma espécie de medicalização comportamental através da educação.

A orientação do MEC é o direcionamento das matrículas de todas as crianças com deficiência para as classes comuns das redes de ensino. Isso vem provocando “naturalmente” uma nova busca de formação específica, neste caso, a busca de aperfeiçoamento no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na lei sendo ofertada como complemento ou suplemento para os alunos com deficiência física, mental ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil), e alunos com altas habilidades/superdotação. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva pressiona cada vez mais as escolas receberem o público com deficiência na maioria das vezes de forma inadequada e despreparada. O que se pode analisar mais uma vez a pressão sob os educadores a serem polivalentes na ‘arte de educar’.

O não reconhecimento da diversidade educacional significa o não reconhecimento de seus sujeitos e, por conseguinte, suas especificidades. Isso demonstra uma relação de poder também nesses espaços educativos.

Abrahão (2006, p. 149) coloca:

[...] seja no informal, no não intencional, pelos diferentes modos pelos quais estes sujeitos são “afetados” pelo convívio no ambiente escolar, com alunos, com colegas, com administradores de escola, pela cultura e relações de toda a ordem, *inclusive as de poder* que perpassam as intenções e as ações nesse meio, atravessadas, que são, pelas relações sociais mais amplas (políticas, econômicas, culturais), que verificam no macro-contexto. (Grifos nossos).

Esse não reconhecimento das especificidades dos educandos com deficiência além de ser uma forma de poder, também é de violência. Perduram-se as reproduções dos poderes dominantes por meio das escolas culturalmente “normais”. Assim como a violência, e a violência nas escolas tem sido amplamente divulgada nos meios de comunicação, as multiformas de agressões e autores/vítimas também são assustadoras. Eyng (2010) aponta em seus estudos em que a violência na escola evidencia-se de várias maneiras: como agressões e

constrangimentos físicos, verbais, sociais e simbólicos. O que ocasiona por meio dessas tensões que são geradas pelas relações de poder, resultar em mais produção da violência.

Para Smeha e Oliveira (2014, p. 412):

As mães preocupadas com o ensino de seus filhos exigem que a inclusão aconteça com eficácia nas escolas. Assim, elas manifestam suas insatisfações diante de uma realidade, na qual as escolas públicas não conseguem avançar na consolidação da inclusão, ao contrário, muitas vezes tornam-se palco de uma exclusão velada e invisível, mascarando a diferença em busca de uma suposta normalização do aluno com deficiência. O que pode ser ainda mais prejudicial ao desenvolvimento psíquico de uma criança do que não pertencer à escola dos normais.

A escola sofre as consequências dos processos sociais mais amplos, refletindo muitas vezes na reprodução e legitimação da lógica da exclusão social. Convivemos com professores angustiados por terem consciência de suas próprias limitações de: ‘dar respostas’ à sociedade, tanto da educação dos alunos ditos ‘normais’ quanto aos alunos imersos na diversidade das deficiências. Então, se a sociedade é permeada das relações de poder, reprodução e legitimação da lógica excludente, sabemos que na escola também ocorre tais relações. De acordo com Bourdieu (2011, p. 114):

O autor, mesmo quando só diz com autoridade aquilo que é, mesmo quando se limita a enunciar o ser, produz uma mudança no ser: ao dizer as coisas com autoridade, quer dizer, à vista de todos e em nome de todos, publicamente e oficialmente, ele subtrai-as ao arbitrário, sanciona-as, santifica-as, consagra-as, fazendo-as existir como dignas de existir, como conformes à natureza das coisas, naturais.

Quando a escola reproduz com autoridade aquilo que lhe é imposto, por meio da coerção, impede a reflexão por parte da comunidade escolar, e assim, impede toda a possibilidade de transformação pessoal, profissional, institucional e local. E, conforme vimos as multiformas de violência, destacamos uma forma de violência, silenciosa, danosa, de relação de poder; que chamaremos de “o silenciamento do outro”. Segundo Freire (2011), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

É evidente a importância de não silenciar as várias vozes em uma escola e nem permitir ser silenciados por outras. É preciso estar atentos às várias formas de violências que por ventura pode causar/provocar aos/por outros, por meio da comunicação.

Assim, segundo Possa e Naujourks (2014, p. 453):

a perspectiva totalizante e polivalente que vem contornando o discurso da política de formação. Ou seja, a perspectiva de formação para um atendimento especializado

em Educação Especial, na qual o professor deve dar conta da multiplicidade das ‘deficiências’ no contexto da escola. Esta formação que aligeirada se propõe a formar um professor que daria conta do trabalho educativo de todas as ‘classificações’ deficientes, ou seja, cegos e deficientes visuais, surdos e deficientes auditivos, deficientes mentais e intelectuais, sujeitos com altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento, aquelas previstas na Política de Educação Especial.

Este profissional, então, na formação que precisaria aprender o Braille, a Língua Brasileira de Sinais, o uso dos recursos de acessibilidade, as possibilidades metodológicas, os diferentes movimentos de avaliação que respeitem as diferenças, o enriquecimento curricular. Junto com esta aprendizagem técnica, ainda, precisaria se constituir tolerante, aceitar e respeitar o outro, clamando-se pela ‘boa vontade e humanidade’ e, com isso, opera um modo de responsabilidade profissional que se coloca no sentido de ajudar o outro a superar suas faltas, para que possa incluir-se, estar no conjunto ‘do todos’.

Para buscar superar tal fenômeno da violência gerada por meio dos processos inclusivos inadequados e impostos sobre os docentes, as famílias e os educandos, se faz necessário a busca da compreensão de como se formam tais situações para compor mecanismos visando o seu enfrentamento para a superação. Para Freire (2009), “Meu dever ético, [...] é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão”. E o respeito às diferenças dos outros que nos move e nos fortalece. E, em uma escola, é fundamental o respeito pelo ser humano, como cada um se constituiu.

O olhar sobre o interior da Escola, nas relações intersubjetivas, nos relacionamentos interpessoais torna-se hoje imprescindível. A Escola existe porque existe uma comunidade que lá frequenta/atua: professores, funcionários, pais, responsáveis, alunos. E, com toda essa demanda humana, percebe-se o quanto é fundamental a formação continuada para os professores. Conforme Antunes (2012, p. 143):

Os desafios, como se pode perceber, são imensos e significativos. Envolvem uma sociedade imersa em preconceitos arraigados desde a sua constituição. Contudo não podemos desviar o foco de nossas ações enquanto educadores. O *locus* formador deve ser revisitado com teorias-práticas-teorias que contemplem as diversidades da realidade brasileira. Não há uma verdade única.

Neste sentido, desperta a reflexão do quanto é desafiador o desenvolvimento de uma formação continuada que alcance ou satisfaça o grande grupo de uma escola, uma vez que em um mesmo local de atuação convivem uma diversidade de pensamentos, expectativas e concepções de vida e sociedade. Ainda nesse universo, é fundamental um olhar sensível às famílias. Smeha e Oliveira (2014) colaboram com a seguinte escuta: “a compreensão das mães de que, no contexto escolar inclusivo, a diferença ainda é vista como algo indesejável,

incomum, anormal, desfaz suas fantasias sobre a existência de escolas regulares ideais, despertando sentimentos de frustração, tristeza e desânimo”.

Nesse processo, não podemos esquecer que o nosso material é humano, o que nos desafia ainda mais a qualificar-nos na comunicação, no respeito, na ética, no diálogo. Tratamos de educação e de formação humana para atuarem em uma sociedade nas mais diversas funções: familiar, profissional, cidadã, entre outros. Nesse sentido POSSA e NAUJOURKS (2014), colabora com a seguinte fala: “esta perspectiva turística em todos os campos de atuação da Educação Especial, torna-se possível, por subjetivação, produzir a constituição de um professor/a expertiz e polivalente.

Antunes (2012, p. 140) complementa:

Tal poder, simbólico, alimenta também as políticas públicas para a formação de professores; os discursos produzidos na escola, que revestem de sentidos as palavras que mantêm ou vão contra o poder instituído; a crença nos discursos que são pronunciados e que são legitimados não pela confiabilidade nas palavras em si, mas pelos sentidos que são atribuídos a elas.

Compartilhamos da opinião que se a formação em serviço, se bem pensada, organizada, planejada e executada, poderá oportunizar um excelente espaço para o diálogo, para a reflexão e tomada de decisões. Espaço onde o grupo poderá se mobilizar em busca da sua “autonomia escolar”, visando à conscientização e qualificação da educação para todos em suas singularidades.

Para Júnior (2008, p. 243-244):

Nesta modalidade formalizada, a Educação ganha novos desafios, pois além de ser ensinada, ela deve ser também gerenciada, administrada com vias a possibilitar uma formação humana em educadores e educandos. A escola, por ser uma organização que proporciona o convívio entre diversos sujeitos, possui um caráter pedagógico que visa a formação humana para transformação da sociedade. Logo, a administração deste tipo de instituição tende a ser diferenciada das demais. Desta forma, a cultura que é instaurada em uma escola está diretamente ligada às perspectivas de sua gestão.

Uma das formas para qualificar o espaço-escola enquanto comunidade-única é buscar desenvolver nos profissionais que lá atuam a identidade com a instituição. Essa identificação é essencial para o enfrentamento dos desafios reais, almejando superá-los na expectativa de ocorrerem às mudanças necessárias para a transformação do espaço educativo. São esses movimentos pedagógicos que provocam o engajamento dos professores à instituição de

ensino, oportunizando dar sentido ao seu próprio desenvolvimento profissional, e consequentemente, pessoal. Segundo Nóvoa (2009, p. 42):

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores.

Destacamos a relevância de estarmos abertos para o diálogo, para as mudanças, para o outro. Freire (2011) afirma que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. Um importante passo para se iniciar uma transformação local, visando uma transformação social.

## **CONCLUSÃO**

Diante desse contexto, percebemos a necessidade de viabilizar reflexões e discussões acerca da formação continuada dos professores que atuam nas Escolas onde ocorrem a inclusão em relação ao enfrentamento da violência exercida/sofrida na comunidade escolar e a dificuldade em combatê-la.

Uma possibilidade de se pensar em maneiras para o enfrentamento e superação da violência dá-se por meio de formações continuadas aos professores, iniciando o processo com os gestores e, em seguida, com a comunidade da escola. Esse processo, sendo iniciado com os gestores, poderá ser mais eficiente, a fim de alcançar os resultados esperados, uma vez que os “muros poderão desaparecer” quando se encontrar um mecanismo de unificar em uma só linguagem o papel da escola e do professor, entendendo que os gestores estão em uma posição transicional e não permanente, bem como que se faz necessário horizontalizar as relações no espaço educativo, superando os pólos opressor/oprimido que se fazem presentes em todos os espaços.

Em um espaço permeado pela diversidade de pensamentos, ideologias, percepções, culturas, entre outros, fica palpável o entendimento da necessidade de criar mecanismos em busca à superação dos muros construídos de proteção individual e individualista da diferença: cada um/a com sua opinião ou posicionamento frente a algumas questões que possuem caráter coletivo e não individual. Parte daí o grande desafio de entender e trabalhar com histórias de vida, relatos autobiográficos, o diálogo, o compartilhamento de ideias, a solidariedade, a

escuta sensível como meio de enfrentamento às dificuldades de relacionamento e de ética para a superação das relações de poder nas instituições, e assim, minimizar a violência gerada/sofrida na/pela comunidade escolar.

Acreditamos que um trabalho coletivo, colaborativo, participativo, poderá desenvolver mecanismos para a não violência nos processos educacionais, fortalecendo vínculos de amor e amizade na comunidade educativa.

Este trabalho poderá contribuir para a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva que vivenciam a violência simbólica em seu cotidiano por acreditar que é possível colaborar para uma reflexão a fim de que se possa promover uma mobilização local para a transformação no espaço educacional.

### **SYMBOLIC VIOLENCE GENERATED FROM THE CASE IN INCLUSIVE SCHOOL - AT TEACHERS, FAMILIES AND STUDENTS: REFLECTING ON A CONTINUING TEACHER FORMATION**

**ABSTRACT:** The paper presented here is about the training of teachers in national politics of special education in the perspective of inclusive education, symbolic violence and motherhood. Aims to identify if the continuing education of teachers interfered or not with confrontation / overcoming of the symbolic violence generated through the inclusion of people with deficiency in regular schools. Thus, research is focused on investigating the violence generated / suffered in experienced teachers in the school, family and students; this violence is understood by its multiple forms, such as intentional abuse of strength and power, since the material, physical, symbolic, etc.. And so, understanding this phenomenon with the disposition to create mechanisms for conflict resolution by means of continuing education through a qualitative approach, listing the history of life, autobiographical accounts as a working method. Such research is ongoing, but from preliminary findings, we realize that this issue will contribute to a greater understanding about how the continuing education of teachers in the perspective of inclusive education has been occurring.

**KEYWORDS:** Life History. Symbolic violence. Inclusion. Continuing Teacher Education.

### **REFERÊNCIAS**

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: ABRAHÃO, M. H.; SOUZA, E. C.(Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ANTUNES, H. S. A formação do professor e as práticas de leitura e escrita nas escolas rurais do rio grande do sul. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 137-146, jan./jun. 2012.

ANTUNES, H. S. **SER ALUNA E SER PROFESSORA: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

EYNG, A. M. Políticas e práticas curriculares, diversidade e violências nas escolas. **Revista Centro De Educação**, v. 35, n. 03, p. 395-412, set./dez. 2010. Dossiê: Educação, Conflitos e Violências na Escola.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

JÚNIOR, R. N. BIANCO, A. A. ZIEGEMANN, R. J. L. Gestão Educacional, Democracia Cultura da Paz: A Percepção de Instâncias Colegiadas em Escolas no Paraná. In: MATOS, K. S. A. L. de; NASCIMENTO, V. S. do; JUNIOR, R. N. (Orgs.). **Cultura de Paz: do Conhecimento à Sabedoria**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

NÓVOA, A. (Org.). **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

POSSA, L. B., NAUJORKS, M. I. Alguns efeitos do nosso tempo na formação de professores da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 447-458, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.

SMEHA, L. N., OLIVEIRA, V. L. P. de. Inclusão escolar: a perspectiva das mães de alunos com Síndrome de Down. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 403-416| maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: ABRAHÃO, M. H.; SOUZA, E. C.(Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.



**GT 4 –**

**Docência universitária,  
políticas educacionais e  
expansão da educação  
superior**

## A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR COMO PROFISSÃO DIANTE DO DESAFIO DE FORMAR.

Carina Tonieto/IMED/UPF<sup>1</sup>  
Altair Alberto Fávero/UPF<sup>2</sup>

**RESUMO:** O reconhecimento da atividade docente como profissional opõem-se ao senso comum de que para ser professor no ensino superior basta ser um bom profissional em sua área de formação, o que reflete que para ser professor não há necessidade de profissionalização, ou seja, todos sabem ser, é uma questão de vocação ou se aprende na prática. Essa visão desconsidera a dimensão mais importante da docência que é a construção da aprendizagem pelos estudantes, ou seja, a razão de ser do 'ser professor' está ligada necessariamente a figura do sujeito aprendiz. Nesse sentido, não existe professor sem estudante e não existe ensino sem aprendizagem. Tais constatações impõem necessariamente a inserção de componente profissional à docência, já que sua razão de ser está posta para além da competência técnica especializada do professor, sua atividade fim é a construção da aprendizagem dos estudantes, sua qualificação intelectual. Por isso não basta somente ensinar (transmitir conhecimento) é preciso proporcionar a construção da aprendizagem (construção do conhecimento), e para isso a intervenção pedagógica qualificada do professor aliada a sua competência científica é indispensável. Nesse sentido, é possível afirmar que a prática docente no ensino superior tem como intenção intervir e contribuir para a formação de futuros profissionais cidadãos, colocando novos desafios à docência no ensino superior, que precisa deixar de lado a *improvisação* para tornar-se profissão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência. Ensino Superior. Formação. Profissionalização. Aprendizagem.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O resumo técnico do censo de educação superior relativo ao ano 2012, aponta números expressivos em relação ao cenário atual da educação superior no Brasil. Contaríamos em números oficiais com: 2.416 instituições de ensino superior<sup>3</sup>; 7.037.688 estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais e à distância, sendo que destes 2.747.089 ingressaram no ano de 2012; 362.732 de docentes em exercício (INEP, 2013). Tais dados apontam para um contingente expressivo de profissionais dedicados à docência no ensino superior e um expressivo contingente de estudantes em processo de formação profissional,

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS; mestre em Educação pela UPF, especialista em administração educacional pela UFSM e graduada em Filosofia pela UPF. Professora e Coordenadora do Centro de Pesquisa e Formação em Educação da Faculdade Meridional/IMED de Passo Fundo/RS. E-mail: tonieto.carina@gmail.com

<sup>2</sup> Pós-Doutorado pela Universidad Autónoma del Estado de México e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; professor e pesquisador do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS. E-mail: altairfaver@gmail.com

<sup>3</sup> Tal número expressa segundo o MEC: Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

apontando para um amplo cenário de trocas pedagógicas efetuadas sistematicamente entre docentes e estudantes. Porém cabe lembrar que, os profissionais que exercem a docência no ensino superior não possuem específica para ‘ser’ professor, são profissionais habilitados em outras áreas que se vinculam ao exercício docente no ensino superior devido a essa formação, como por exemplo, engenheiros, advogados, arquitetos, médicos. Tal regra, não se aplica na sua integralidade aos cursos de licenciatura, que contam em seus quadros com docentes, cuja habilitação está vinculada ao exercício da docência, do que se subentende que tais profissionais possuam, mesmo que de forma elementar, formação didático-pedagógica. Desse modo, pode-se concluir que para exercer a docência no ensino superior não há necessidade de formação específica para tal. Diante dos números apresentados poderíamos fazer a seguinte leitura, são milhões de estudantes buscando sua qualificação profissional, contando para isso necessariamente, com o contingente de milhares de professores; são milhares de professores exercendo a docência como atividade, tendo como sua principal atribuição contribuir para a formação de futuros profissionais por meio da aula em suas diferentes configurações; são milhões de estudantes buscando formação, carregando as aspirações de futuro profissional que são projetadas no professor e na aula. Em suma há um grande contingente de indivíduos ligados à docência no ensino superior, seja como professor ou como estudante, configurando-a como uma atividade que congrega tamanhas aspirações e responsabilidades, sendo, portanto, uma atividade que possui reconhecimento intelectual, social e político, mas que ainda não atingiu o seu reconhecimento como atividade profissional.

Nesse sentido, cabe indagarmos em consonância com Zabalza (2004, p. 107): A docência no ensino superior é vista como uma atividade profissional? O que define a identidade do ‘ser professor’ no ensino superior? Ao interpelarmos um professor do ensino superior a respeito de qual sua profissão, o que ele responderia? Para Zabalza (2004) frequentemente a resposta seria “professor universitário” na medida em que tal resposta reflete um *status* social, porém na grande maioria das vezes os professores autodefinem-se em relação a sua formação científica, ou seja, delimitando a sua área de especialidade obtida por meio da diplomação acadêmica inicial. Assim “sua identidade [...] costuma estar mais centrada em suas especificidades científicas do que em suas atividades docentes” (ZABALZA, 2004, p. 107). Tais constatações demonstram que a tendência é, então, de justificar a atuação docente no ensino superior, em função de sua especialidade, isto é, justifica-se ser professor no curso ‘x’ por que sou formado em ‘x’, definindo-se a competência para a docência pela competência técnico-científica. O que definiria, então, o status de atividade profissional à docência no ensino superior? Segundo Zabalza (2004, p. 108) “como

em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções”. O reconhecimento da atividade docente como profissional opõem-se ao senso comum de que para ser professor no ensino superior basta ser um bom profissional em sua área de formação, o que reflete que para ser professor não há necessidade de profissionalização, ou seja, todos sabem ser, é uma questão de vocação ou se aprende na prática. Essa visão desconsidera a dimensão mais importante da docência que é a construção da aprendizagem pelos estudantes, ou seja, a razão de ser do ‘ser professor’ está ligada necessariamente a figura do sujeito aprendiz. A docência só existe por que existe algo para ser ensinado para alguém e ela só se justifica epistemologicamente e pedagogicamente se este alguém de fato construir sua aprendizagem, isto é, aprender. Nessa concordamos com Ferri (2009, p. 278) que “pensar a prática pedagógica implica compreender a responsabilidade do professor universitário como medidor no processo de aprendizagem e formação profissional de seus alunos”. Porém, a própria docência no ensino superior reduz-se, na falta de princípios orientadores, em mera reprodução de experiências vividas pelos próprios professores quando na situação de estudantes e, desse modo, acabam apenas reproduzindo determinadas as “velhas estruturas” onde foram formados (CHRISTÓVAM, 2004). Nesse sentido, não existe professor sem estudante e não existe ensino sem aprendizagem. Tais constatações impõem necessariamente a inserção de componente profissional à docência, já que sua razão de ser está posta para além da competência técnica especializada do professor, sua atividade fim é a construção da aprendizagem dos estudantes, sua qualificação intelectual. Por isso não basta somente ensinar (transmitir conhecimento) é preciso proporcionar a construção da aprendizagem (construção do conhecimento), e para isso a intervenção pedagógica qualificada do professor aliada a sua competência científica é indispensável. Nessa direção da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 62, postula que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, o que evidencia a preocupação com a competência científica de futuro professor<sup>4</sup> e sua postura diante da pesquisa, o que contribuiria para a qualificação do exercício da docência no ensino superior, porém nada se postula ou menciona a respeito da formação pedagógica específica. Evidencia-se a preocupação a nível de políticas educacionais com a qualificação

---

4 O Diário Oficial da União publicou no dia 15 de maio de 2013, a medida provisória nº 614, que altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, e a Lei nº 11.526, de 4 de outubro de 2007. Tal medida inclui a exigência de doutorado para a contratação de professores de universidades e institutos federais de ensino superior, conforme redação do Artigo 8º, parágrafo 1º.

do docente e com a docência vista como profissão especializada que necessitaria de atualização e compromisso com o educar, porém tal dimensão não é dada pela especialização *stricto sensu*, que volta-se muito mais para a formação do pesquisador, e parece não ter preocupação com o ato educativo em si, ou com as condições pedagógicas para tal. Por isso considera-se fundamental a discussão a respeito da reconstrução da docência no ensino superior, vista como formação do professor como profissional responsável pela projeção e dinamização do processo ensino-aprendizagem.

A reprofissionalização docente desponta, então, como possibilidade de qualificação pedagógica dos profissionais que exercem a docência no ensino superior. Tal proposta implica em propor alternativas de intervenção que possibilitem a construção do conhecimento pedagógico do professor de ensino superior, constituindo-se como uma forma de agregar à sua formação científica, o conhecimento necessário para que sua intervenção docente não esteja somente centrada no ensino, como forma de reprodução do conhecimento, mas na aprendizagem como forma de proporcionar a aquisição do conhecimento aliada à construção do mesmo. Isto significa que a atuação docente no ensino superior vista apenas como meio de reprodução e informação de conhecimentos, para qual o conhecimento técnico era suficiente, abre espaço para a mediação pedagógica onde o conhecimento técnico que precisa ser comunicado está em permanente diálogo com a construção do conhecimento, o que requer qualificação e profissionalização da atuação docente a fim de tornar a aula espaço de construção e reconstrução da aprendizagem e não apenas como espaço-tempo de informação. Nesse sentido, concordamos com Christóvam (2004, p. 177) que o professor “se visto como agente formador da consciência crítica terá, antes, de tudo, de se dar tratamento crítico diante dos conteúdos”, ou seja, para que se construa criticamente e não apenas reproduza acriticamente faz-se necessária a atuação crítica do professor diante dos conteúdos, e tal postura, por sua vez, passa pelo desenho de um outro perfil de professor. Por isso o ‘reprofissionalizar’ significa agregar novos conhecimentos à bagagem científica do professor, de modo que ele possa transmitir, difundir e produzir conhecimento junto aos estudantes, o que na visão de Mota (2011, p. 91) “não se trata de substituir, mas de agregar. Ensinar não ficou mais simples, transformou-se em mais complexo, como a vida e o mundo do trabalho que nos cerca”. Nessa possibilidade residiria a condição de reconstrução da docência no ensino superior e, conseqüentemente, de diálogo entre a reprodução e construção do conhecimento. Nesse sentido o presente texto propõe a discussão acerca do desafio posto à docência no ensino superior diante da complexa tarefa de contribuir para a formação humana, que está para além da formação técnica em uma área específica do conhecimento.

## **1 O ENSINO SUPERIOR COMO ESPAÇO FORMATIVO E OS DESAFIOS À DOCÊNCIA**

Historicamente o ensino superior caracterizou-se como espaço formativo em que a preocupação maior era preparar profissionais nas diferentes áreas para exercerem determinadas profissões em que o domínio de um conjunto de conhecimentos específicos era suficiente para garantir, com destaque, o exercício de uma profissão. Entretanto, atualmente as profissões, o mundo do trabalho e mundo da vida, exigem dos futuros profissionais muito mais que domínio de um cabedal de conhecimentos especializados, exigindo além deles competência e habilidades voltadas para o desenvolvimento da liderança, iniciativa, empreendedorismo, gerenciamento, criatividade, desenvoltura para lidar com contextos e problemas multifacetados e complexos. O problema é que tais competências parecem não estar presentes no contexto da educação superior, seja no ingresso, seja na saída. Parece desconsiderar-se que os aspectos comportamentais aliados aos intelectuais, são cruciais “quando um profissional depara-se com um problema inédito, um tema inovador ou tecnologias recentes” (MOTA, 2011, p. 90). Não se trata de desvalorizar a necessidade do domínio habilidoso dos conhecimentos técnicos, muito pelo contrário, mas de reafirmá-los, porém aliados a novas preocupações e demandas sociais.

Diante de tal cenário o que parece ganhar destaque é que, com pequenas exceções, as práticas educativas repousam em princípios tradicionais em que há um enorme descompasso entre o que a sociedade espera dos futuros profissionais e que se tem conseguido fazer, evidenciando que “o mundo extraeducação tem se alterado com rapidez e profundidade absurdas, enquanto as metodologias educacionais tem se mantido essencialmente as mesmas” (MOTA, 2011, p. 90). Na visão de Dias (2011, p. 146) este cenário reflete-se na incoerência entre os saltos tecnológicos que tem marcado as últimas décadas e os pequenos avanços ocorridos nas técnicas e métodos pedagógicos, sendo que “o princípio da escola permanece essencialmente o mesmo: ainda temos o mestre em sala de aula a transferir conhecimento para seus pupilos”. O que se pretende não é extinção da figura do mestre, mas a criação de um novo mestre, que além de transmitir conhecimento e experiência de vida, seja capaz de propor novos modelos aprendizagem intelectual e experiências educativas significativas capazes de induzir comportamentos profissionais e sociais voltados para a competência aliada a responsabilidade social, capacidade de resolução de problemas e criatividade.

Contudo cabe pontuar que toda prática docente é carregada de intencionalidade e busca *intervir na e contribuir para* a formação de outros. De acordo com a intencionalidade que se tem são pensadas ações, intervenções e contribuições. Poderíamos dizer, então, que a prática docente no ensino superior tem como intenção *intervir e contribuir para* a formação de futuros profissionais cidadãos, então cabe perguntar: De que modo? Como é pensada, no ensino superior, a docência e a aula a fim de atingir o objetivo de formar, de modo satisfatório, os futuros profissionais? Concordamos, nesse sentido, com Masetto (2005, p.107) que: “por trás do modo como geralmente acontecem as aulas na universidade, há um paradigma de ensino consolidado e estruturado há várias décadas e que sustenta a docência universitária [...]”, sendo por isso definidor das práticas pedagógicas, do trato com o conhecimento e da formatação do espaço-tempo da aula. Na visão de Mota (2011, p. 89) “o fato é que o sistema de educação superior brasileiro, como regra, conserva ainda modelos de formação acadêmica e profissional superados em muitos aspectos, tendo prevalecido em tais modelos uma concepção fragmentada do conhecimento”, sendo tal modelo reproduzido insistentemente pelas práticas docentes.

O fato é de que formar futuros profissionais no ensino superior de hoje, não é a mesma coisa de formar profissionais para o futuro em décadas anteriores. E para que não continuemos presos à velhas práticas diante de um novo contexto parecer ser necessário um movimento de rompimento com as práticas docentes orientadas pelo “paradigma do ensino”, onde a preocupação central é com o que se deve ensinar, ou seja, com os conteúdos, revelando que a grande preocupação é o ensino, ou seja, o que o professor deve ensinar. Para Masetto (2005, p. 80) a função do professor nesse modo de compreensão é transmitir aos estudantes conjuntos de informações e experiências, construídas ao longo de sua “vida” acadêmica e profissional, com o objetivo de que eles possam absorvê-las e reproduzi-las no processo avaliativo. Este modo de compreensão tem influência direta na maneira como se projeta a organização curricular, a composição do corpo docente e a metodologia das aulas. A organização curricular no “paradigma do ensino”, segundo Masetto (2005, p. 80), gira em torno de disciplinas conteudísticas e técnicas, centradas na transmissão de conhecimentos específicos, sem levar em consideração as reais necessidades e exigências dos futuros profissionais que se almeja formar. Do corpo docente, por sua vez, exige-se uma formação profissional elevada (mestrado ou doutorado) na área do conhecimento em que vai atuar, pois o mais importante é “dominar com profundidade e atualização os conteúdos que deverão ser transmitidos” (MASETTO, 2005, p. 81), sendo a qualificação pedagógica desnecessária, já que o mais importante é o que se vai ensinar e não o que e como os alunos irão aprender.

A opção metodológica é feita em função do seguinte objetivo: ensinar tudo a todos, ao mesmo tempo e num determinado período de tempo. Assim, a metodologia adotada é a expositiva, pois possibilita atingir o objetivo posto; a avaliação, em consequência, é vista como espaço específico de “apreensão ou não dos conteúdos e práticas esperados” (MASETTO, 2005, p. 81). Nessa perspectiva desconsidera-se os conhecimentos e saberes dos estudantes, construídos nas suas relações com o mundo, com o saber e com a comunidade social, sendo por isso o maior esforço docente posto no provimento de informações e conhecimentos que deveriam ser assimilados e incorporados ao repertório já constituído. É nesse contexto que ganha sentido nas instituições de ensino a divisão curricular em disciplinas independentes e o trato com conhecimento restrito a um conjunto de conteúdos a serem memorizados, exercitados e verificados posteriormente por meio das avaliações. O papel dos estudantes reduz-se a ouvir, fazer as leituras, realizar os exercícios e as avaliações. Segundo Cunha (2007, p. 170) o que se espera dos estudantes, futuros profissionais, é “sabia repetir, com propriedade e fidedignidade, as informações que recebeu”. A pergunta “mas como desprezar a infinidade de novos conhecimentos com as quais se entra em contato a cada segundo?”, posta por Dias (2011, p. 148), nos ajuda a compreender os limites de tal modo de compreender o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa linha de compreensão o ensino é visto como reprodução do conhecimento, onde o mais importante é repassar um conhecimento, dado, acabado e inquestionável; a disciplina acadêmica é formatada seguindo princípios de imobilismo e reprodução daquilo oferecido pelos livros, textos e professores; as habilidades intelectuais mais valorizadas são a memória e a repetição de modelos de compreensão, sendo, por sua vez, os comportamentos intelectuais e acadêmicos esperados, voltados para a certeza e a segurança geradas pelo não-questionamento; as respostas buscadas são aquelas voltadas para a resposta verdadeira, ao invés da capacidade de resolver problemas, propor repostas inovadoras e criativas, propor novos modos de compreensão. Para Cunha (2007, p. 173) “o ensino tradicional é construído de certezas e esta é valorizada tanto no comportamento do professor quanto no do aluno” e assim configura e legitima uma relação de reprodução, distanciando-se inclusive da pesquisa e da extensão, dimensões representativas da responsabilidade social das instituições de ensino superior.

Entretanto, há outro modo de compreensão que Masetto (1998, p. 12) denomina “paradigma da aprendizagem” onde a preocupação é com aquilo que os estudantes precisam aprender a fim de se tornarem cidadãos profissionais competentes para atuar na sociedade contemporânea, porém com responsabilidade em relação ao futuro. O foco do ensino como



espaço de instrumentalização de futuros profissionais, é deslocado para a preocupação mais ampla que diz respeito ao “desenvolvimento de uma pessoa [...] de um universitário nos diversos aspectos de sua personalidade” (MASETTO, 2005, p.82). Nesse sentido, não há mais somente coisas a serem ensinadas e apreendidas, mas habilidades e competências humanas e profissionais, capacidades intelectuais, atitudes e valores a serem desenvolvidos, já que o que se pretende é “formar um profissional não apenas competente, mas também comprometido com a sociedade em que vive, buscando meios de colaborar com a melhoria da qualidade de vida de seus membros, formar um profissional competente e cidadão” (MASETTO, 2005, p. 83). Nessa compreensão, os saberes e experiências prévias dos estudantes e docentes são o pano de fundo a partir do qual e no qual as aprendizagens, saberes e experiências serão ressignificados. Para isso, o movimento conceitual ganha novos contornos diante dos problemas multifacetados apresentados, substituindo o conceito estático pelo conceito em movimento e interação, situado em ambientes dinâmicos de construção da aprendizagem. Para Cunha (2007, p. 170) abre-se a possibilidade para o desenho de “uma aprendizagem que exige interação entre as condições sociocognitivas e culturais dos estudantes e o conhecimento a ser construído”, por isso não é uma proposta ingênua, tampouco estanque, mas estratégica e voltada para a formação de profissionais que agirão na sociedade do futuro, por isso incerto e exigente de novos posicionamentos, que não são construídos pela inércia conceitual conteudística, mas pelo movimento intelectual diante da possibilidade de moldagem do conceito problematizador.

Nesse modo de compreensão o conhecimento é visto como processo construído socialmente e historicamente, por isso provisório e pautado na constante reconstrução; a postura intelectual reflexiva é valorizada, evidenciada pela postura de apropriação, problematização, reflexão e sistematização diante do conhecimento. Por isso as habilidades intelectuais valorizadas são aquelas que permitem a reconstrução do conhecimento historicamente acumulado, voltadas por isso, para a coleta, seleção, análise e recomposição de informações, dados, conceitos e problemas; a ação, a curiosidade, o questionamento e a inquietude, possibilitam a afirmação do pensamento divergente e o intercâmbio interdisciplinar, configurando a construção e a sistematização de modos inter, trans e multidisciplinares de lidar com o conhecimento, reveladores de “modelos novos de cooperação e diálogo científicos” (FLICKINGER, 2011, p. 46). A organização curricular científica, nessa configuração, tem como centro a integração entre as diferentes disciplinas e atividades de modo a promover a construção do conhecimento profissional de forma integrada, aberta e flexível, o que aponta na visão de Maseto (2005, p. 84) para a vivência da

integração entre teoria e prática, vida acadêmica e a vida profissional. O corpo docente além de ser um grupo de excelentes profissionais, é também um grupo de pesquisadores e de docentes preocupados com o desenvolvimento de suas competências pedagógicas. A preocupação, agora, é promover a aprendizagem dos estudantes, por isso o professor assume o “papel de mediador pedagógico entre o conhecimento e seus alunos” (MASETO, 2005, p. 84). Tem-se como estratégia, então, a colaboração, a participação e o respeito mútuo. A metodologia tem como princípio pedagógico a interação e a promoção da construção do conhecimento pelo estudante redefinindo, desse modo, o espaço da aula e o processo avaliativo.

No “paradigma do ensino” o exercício da docência é fruto da máxima: “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (MASETTO, 1998, p. 11), uma vez que ensinar consiste em dar longas aulas expositivas onde se mostra na prática o que se sabe. Já no “paradigma da aprendizagem” a prática docente é vista profissionalmente, onde se exige determinadas competências e habilidades pedagógicas, capazes de compreender a complexidade do fenômeno educativo e analisá-lo criticamente. Isso significa que, a docência no ensino superior exige capacitação própria e específica aliada aos diplomas de mestrado, doutorado e experiência profissional. Além disso, exige-se conhecimento pedagógico, pois a aula como espaço de produção do conhecimento “é lugar marcado pela prática pedagógica intencional, voltada para aprendizagens definidas em seus objetivos educacionais e planejadas para serem conseguidas nas melhores condições possíveis” (MASETTO, 1998, p. 14). A docência no ensino superior é vista, dessa forma, como profissão e não como prática “amadora” (MASETTO, 1998, p. 13), opondo-se a visão de que para o exercício da docência não há necessidade de formação, apenas de improvisação e reprodução de rituais pedagógicos vivenciados pelos docentes, enquanto estudantes. Nas palavras de Cunha (2007, p. 14) tal constatação é evidente já que “para a realização do ensino não há formação adequada e os professores retomam o seu referencial histórico, ensinando da mesma forma como aprenderam” já que procurando “ser seguros” buscam por “um conhecimento válido e os rituais prescritivos do ensino tradicional”; para Chistóvam (2004, p. 172) isso revela que “o educador é formado dentro de velhas estruturas e acaba reproduzindo o mesmo modelo, seja em sala de aula, seja em funções de gestão”.

A aula vista como espaço de aprendizagem e não mais somente de ensino, ganha outra configuração. Se no “paradigma do ensino” o sujeito do processo é o professor que ensina, já que é portador do conhecimento, executa a transmissão e avalia os resultados da mesma, no “paradigma da aprendizagem” o professor é o mediador pedagógico que orienta o processo de

aprendizagem do aluno. Para Mota (2011, p. 88) tal perspectiva contribui pra que “os momentos de aula assumam uma nova dimensão, propiciando aprofundamento de temas em uma dinâmica bastante distinta do copiar para depois estudar, refletindo sim o estudado antes para aprofundar durante a aula”. O papel de protagonista agora é do estudante, pois é ele que age para que o processo de aprendizagem aconteça, porém não sozinho, mas em grupo e com a orientação do professor. Dito de outro modo: o estudante não é mais receptor, mas um sujeito que constrói sua aprendizagem em relação com os outros, consigo mesmo e com o mundo, porém não sem orientação – mas seguindo o caminho indicado pela ação pedagógica do professor. Nas palavras de Masetto (2005, p. 86) “para que realmente aconteça, toda aprendizagem precisa ser significativa para o aprendiz, isto é, precisa envolvê-lo como pessoa, como um todo: ideias, inteligência, sentimentos, cultura, profissão, sociedade”, a relação com o saber acadêmico é visto, então, como uma das relações de aprendizagem que o alunos estabelece com o mundo, sendo a relação com as demais espaços formativos essenciais para a formação do profissional e do indivíduo. Nessa direção o “professor erudito” que representa a detenção segura dos conteúdos do seu componente curricular é desafiado pelo “professor inteligente e responsável” que além de dominar o conhecimento técnico ou os conteúdos de sua matéria de estudo, provoca a dúvida, desafia para a resolução de problemas e reconstrução de conceitos, promovendo novos modos de intervenção e manipulação do conhecimento (CUNHA, 2007, p. 172).

A sala de aula não é mais vista apenas como espaço físico que configura um espaço-tempo dedicado somente de ensino, onde “o professor transmite seus conhecimentos e experiências aos alunos” (MASETTO, 2005, p. 88). Ela passa a ser o espaço-tempo do encontro entre os sujeitos do processo, que em interação promovem ações de aprendizagem capazes de transcender o espaço físico da sala de aula, uma vez que estão em contato com o mundo e seus problemas presentes e futuros. Segundo Masetto (2005, p. 89): “onde quer que possa haver uma aprendizagem significativa buscando atingir intencionalmente objetivos definidos, aí encontramos uma ‘aula universitária’” (grifo do autor), sendo a aula como espaço de aprendizagem concebida além sala de aula, como espaço de experimentação e vivência de aplicação e reconstrução do saber ligado ao contexto social e histórico. Porém o que se percebe, segundo Mota (2011, p. 88) é que “mesmo com os procedimentos educacionais tendo se alterado de forma frágil e pouco intensa, o mundo ao redor alterou-se de forma radical”, e a distância entre o que o sistema de ensino propõe e o que contexto espera dele aumentou, exigindo um “repensar urgente e profundo na concepção do que significa formar alguém para o mundo contemporâneo” (MOTA, 2011, p. 88).

Contudo a aprendizagem significativa ganha espaço se e somente se a aula no ensino superior não for vista como espaço de “passagem” de conteúdo de um sujeito que sabe para um sujeito que não sabe, onde o sujeito que sabe fala e quanto mais fala mais sabe, e aquele que não sabe só ouve e quanto mais ouve mais guarda para devolver na avaliação. A aprendizagem é significativa quando o professor além de expor o conteúdo, explicar a matéria, partilhar experiências profissionais, também incentiva o desenvolvimento do estudante, está atento aos seus progressos, corrige quando necessário; quando se consegue, acima de tudo, lançar mão de estratégias capazes de fazer com que o estudante torne-se sujeito pelo desejo de saber – de aprender com o professor, com os outros e com o mundo – pelo querer construir-se como profissional e como cidadão. Na visão de Isaia (2007, p. 161) é nessa direção que se torna possível “falar em aprendizagem colaborativa e conhecimento profissional compartilhado, seja relativo ao processo construtivo de ser professor do ensino superior, seja referente ao processo inicial de preparação dos alunos como futuros profissionais em suas diversas áreas de atuação”.

A mudança de concepção de docência e de aula universitária implica necessariamente em uma mudança de paradigma, mas também em uma mudança de como se compreende a ação discente, pois o que se espera do estudante vai além da cópia e reprodução de respostas dadas, mas o enfrentamento de situações problemáticas que requerem o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, competências, valores e atitudes que lhe permitirão continuar aprendendo para além do espaço da sala de aula e da universidade. Nesse sentido, concordamos com Masetto (2005, p.107) que só podemos falar de mudança em direção a aulas concebidas como “espaço privilegiado de aprendizagens” e de “formação de profissionais competentes e cidadãos”, quando formos capazes de responder a seguinte questão: qual o “novo” papel dos docentes no ensino superior junto aos novos e “jovens alunos” que buscam a universidade? Para Fávero e Tonieto (2010) quando a simples comunicação de conhecimentos produzidos e sistematizados conforme o rigor científico é suficiente, então é necessário apenas dominar certa quantidade de informações e um conjunto de técnicas para ser docente, agora, quando a preocupação é com a construção da aprendizagem de milhões de jovens que buscam a universidade, com vistas a uma leitura crítica e responsável, o ensino ganha outra roupagem e a docência também. Ser professor nesse contexto exige assumi-la como profissão e que enquanto precisa ser dotada de responsabilidade formativa em relação a si mesma e aos outros.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensar a docência no ensino superior entre o “paradigma do ensino” centrado na reprodução e o “paradigma da aprendizagem” voltada para a construção do conhecimento, e os novos contornos e exigências desenhadas pela revolução tecnológica, exige que, antes de tudo, os sujeitos envolvidos no processo – professores e estudantes – compreendam-se como sujeitos em formação e compreendam o processo formativo do profissional, para além do domínio da técnica. Isso implica em compreender a formação profissional, também como formação pessoal, uma vez que uma parte importante da pessoa será o profissional e vice-versa, sendo a figura do profissional e a figura da pessoa, constituintes de um mesmo sujeito (FÁVERO & TONIETO, 2009). Nesse sentido, a mudança de “paradigma” exige mudanças na prática docente que passa a ser vista como exercício profissional; na reconfiguração da aula que passa a ser entendida como espaço de aprendizagem e no modo como é concebida a prática discente, que deixa de ser receptiva e passa ser ativa. A docência no ensino superior, então é vista por Isaia (2007, p. 161) como “espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que professores e alunos intercambiam nas funções de ensinar e aprender, na tendo nenhum deles o monopólio exclusivo de uma delas”. Porém, para que docência constitua-se dessa forma, congregando concepções e epistemológicas e pedagógicas voltada para o tratamento do conhecimento como processo e não somente como produto; em que o ensino não possui fim em si mesmo, mas na construção da aprendizagem; em que a resolução de problemas impere sobre a transferência de informação; em que a aula ganhe novas configurações e promova a aprendizagem *na e para* além da sala de aula; em que o professor erudito constitua-se no professor desafiador, mediador, provocador e promotor de experiências de aprendizagem criativas, significativas e formadoras, precisa-se contar com a ação docente qualificada. Nessa direção Fávero e Tonieto (2011, p. 102) afirmam que “o responsável pela intervenção pedagógica consequente é o professor e como tal ele precisa saber o que fazer e como fazer” já que ele “não ensina aquilo que ele não sabe, mas aquilo que consegue projetar e vislumbrar enquanto indivíduo portador de experiências”, sejam elas, intelectuais e profissionais, pessoais ou pedagógicas.

Mas como qualificar a ação e intervenção docente no ensino superior para que essas perspectivas constituam-se em práticas pedagógicas efetivas e cotidianas e contribuam para uma melhor formação dos estudantes? Como formar bons profissionais e garantir a qualidade dos processos educativos no ensino superior, sem fortalecer àqueles profissionais responsáveis pela condução do processo educativo? Em primeiro lugar reconhecendo que o professor tem como responsabilidade a promoção da construção do conhecimento,

desenvolvimento de competências, habilidades e comportamentos de outros sujeitos, porém na grande maioria das vezes ele mesmo não encontra nas instituições de ensino, dais quais fazem parte, as condições para o desenvolvimento de suas próprias competências. Para Colombo (2010, p. 181) “isto é uma incoerência, porque se está deixando de aprimorar um importante elo do processo de ensino-aprendizagem”, se não poderíamos afirmar o mais importante deles para uma instituição de ensino, ou seja, que possui como fim de todas as suas atividades garantir o ensino e a aprendizagem. Em segundo lugar há de se reconhecer a necessidade de reconstrução da docência no ensino superior, promovendo a reprofissionalização docente, como aposta na construção da identidade docente. Isso implica na proposição por parte das instituições e adesão por parte dos professores, à processos formativos os quais configurariam um “processo sistemático, organizado, intencional que envolve tanto os esforços dos professores em sua dimensão pessoal e interpessoal, como a intenção concreta das instituições nas quais eles trabalham de criarem as condições para que o processo se efetive, possibilitando, assim, a construção de sua professoralidade”. (ISAIA, 2007, p. 153-154). É nesse sentido que se torna central pensar a docência no ensino superior como profissão, à qual exige domínio de determinados conhecimentos próprios do campo docente, assim como, compromisso com a formação humana.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)>. Acesso em: 26 maio 2013.

CHRISTÓVAM, Maria Carmem T. A formação permanente do educador e o processo de ensino-aprendizagem. In: COLOMBO, Sonia S. (Org.). **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 171-185.

COLOMBO, Sonia S. Gestão de pessoas nas instituições de ensino. In: \_\_\_\_\_; CARDIM, Paulo A. G. e Colaboradores. **Nos bastidores da educação brasileira**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 168-184.

CUNHA, Maria Isabel. Pesquisa e qualidade no ensino: aprendizagens e possibilidades no ensino superior. In: TAVARES, ENGERS, M. E. A; MOROSINI, M. C. **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 167-177.

DIAS, Alexandre. A revolução das novas tecnologias no setor educacional. In: COLOMBO, Sonia S; RODRIGUES, Gabriel Mario e Colaboradores. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 145-160.

FAVERO, Altair A.; TONIETO, Carina. Os professores e suas histórias de vida: o particular e o universal na formação de professores. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 1, jan./jun.2009. p. 58-70.

FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina. **Educar o educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina. A relação entre filosofia e pedagogia no pensamento de John Dewey. In: FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina. (Orgs). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 79-102.

FERRI, Cássia. Formação continuada de professores universitários: a experiência da Universidade do Vale do Itajaí. In: ISAIA, Silvia Maria de A; BOLZAN, Doris Pires de V. **Pedagogia Universitária e desenvolvimento docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 267-280.

FLICKINGER, Hans. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior**: 2012 - resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

ISAIA, Silvia M. A. Aprendizagem docente como articuladora da formação e desenvolvimento profissional dos professores da educação superior. In: ENGERS, M. E. A; MOROSINI, M. C. **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 151-165.

MASETTO, Marcos T. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na Universidade**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 1998. p. 9-25.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lúcia. (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005. p.79-108.

MOTA, Ronaldo. O papel da inovação na sociedade da educação. In: COLOMBO, Sonia S; RODRIGUES, Gabriel Mario e Colaboradores. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 81-96.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## **A EXPANSÃO DAS FACULDADES MANTIDAS POR ARQUIDIOCESES, DIOCESES, ORDENS E CONGREGAÇÕES CATÓLICAS: RETRAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS**

Ana Maria Carvalho Mettler<sup>1</sup>

**RESUMO:** Através da análise documental, interessa-nos investigar se as novas Instituições de Ensino Superior (IES) mantidas por Arquidioceses, Dioceses, Ordens e Congregações Católicas ainda mantêm como objetivo primeiro, o investimento nos cursos de formação docente na área de Ciências Humanas. A partir da expansão do ensino superior privado, identificamos que as IES “católicas” também aumentaram o número total de estabelecimentos de pequeno porte e passaram a investir menos em cursos de formação docente e, em especial, da área de Ciências Humanas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino superior. Ciências humanas. Formação docente.

### **INTRODUÇÃO**

A partir das reformas educacionais ocorridas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), houve intensa privatização do ensino superior. A legislação seguiu reafirmando o sistema dual de ensino superior (público e privado), mas ao promover a diversificação de tipos de estabelecimentos e reduzir os investimentos para as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, incentivou a expansão do setor privado.

Os resultados da privatização têm, segundo investigadores (CUNHA, 2003, 2004; FLORENCIO, 2007; PETRY, 2007; MARTINS, 2008), demonstrado que a qualidade está estreitamente relacionada ao poder de negociação desses estabelecimentos de ensino no mercado educacional.

Em geral, quando os pesquisadores tratam da expansão privatista referem-se às IES de finalidade lucrativa que, em um período de nove anos, mais triplicou o número total de estabelecimentos de ensino (em 1999 era 526 e, em 2007 atingiram um total de 1.594 IES).

O crescimento acelerado de IES com fins comerciais ocupou espaços até então dominados pelas IES sem finalidade lucrativa provocando, no período de 1999 a 2001, redução de 74 estabelecimentos de ensino dessa natureza.

Destacamos um grupo de IES sem finalidade lucrativa que não apresenta redução neste período. Ao contrário, manteve de 2000 a 2010, aumento constante no número total de estabelecimentos de ensino superior. Tais IES são mantidas por representantes de Arquidioceses, Dioceses, Ordens e Congregações Católicas.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UNISINOS. Professora do Programa de Mestrado em Educação pela Universidade Regional Integrada- URI – Campus Frederico Westphalen. Email: ametzler@uri.edu.br



O núcleo das IES mantidas por representantes de Arquidioceses, Dioceses, Ordens e Congregações Católicas apresenta várias mudanças no período em destaque. Em 2009, a Universidade Católica de Goiás torna-se a sétima IES brasileira a ser elevada a condição de Pontifícia e o Brasil o segundo país com maior número de instituições dessa natureza, perdendo apenas para a Itália que totaliza nove Pontifícias.

O título de pontifícia corresponde a um reconhecimento oficial da universidade por parte da Sagrada Congregação para a Educação Católica do Vaticano. Este título lhe confere, igualmente, um status internacional. Em consequência, os estatutos de uma universidade pontifícia devem ser aprovados pelo Vaticano, como também deve ser aprovada a escolha do seu reitor. O arcebispo ou bispo da diocese é, em geral, o grão-chanceler de uma universidade pontifícia. Esta condição lhe outorga o direito e o dever de zelar pela ortodoxia do ensino no que se refere às questões de teologia. (JULIATTO, 2004).

A Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais é reconhecida pela Santa Sé, como a maior universidade católica do mundo enquanto o poder público eleva sete faculdades à categoria de Centros Universitários além de autorizar a criação de cinquenta e três novos estabelecimentos por representantes de Arquidioceses, Dioceses, Ordens e Congregações Católicas.

No exercício de promover o diálogo entre fé e razão, as IES tendem a ofertar cursos da área de Ciências Humanas e de formação docente. Em geral, até fins dos anos 1990, as novas faculdades iniciavam suas atividades oferecendo cursos licenciatura e bacharelado em filosofia, teologia, história, sociologia, pedagogia, entre outros.

No período de 2000 a 2010 foram autorizadas pelo poder público, cinquenta e três faculdades. Será que apresentam as mesmas características?

Interessa-nos investigar se as novas Instituições de Ensino Superior (IES) mantidas por Arquidioceses, Dioceses, Ordens e Congregações Católicas ainda mantém como objetivo primeiro, o investimento nos cursos de formação docente na área de Ciências Humanas. Para tanto, subdividimos este artigo em duas partes.

Na primeira registramos como as IES são classificadas, segundo sua natureza administrativa e religiosa; as regulações dos poderes político e religioso a que estão sujeitas e os tipos de instituições criadas no período de 2000 a 2010.

Na segunda parte identificamos as áreas de conhecimentos predominantes nos cursos ofertados pelas novas instituições centrando-nos nos cursos de licenciatura da área de ciências humanas.

## **1 A NATUREZA ADMINISTRATIVA E RELIGIOSA DAS IES MANTIDAS POR ARQUIDIOCESES, DIOCESES, ORDENS E CONGREGAÇÕES CATÓLICAS**

O Código de Direito Canônico para a América Latina (21/01/1983), reconhece dois tipos de IES: as Pontifícias ou Eclesiásticas e as Católicas.

As primeiras são reguladas, juridicamente, por sua mantenedora e pela Congregação para a Educação Católica do Vaticano. Incluem em seu corpo diretivo um Arcebispo ou Bispo na qualidade de grão-chanceler e devem atender ao Código de Direito Canônico para a América Latina (21/01/1983) e as diretrizes especificadas na Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* (15/08/1990) e nas Diretrizes e Normas para as Universidades católicas (28/10/1999) da Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

As segundas como as Pontifícias, têm obrigação de assumir as diretrizes para a educação da Igreja Católica, mas não apresentam os mesmos vínculos com a referida Congregação nem inclui no seu corpo diretivo um representante da Santa Sé.

Com base nesses documentos da Santa Sé, identificamos um terceiro tipo de IES que denominamos de *Católicas de fato, mas não de direito* por serem aceitas, mas não reconhecidas, juridicamente, pela Santa Sé. Tais instituições devem atender somente as normas de sua mantenedora e de seu fundador.

No Brasil, todas as instituições Pontifícias são universidades, enquanto que as Católicas podem adotar diversos tipos acadêmicos como universidades, centros universitários e faculdades.

Para identificarmos o total de IES mantidas por Arquidioceses, Dioceses, Ordens e Congregações Católicas utilizamos como primeira fonte de investigação os sites oficiais do Ministério de Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no qual encontramos dados sobre a organização administrativa, acadêmica e o total de cursos ofertados. Identificamos as IES autorizadas no período de 2000 a 2010, mantidas por associações, sociedades ou fundações cujo presidente da mantenedora fosse arcebispo ou bispo da Igreja Católica Romana. Para identificação das IES mantidas por Ordens e Congregações, buscamos utilizamo-nos dos sites institucionais da Associação Nacional de Mantenedoras das Escolas Católicas (ANAMEC) e de cada uma das IES. Dessa forma, atingimos um total de cinquenta e três IES mantidas por Arquidioceses, Dioceses, Ordens e Congregações Católicas que obtiveram autorização entre 2000 a 2010. Dessas três são mantidas por Arquidioceses; onze por Dioceses e trinta e nove por Ordens e Congregações Católicas.

Com auxílio do Código de Direito Canônico para a América Latina (21/01/1983), identificamos como se estruturam suas mantenedoras.

As Arquidioceses são unidades locais, regionais ou nacionais, governadas por arcebispos, com propósito de organizar e tornar mais eficaz a administração da Igreja católica. De menor porte e importância histórica, as dioceses, administradas por bispos, são unidades geográficas em que a Igreja divide o mundo. Não existem isoladamente, pois através de seus bispos são unidas umas as outras por meio das Arquidioceses, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e à Igreja Católica.

Os bispos são selecionados por oficiais do Vaticano que procuram indicar os mais leais ao Papa para assegurar as políticas da Santa Sé observadas no âmbito das dioceses (REESE, 1999, p. 12). Nesse sentido as Arquidioceses e Dioceses atuam como representantes da Santa Sé e suas influências são significativas na *luta pela imposição da definição legítima do religioso e das diferentes maneiras de desempenhar seu papel* (BOURDIEU, 2004, p. 120).

Nesse sentido, as faculdades mantidas por representantes das Arquidioceses e Dioceses apresentam maior regulação e aproximação do ideário religioso.

As Ordens e Congregações são organizações femininas e masculinas de leigos e clérigos dedicados a diferentes atividades pastorais e religiosas. Estas organizações adotam a forma de Institutos de Vida Consagrada e, mediante votos ou outros vínculos sagrados, professam os conselhos evangélicos de castidade, pobreza e obediência e caridade (ROMA, 1983, c. 573). Os Institutos são erigidos canonicamente por autoridade eclesiástica e devem observar com fidelidade os princípios e propósitos dos seus fundadores.

Os Institutos de Vida Consagrada clericais atendem a um fim ou propósito almejado por seu fundador ou tradição legítima, sob a direção de clérigos que assumem o exercício da ordem sagrada e estão reconhecidos como tal pela autoridade da Igreja. Institutos laicos são reconhecidos pela Igreja em virtude de sua natureza, índole e fim. Apresentam uma função própria determinada pelo fundador ou por tradição legítima que não inclui o exercício da ordem sagrada (ROMA, 1983, c. 588).

Portanto, os Institutos apresentam relativa autonomia de vida e de governo e podem conservar patrimônio próprio, mas seus membros estão obrigados a obedecer ao Sumo Pontífice, como a seu Superior Supremo, em virtude do vínculo sagrado de obediência (ROMA, 1983, c.586-590).

Logo, os estabelecimentos de ensino superior mantidos por Ordens e Congregações Católicas quando são autorizados pela Congregação para a Educação Católica do Vaticano a

dotarem o termo “católica” no nome institucional apresentam maior regulação que os demais. Das trinta e nove IES mantidas por Ordens e Congregações apenas cinco são autorizadas pelo poder religioso a utilizarem o termo católico em sua denominação institucional.

A inclusão do termo católico faz com que as IES tenham de atender as normas expressas no Código de Direito Canônico para a Igreja Latina, a Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*(15/08/1990) e as Diretrizes e Normas para as Universidades católicas (28/10/1999) da Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Entre as trinta e quatro IES mantidas por Ordens e Congregações Católicas que não apresentam o termo católico, trinta e três fazem referencia nominal ao seu fundador, a congregação, a associação de congregações mantenedoras e apenas uma não utiliza nenhum registro que nos faça identifica-la como uma IES dessa natureza (Escola Superior de Gestão Comercial e Marketing). Tais IES não necessitam atender as mesmas normas que as IES católicas, mas norteiam-se pelos princípios dos fundadores que, por sua vez, são oriundos do poder religioso.

Historicamente, podemos observar que os representantes das Arquidioceses, Dioceses, Ordens e Congregações Católicas que assumiam a missão educativa antes de investirem na educação superior já apresentavam experiência na gestão de escolas de educação básica. Essa é uma característica ainda comum entre os representantes das novas IES porém não é mais o único uma vez que algumas Congregações, a exemplo dos Orionitas, sem experiência na área educacional, iniciaram sua missão educativa investindo no ensino superior.

Em geral, os representantes de Arquidioceses, Dioceses, Ordens e Congregações Católicas inseriam-se no campo educacional de ensino superior, investindo em instituições de pequeno porte, com um ou dois cursos de graduação especialmente nas áreas de Ciências Humanas e Sociais (atualmente, subdivididas nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais e Aplicadas). Tal escolha relaciona-se a representação que o poder religioso tem da educação superior como comunidades dinâmicas de fé e evangelização formadoras de uma identidade única e verdadeira baseada na virtude e no desenvolvimento integral da pessoa humana em suas dimensões físicas, psicológicas e teológicas.

Como comunidade evangelizadora, tais IES necessitam de profissionais que atendam a finalidade instituída, sejam eles religiosos ou leigos. As IES mantidas por Ordens e Congregações Católicas, embora com mais autonomia, devem atender aos princípios de seus fundadores. Para atender a tais propósitos, observamos que a maiorias das IES dessa natureza além dos documentos que regem sua Ordem ou Congregação tendem a inspirar-se nas Diretrizes promulgadas para as instituições católicas.

Até os anos 1990, a formação de professores era uma das finalidades das IES. Os cursos de licenciatura, além de serem de baixo custo, atendiam os propósitos religiosos tanto na formação de profissionais para atuarem nas escolas de educação básica mantidas pelas próprias instituições religiosas quanto para disseminarem os princípios morais e cristãos por meio da evangelização.

Verificamos que, em geral, os primeiros cursos ofertados pelas instituições iniciantes no campo educacional do ensino superior são predominantemente da área de Ciências Humanas e estão voltados para a formação de professores.

As IES autorizadas pelos poder público entre 2000 a 2010 apresentam o mesmo perfil das instituições tradicionais?

## **2 AS NOVAS IES MANTIDAS POR REPRESENTANTES DE ARQUIDIOCESES, DIOCESES, ORDENS E CONGREGAÇÕES CATÓLICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS**

Os cinquenta e três estabelecimentos autorizados a partir de 2000 , oferecem 226 cursos de graduação, na modalidade presencial, de varias áreas do conhecimento. Dominam as áreas de ciências sociais aplicadas (105 cursos), ciências humanas (67 cursos) e engenharias.

Analisando tais números identificamos as faculdades mantidas por Arquidioceses, Dioceses, Ordens e Congregações Católicas, em geral, não mantem suas características originais de voltar-se, inicialmente, para formação docente de predomínio na área de Ciências Humanas para após investir em cursos de outras áreas do saber. Muitas destas instituições buscaram na área de ciências sociais e aplicadas, cursos de baixo custo como os da área de Ciências Humanas, porém de alto retorno financeiro.

Apesar disso, a área de Ciências Humanas mantém-se em segundo lugar, entre os cursos ofertados pelas faculdades mantidas por Arquidioceses, Dioceses, Ordens e Congregações Católicas. Do total de cinquenta e três faculdades, quatorze ofertam somente cursos da área de Ciências Humanas; oito somente na área de Ciências Sociais e Aplicadas enquanto quatro investiram em cursos de ambas as áreas.

Das quatorze faculdades que investiram somente na área de Ciências Humanas, sete apresentam somente cursos de bacharelado enquanto outras sete cursos de bacharelado e licenciatura nesta área. Em geral, um dos cursos ofertados por tais IES é teologia que, para as faculdades católicas é uma exigência expressa, especialmente na Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*. Para as demais, mesmo não sendo uma exigência, ainda é considerada

importante para os agentes das faculdades mantidas por Arquidioceses, Dioceses, Ordens e Congregações Católicas. Quanto aos demais cursos, a peculiaridades das novas faculdades está no fato de não investirem mais nos cursos de licenciatura que, não raro, fazem parte do *habitus* das instituições.

(...) *habitus* é na realidade ao mesmo tempo princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e sistema de classificação (...) dessas práticas. É na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus* como capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, capacidade de diferenciar e apreciar essas práticas e estes produtos (gosto), que se constitui o mundo social representado, ou seja, o espaço de estilos de vida (MONTAGNER, 2006, p. 524).

Em geral, o primeiro curso de bacharelado era de teologia enquanto que os demais, como filosofia, história, etc., eram ofertados nas duas modalidades (licenciatura e bacharelado), o que parece não ser mais dominante no grupo de faculdades mantidas por Arquidioceses, Dioceses, Ordens e Congregações Católicas.

Ampliando nossa análise, identificamos que do total de faculdades autorizadas no período de 2000 a 2010, além de outras áreas do saber, trinta e uma faculdade ofertam cursos na área de ciências humanas. Dessas, vinte e uma optam por cursos de licenciatura na referida área.

Se observarmos que do total de cinquenta e três faculdades, vinte e uma ofertam cursos de licenciatura na área de Ciências Humanas e compararmos como os períodos precedentes das IES mantidas por Arquidioceses, Dioceses, Ordens e Congregações Católicas verificamos que, mesmo sendo a área Humana dominante nos discursos do poder religioso expresso em suas diretrizes para as IES católicas, as novas faculdades não apresentam mais tanto interesse na oferta de cursos dessa área. Nas faculdades católicas e, especialmente mantidas por Arquidioceses e Dioceses, ainda há tentativas de manutenção, especialmente, dos cursos de filosofia e teologia, enquanto que nas faculdades mantidas por Ordens e Congregações Católicas, a filosofia tem perdido espaço e, especialmente, as licenciaturas. Também os cursos de história, geografia, sociologia tiveram drástica redução. Assim, as novas faculdades, nesta área de conhecimento, ainda apostam predominantemente nos cursos de pedagogia em detrimento dos demais cursos de licenciatura da área de Ciências Humanas.

As novas faculdades mantidas por Arquidioceses, Dioceses, Ordens e Congregações Católicas mantêm características como a manutenção de alguns cursos na área de ciências humanas, embora, tenham investido mais em cursos de bacharelado e tecnológicos do que em

licenciaturas. Entre as que ofertam cursos de licenciatura investem bem menos nos cursos de filosofia, que tradicionalmente, era um de seus *carro chefe* na a formação de religiosos e no diálogo entre fé.

Entre as novas faculdades, identificamos que as autorizadas nos primeiros anos da década de 2000 ampliaram a oferta de cursos bem como de áreas do conhecimento, mas poucas investiram em cursos de licenciatura em história e geografia, demonstrando redução drástica destes cursos no núcleo das IES mantidas por Arquidioceses, Dioceses, Ordens e Congregações Católicas.

Embora o núcleo das IES mantidas por Arquidioceses, Dioceses, Ordens e Congregações Católicas tenha se expandido a partir de 2000, observamos relevante redução na oferta de cursos da área de Ciências Humanas e, em especial, de licenciaturas. Entre os cursos dessa área apenas a Pedagogia mantém-se dominante entre as novas faculdades. No que se refere a outras áreas do conhecimento, dominam as licenciaturas de ciências biológicas e educação física em detrimento das demais que também perderam espaços de poder neste núcleo de IES.

### **LA EXPANSIÓN DE COLEGIOS QUE SE MANTIENEN EN ARQUIDIÓCESIS, DIÓCESIS, ÓRDENES Y CONGREGACIONES CATÓLICAS: LA RETRACCIÓN DEL CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE DE CIENCIAS HUMANAS**

**RESUMEN:** A través del análisis de documentos, interesa nos en investigar si las nuevas Instituciones de Educación Superior (IES) mantenido por arquidiócesis, diócesis, órdenes y congregaciones católicas aún conserva objetivo principal, la inversión en la formación de docentes en el área de Humanidades. A partir de la expansión de la educación superior privada, identificamos que la "católica" IES también aumentó el número total de establecimientos pequeños y están invirtiendo menos en los cursos de formación del profesorado y, en particular, el área de Humanidades.

**PALABRAS CLAVE:** Educación superior. Las humanidades. La formación del profesorado.

### **REFERÊNCIAS**

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Ensino superior no octênio de FHC. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, especial - out. 2004.

FLORENCIO, Tatiana Magalhães. **A expansão do ensino superior privado em Alagoas: um panorama pós-LDB**. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, UFA, 2007.

JOÃO PAULO II. **Constituição apostólica Ex Corde Ecclesiae**. Roma, 15 de agosto de 1990. Disponível em: <[www.vatican.va/archive/cdc/index\\_po.htm](http://www.vatican.va/archive/cdc/index_po.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição apostólica sacrae disciplina eleges**. Roma, 25 de janeiro de 1983. Disponível em: <[www.vatican.va/archive/cdc/index\\_po.htm](http://www.vatican.va/archive/cdc/index_po.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição apostólica sapientiachristiana**. Roma, 15 de abril de 1979. Disponível em: <[www.vatican.va/archive/cdc/index\\_po.htm](http://www.vatican.va/archive/cdc/index_po.htm)>. Acesso em: 26 dez. 2009.

JULIATTO, Ir. Clemente Ivo. **Boletim Marista** 124. 2004. Disponível em: <<http://www.champagnat.org/pt/260800001.asp?num=124>>. Acesso em: 11 set. 2009.

MARTINS, Andre Luiz de Miranda. A marcha do “capitalismo universitário” no Brasil dos anos 90. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 733-743, nov. 2008.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Pierre Bourdieu, o corpo e a saúde: algumas possibilidades teóricas. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.11, n. 2, p. 515-526, abr./jun. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232006000200028&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232006000200028&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

PETRY, Oto João. **Educação superior privada em Macapá: gênese, expansão, dilemas e desafios em um contexto de mercado (de 1990 a 2005)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2007.

ROMA. **Código de derecho canônico**: Promulgado por João Paulo II, Papa. Roma, 25 de janeiro de 1983. Disponível em: [www.vatican.va/archive/cdc/index\\_po.htm](http://www.vatican.va/archive/cdc/index_po.htm) . Acesso em: 16 abr.2009



## A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Camila de Fátima Soares dos Santos<sup>1</sup>  
Silvana Aparecida Pin<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esse trabalho tem por objetivo refletir acerca da pedagogia universitária e a construção do conhecimento, evidenciando o papel da Universidade no cultivo da ciência. Apresenta como metodologia a pesquisa bibliográfica. Diante do cenário universitário atual, diversas questões ganham destaque, dentre elas temas que se referem à pedagogia universitária e à construção dialética do conhecimento. Por vezes, tem-se enfatizado e privilegiado o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos, para a docência nos cursos superiores. No entanto, a docência universitária se dá em um processo de construção, articulada aos conhecimentos específicos – a ciência – e aos conhecimentos pedagógicos – prática. Assim, o professor universitário ao desenvolver sua aula com uma metodologia inovadora, contemplando os diferentes saberes referentes à profissão docente, a atuação do professor em sala de aula, certamente garantirá e possibilitará aos seus alunos, sobretudo, a aprendizagem e a construção crítica e atualizada do seu conhecimento, efetivando o seu papel enquanto educador e o da Universidade no cultivo da ciência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia universitária. Construção do conhecimento. Cultivo da ciência.

### PRIMEIRAS PALAVRAS

Diante da diversidade de informações e conhecimentos que estão disponíveis atualmente, tem-se aprofundado estudos e debates acerca do estudo da ciência e o papel da Universidade e do professor nesse processo, principalmente, no que tange à formação dos novos profissionais, atores sociais. O presente trabalho tem por objetivo refletir acerca da pedagogia universitária e a construção do conhecimento, evidenciando o papel da Universidade no cultivo da ciência.

Para tanto, evidencia-se a importância de a Universidade assumir uma nova postura que postula para a construção dialética do conhecimento. A preocupação central do processo educativo é a forma como o aluno aprende. O professor, nesse processo, é um educador que propicia a mediação para que seu aluno apreenda e construa o seu próprio conhecimento.

---

<sup>1</sup>Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior (URI/FW), Licenciada em Pedagogia (URI/FW). camilas@uri.edu.br

<sup>2</sup>Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior (URI/FW), Licenciada em Filosofia (URI/FW), bacharela em Teologia (Faculdade São Bento da Bahia/Salvador), docente da rede estadual de ensino. silvana.aparecidapin@gmail.com

Na tessitura desse trabalho, apresentam-se ideias de diferentes autores que comungam sobre a importância dos saberes pedagógicos na prática do profissional docente, tendo-a como princípio para oportunizar a construção dialética do conhecimento.

## 1 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

A estrutura e a organização do ensino superior no Brasil têm enfatizado e privilegiado o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos, para a docência nos cursos superiores. Constata-se, por isso, uma lacuna no fazer docente no que se refere às metodologias e à didática das aulas.

O conteúdo pedagógico da formação e no fazer docente universitário, não ganha destaque, uma vez que o modelo de formação em evidência é a formação, com ênfase para a pesquisa em áreas específicas, proposta do *stricto sensu*. Assim, há uma visão reduzida da formação, direcionada, especialmente, ao saber científico. Cunha (2000) aponta que tais saberes são de grande valia, mas é preciso analisar de forma crítica.

Na ocupação do magistério, a aprendizagem do ofício de mestre exige um processo longo de estudos e a apropriação de conhecimentos teórico-práticos, voltados para a área de atuação. Por isso, quando programas de pós-graduação, ou até mesmo de graduação, consideram apenas a formação científica na área específica do profissional, não é possível ter uma visão global e abrangente dos processos de ensinar e aprender e de viver em sociedade.

Ao discutir sobre a formação do professor, Pimenta (2000, p. 17-18) afirma que:

para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimento e habilidades técnico-mecânicas.<sup>3</sup>

Formar o professor é dar-lhe condições, desenvolver com ele práticas e técnicas que o ajudem a construir o conhecimento, dar conta dos conteúdos curriculares, cumprir aquilo que está estabelecido legalmente. Além disso, a formação do professor precisa se preocupar em responder aos desafios que se apresentam em um mundo globalizado que exige, muito mais que conhecimento, capacidade de dar conta de inúmeros problemas trazidos pelos alunos e pela estrutura da própria universidade. Para além das habilidades técnicas, o professor necessita de uma personalidade madura, equilibrada, capaz de superar os desafios e superar-se a si mesmo.

---

<sup>3</sup> Grifos da autora.

A exigência de titulação do corpo docente para atuar no ensino superior, desviou de foco o debate sobre os processos de aprender e ensinar na Universidade. Assim, forma-se para a Educação Básica e não para os quadros próprios da Universidade, priorizando Mestrado e Doutorado para atender as normas legais, focadas nos saberes relativos à pesquisa. Para Zabalza (2007), muitos docentes constroem sua profissionalidade docente, pautados em artigos científicos que dão visibilidade acadêmica, desmerecendo a atividade docente. Não que a pesquisa possa ser secundária, mas é importante pontuar que os saberes da ciência específica são insuficientes para dar conta do cotidiano da docência. Então, percebe-se o valor da qualificação na área específica de atuação e na área pedagógica. Esses aspectos são básicos para um ensino universitário de qualidade.

Dessa forma, tal formação, carece, por vezes, de formação na prática, experiência da no ambiente de trabalho, na perspectiva da assimilação dos saberes necessários à ação concreta, período em que se busca construir o estilo profissional, a consolidação de uma identidade, seus valores e sua cultura.

Por vezes, durante a formação são privilegiados os conhecimentos específicos deixando de lado outros conhecimentos que, tornam-se essenciais para a prática docente em sala de aula. Assim, quando os profissionais docentes percebem que o domínio do conteúdo não é a chave para sua docência, constata-se que há a necessidade de saberes que exigem uma inserção mais intensa na prática. Esses se tornam, então, objeto de estudo, pesquisa e reflexão.

Dando enfoque aos saberes profissionais dos professores, vale dizer, aos saberes mobilizados e colocados em prática, faz-se referência aos saberes em sentido amplo, os quais retratam as competências, habilidades, atitudes, talentos, saber-fazer. Para Tardif (2000), quando os docentes apontam os saberes: “eles falam do contato da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e a sua organização (...) referem-se aos princípios educacionais (...), salientam diversas habilidades e atitudes”.

Fica claro, portanto, que os saberes que orientam o ensino não estão circunscritos, apenas, a um conhecimento específico, mas, abrem-se numa forma variada de questões, objetos, posturas relacionadas ao ofício de mestre. Assim, Tardif e Raymond (2000, p.3) afirmam que “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos.”

É oportuno refletir, ainda, que é no cotidiano das atividades, que os professores, vão tecendo práticas, por vezes, contraditórias, de concepção da docência. As possibilidades concretas das práticas curriculares vêm sendo transformadas conforme a turma onde os docentes atuam e, também, da experiência que vêm acumulando, nas quais se cruzam

elementos regulatórios e emancipatórios, como aponta Santos (2003). É nesse contexto, que sua identidade profissional vai ganhando forma. A identidade do professor significa fazer parte de uma profissão em constante processo de revisão dos significados sociais. Tendo em vista que a identidade é um processo de construção do sujeito, historicamente situado, o professor tem que responder às exigências do contexto e momento histórico no qual se encontra.

## **2 SABERES DOCENTES E IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Construir uma identidade é um processo de ação do sujeito que está situado na história. A identidade profissional recebe influências da sociedade e da época em que o profissional está inserido. Sendo assim, é preciso que as novas características respondam às demandas da atual sociedade. Nesse sentido, Pimenta (2000, p. 19) diz que: “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”. O processo de identidade profissional engloba não só esta construção, mas também, os saberes necessários para o exercício da docência.

Para que o docente possa ser capaz de criar sua identidade é preciso que ele seja um ser prático e, ao mesmo tempo, reflexivo, capaz de lidar com as diferentes situações encontradas em seu cotidiano na prática docente, levando em consideração a realidade em que está inserido. É através de sua história de vida e de sua significação perante ela que o docente dá significado ao ser professor (PIMENTA, 2000), preocupando-se não apenas em transmitir conteúdos, mas em estabelecer mediações entre o conteúdo e os alunos, ao mesmo tempo em que desperta neles o pensamento crítico para que sejam capazes de exercer sua função de cidadãos conscientes de seu papel perante a sociedade. É importante ressaltar que:

O (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, como contexto que se vive dia a dia nos centros, já que as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal. E a formação baseada na reflexividade será um elemento importante para analisar o que são ou que acreditam ser e o que se faz e como se faz. (IMBERNÓN, 2009, p. 75).

É por meio de seu reconhecimento em relação à sua profissão que o professor conseguirá desenvolver o seu trabalho pedagógico com maior êxito. A identidade dos docentes e de qualquer outra profissão é uma construção que atravessa a vida profissional desde o momento da escolha da ocupação, estendendo-se pela formação inicial e pelos

diferentes espaços institucionais onde se desenvolve e atua, profissionalmente, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço.

A identidade do professor, portanto, significa fazer parte de uma profissão em constante processo de revisão de seus significados sociais. Tendo em vista que a identidade é um processo de construção do sujeito, historicamente situado, ao professor cabe responder às exigências do contexto e momento histórico no qual se encontra, com metodologias e conhecimentos atualizados para propiciar uma melhor aprendizagem aos seus alunos. Identidade docente não se faz em um passe de mágica, mas se constrói ao longo da caminhada de formação acadêmica e de experiência na atuação escolar. Pimenta (2000, p. 18) diz:

a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto da legalidade.

A partir do pensamento dessa autora pode-se considerar que a identidade docente é uma construção que passa pela “revisão constante dos significados sociais da profissão. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 2000). O desafio está em encontrar o significado da profissão docente no contexto de cada geração, revisar as práticas educativas e descobrir onde está a chave do sucesso para cada etapa de vida da sociedade. A identidade docente como processo de construção acontece ao longo da vida pessoal e acadêmica e precisa, mais que um diploma, da prática de inserção no contexto escolar.

O processo de identidade profissional engloba não só esta construção, mas também, os saberes necessários para o exercício da docência. Em vista disso, é coerente o reconhecimento de três saberes essenciais para a formação da identidade profissional do professor. Dentre os aspectos fundamentais do ensino, os autores Tardif e Raymond (2000), remetem aos saberes existenciais sociais e pragmáticos todos a um só tempo. Em primeiro lugar, o saber da experiência, que são aqueles saberes que se agregam desde a jornada escolar, até chegar à Universidade. Estes saberes não bastam para construir a identidade do professor, mas possibilitam aos cursos de formação inicial, fazerem os alunos passarem de “ver o professor como aluno” para uma visão de “ver-se como o professor” (PIMENTA, 2000).

Além da experiência como alunos, os saberes de experiência constituem-se, por aqueles saberes que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo

contínuo de reflexão sobre sua prática. Assim, o aspecto cognitivo do professor é discursivo e narrativo.

O segundo saber é o conhecimento de sua ciência. Segundo Edgar Morin (1999, In: PIMENTA, 2000, p. 21), vale dizer que: “conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as, contextualizando-as”. É este saber que nos possibilita desenvolver a inteligência. É a vinculação dos conhecimentos que permite produzir novas formas de progresso e desenvolvimento de consciência, sabedoria e reflexão. Mas, conhecer implica, também, consciência do poder do conhecimento para a vida material, social e existencial da humanidade.

Na Universidade, a construção do conhecimento dá-se na mediação entre a sociedade da informação e os acadêmicos, permitindo a eles aprender saberes específicos de sua profissão, bem como, desenvolver a reflexão e adquirir a sabedoria necessária a permanente construção do humano.

Para o ofício docente, além dos saberes da experiência e os conhecimentos específicos, fazem-se necessários os saberes pedagógicos e didáticos. Esses saberes devem ser reinventados, partindo da prática social da educação. No caso da formação de professores, partir da prática de ensinar, inovando sua metodologia e materiais didáticos. Desse modo, será ressignificada a formação docente. Os saberes pedagógicos não envolvem apenas o planejamento e a avaliação, mas dizem da diversidade epistemológica de sua área, das relações interpessoais na sala de aula.

O professor, através de seus conhecimentos, dos seus saberes, das suas competências e habilidades, dá sentido à sua prática e à sua identidade. A história de seu saber-ensinar configura-se, por vezes, com as experiências profissionais e pessoais que lhe foram significativas.

Nessa perspectiva, os fundamentos do ensino são, também, sociais, tendo em vista sua pluralidade e as várias fontes onde eles se constituem como, família, escola, Universidade, envolvendo tempos vividos enquanto alunos, tempos de formação profissional, de ingresso na carreira. Para Tardif e Raymond (2000, p.12), “a consciência profissional de professores não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias”. Os autores enfatizam que há saberes externos à sua prática, tais como os saberes adquiridos na formação profissional, os saberes da ciência da educação, os saberes de colegas de profissão. Para fazer uso de tais saberes, impõe-se uma relação social, uma rede de interação com esses sujeitos.

A dimensão pragmática está inserida nos saberes profissionais e na identidade do professor. Tal constatação deriva de sua relação e cruzamento entre o fazer profissional e a pessoa do professor, funções que deve cumprir, as quais mobilizam saberes específicos. São saberes práticos e operativos, ligados à rotina e às normas. Esses saberes são interativos e dependem de colaboração entre os sujeitos professores e os demais atores educacionais, envolvem normas de ação, afetividade, empatia, conflitos, entre outros.

### **3 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E CULTIVO DA CIÊNCIA**

Diante da importância de uma formação voltada tanto para a ciência específica como para os conhecimentos pedagógicos, os quais se tornam essenciais para uma prática docente atualizada e inovadora no contexto Universitário atual, é que se destaca a construção do conhecimento em uma perspectiva dialética e crítica de educação.

Ao desenvolver sua aula com uma metodologia inovadora, contemplando os diferentes saberes referentes à profissão docente, a atuação do professor em sala de aula, certamente garantirá e possibilitará aos seus alunos, sobretudo, a aprendizagem e a construção crítica e atualizada do seu conhecimento.

O professor, nessa perspectiva, deve pensar e planejar o processo de ensino-aprendizagem de modo a propiciar aos alunos uma compreensão científica, filosófica e estética da realidade em que vivem. Mas, para isso, é fundamental, que o professor tenha sua concepção de educação, de metodologia, de sociedade e de didática. É com base nesses conceitos, que sua identidade profissional e sua prática pedagógica serão constituídas num processo permanente de (re)construção. Além disso, reconhecer que ser um professor universitário, exige, como qualquer outra profissão, capacitação própria e específica, é fundamental.

Nesse sentido, é que o conhecimento da ciência precisa ser trabalhado sob a perspectiva dialética da educação, o professor é um educador e deve partir do princípio de como o aluno aprende, para saber como ensinar. Conforme aponta Vasconcellos (2005, p. 42), só ganha sentido aquele conhecimento que permite “compreender, usufruir ou transformar a realidade”.

Sendo assim, Vasconcellos (2005) sugere alguns critérios, os quais apontam para a construção do conhecimento: significativo, crítico, criativo e duradouro, possibilitando, o estudo do que é mais relevante, auxiliando na explicação da realidade. Tal conhecimento deve instigar uma busca de alternativas para transformá-la, pois, é, somente, com o conhecimento

que o sujeito estará apto a intervir no seu contexto, de forma adequada. Como afirma Freire, “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”, e essa transformação deve colaborar para o bem de todos.

Diante disso, é que a prática pedagógica do docente universitário deve estar ancorada. A mesma transcende a esfera específica, dos saberes puramente científicos e da ciência moderna, para vislumbrar a construção dos conhecimentos que se voltam para a valorização da formação humana e solidária.

É importante refletir, também, sobre o impacto das novas tecnologias na produção e socialização do conhecimento e na formação de profissionais. Nesse sentido, o desenvolvimento tecnológico, implica tanto na produção de conhecimento como na revisão da formação profissional. Esse contexto faz com que a Universidade, seja só mais uma fonte de conhecimento, visto que hoje outras organizações assumem a função de produção e disseminação do conhecimento. Nessa era de informações e conhecimentos a Universidade já não é a detentora e o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor de saberes e o aluno não é mais apenas um recebedor. Ele precisa aprender, gerenciar e relacionar as informações para transformá-las em conhecimento e saber próprios (ALARCÃO, 2011).

No âmbito do conhecimento, no ensino superior percebe-se a necessidade de abertura para o diálogo com outras fontes de produção de conhecimentos e de pesquisa. Nesse contexto, aos professores compete compartilhar seus conhecimentos com os outros e mesmo aprender com os outros, inclusive com seus próprios alunos. Como afirma Masetto (2003, p. 14), existe “um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professor e o aluno no ensino superior”.

Assim, os conteúdos precisam estar pautados no estudo do contexto social, para que os conhecimentos apreendidos em sala de aula não se percam na realização de uma prova, por exemplo, mas, que permitam aos alunos entenderem a realidade e intervirem profissionalmente nela. Ao professor cabe intervir como um mediador na construção do conhecimento, aspecto fundamental para a construção dialética de educação. Nessa concepção dialética de educação, a ação pedagógica a ser desenvolvida vincula-se, fundamentalmente, no modo de aprendizagem do aluno, naquilo que o motiva aprender, buscar, conhecer e pesquisar. Portanto, a didática e a metodologia do professor precisam ser focadas para o processo de aprendizagem dos seus alunos.

Ao abordar o processo de construção do conhecimento, Vasconcellos (2005) destaca, ainda, a importância dos fundamentos epistemológicos, que remetem à relação entre sujeito e objeto, ou seja, entre o indivíduo e o social. Nessa relação de conhecimentos acontecem ações



e reações, são conflitos que propiciam a construção de novos saberes e a modificação do que foi apresentado. É o momento de relação e articulação entre teoria e prática. Mais uma vez, é importante salientar o papel de mediação do educador, entre sujeito e objeto de conhecimento.

Conhecer relaciona-se à construção de significados, de representações mentais, como afirma Vasconcellos (2005, p. 46), “conhecer é um trabalho, exige esforço.” Nesse contexto de ensino e aprendizagem a pesquisa ganha destaque. Desenvolver pesquisa oportuniza para o professor e para os alunos, conhecer, estabelecer relações e sistematizar o conhecimento. A pesquisa é necessária para “formar o pesquisador, o cidadão e o profissional” (MASETTO, 2003, p. 20). E, para isso, é essencial refletir e exercitar a capacidade do pensar crítico. Morin (2000) afirma que só o pensamento pode organizar o conhecimento. Para conhecer é preciso pensar. Uma cabeça bem feita é capaz de transformar informação em conhecimento. Embora, vive-se em uma sociedade com tantas informações e conhecimentos, esses não nos dão a garantia da aprendizagem e, não há conhecimento sem aprendizagem. Destarte, Alarcão (2011, p. 17) nos diz que “o conhecimento tornou-se e tem de ser um bem comum. A aprendizagem ao longo da vida, um direito e uma necessidade”.

Mediar o conhecimento e propiciar a aprendizagem exige do professor uma postura de educador mediador, e, para tanto se exigem determinadas competências, as quais são muito bem descritas por Perrenoud (2000, p. 15) “ter competência é saber mobilizar os saberes. A competência não existe, portanto, sem os conhecimentos”. As competências estão com o conhecimento. Permitem utilizar os seus saberes para atuar.

Destacam-se como competências, a curiosidade, a criatividade, a autonomia, a integridade, a autenticidade, a vivência em grupo, o relacionamento interpessoal, de lidar com o imprevisto, a capacidade de interagir e comunicar-se. Competência para lidar com a informação. A formação ofertada pela Universidade precisa estar relacionada com tais competências e habilidades, pois

Necessita-se de profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação; com capacidade para buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos mais modernos da informática; com capacidade para produzir conhecimento e tecnologia próprios que os coloquem, ao menos em alguns setores, numa posição não-dependência em relação a outros países; preparando para desempenhar sua profissão de forma contextualizada e em equipe com profissionais não só de sua área mas também de outras. (MASETTO, 2003, p. 14).

Uma formação voltada para a ciência e para a formação humana capacita ao exercício da profissão promovendo o desenvolvimento humano, social, político e econômico

do país. Portanto, a formação acadêmica precisa superar a formação voltada apenas para o aspecto cognitivo, buscando que o aluno em seu curso superior esteja desenvolvendo competências e habilidades que se esperam de um profissional capacitado e de um cidadão responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade. Para tanto, uma vez mais, ressalta-se a importância de uma formação articulada com a prática profissional.

No que tange ao processo de aprendizagem é fundamental que professor e aluno, sujeitos desse processo, tenham efetiva participação. O professor precisa se preocupar em chamar o aluno para se envolver com a matéria que está sendo estudada. Essa atitude tem a ver com a compreensão mais abrangente do processo de aprendizagem e com sua valorização no ensino superior, com a ênfase dada ao aprendiz como sujeito do processo, com o incentivo à pesquisa na graduação e com as mudanças na forma de comunicação. A docência existe para que o aluno aprenda.

Quando o professor incentiva e oportuniza para que o aluno participe efetivamente da sua aula, ele facilita a comunicação e a relação entre professor-aluno. E, o aluno começa a ver no professor um aliado para sua formação, sentindo-se, também ele, responsável pela sua aprendizagem.

Percebe-se, portanto, que a prática do professor universitário estando fundamentada nos saberes do profissional docente - que implicam em saberes de experiência, saberes da ciência e saberes pedagógicos - em consonância com uma formação voltada para o cultivo da ciência, da pesquisa e da construção de novos conhecimentos, sem dúvida, oportunizará uma formação que atenda às expectativas sociais e à intervenção e transformação social, de forma consciente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base no objetivo do presente estudo, conclui-se que uma Universidade comprometida com seu papel de promotora da ciência e colaboradora na transformação social precisa estar atenta e flexível ao novo. A ciência, a construção do conhecimento crítico, reflexivo e transformador deve oportunizar uma formação que capacite os indivíduos a atuarem na sociedade.

Percebe-se a importância de uma formação articulada, que relacione teoria e prática. E, para isso é fundamental que os professores desenvolvam uma metodologia de ensino superior que oportunize aos alunos a construção crítica e atualizada do seu próprio conhecimento.

O professor atua como um educador, mediador dessa construção. Um profissional que efetiva na prática os saberes científicos, de experiências e pedagógicos. Condicionando o processo de ensino-aprendizagem, nesse viés, certamente os acadêmicos, atores sociais, serão sujeitos conscientes que buscam transformação social, a qual propicia o bem-estar de todos.

## LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

**RESUMEN:** Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la pedagogía universitaria y la construcción del conocimiento, destacando el papel de la universidad en el cultivo de la ciencia. La metodología utilizada fue la investigación de la literatura. En el ámbito universitario de hoy, varios temas se destacaron, entre ellos cuestiones relacionadas con la pedagogía universitaria y la construcción dialéctica del conocimiento. A veces, se ha hecho hincapié y dominio privilegiado de conocimiento profesional y experiencia como requisitos únicos para la enseñanza en los cursos de pregrado. Sin embargo, la enseñanza universitaria se lleva a cabo en un proceso de construcción, articular los conocimientos específicos - la ciencia - y el conocimiento pedagógico - práctica. Así, el profesor de la universidad para desarrollar su lección con una metodología innovadora, teniendo en cuenta el diferente conocimiento sobre el desempeño docente y docente en el aula, y es probable que asegurar permitir que sus alumnos, sobre todo, el aprendizaje y la construcción crítica y actualizada sus conocimientos, efectuando su papel de educador y de la universidad en el cultivo de la ciencia.

**PALABRAS-CLAVE:** Pedagogía de la Universidad. La construcción del conocimiento. El cultivo de la ciencia.

### REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado - novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso para as ciências**. Porto: Afrontamento, 1988.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 73, 209-244, dez./2000.

VASCONCELLOS, Celso. Necessidade de superação. In: \_\_\_\_\_. **Construção do conhecimento**: em sala de aula. São Paulo: 2005.

ZABALZA, Miguel A.; ROSA, Ernani (Trad.). **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

## **DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROBLEMATIZANDO PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA INOVAÇÃO**

**Daniela Pederiva Pensin<sup>1</sup>**

**RESUMO:** As inquietações que movem este texto orbitam em torno da temática da formação pedagógica continuada do docente da educação superior. Mais especificamente se inscrevem nas iniciativas que as Instituições de Ensino Superior têm empreendido ao realizar a formação pedagógica de seus docentes. O texto busca debater a articulação das práticas de formação pedagógica à racionalidade instrumental, especialmente no que diz respeito à concepção de inovação pedagógica que visam promover. Para isso, tomo como ponto de análise as práticas de formação pedagógica continuada e os olhares discentes sobre a inovação no contexto das práticas desenvolvidas por professores em uma IES privada comunitária. Faço uso da consulta a documentos e registros institucionais sobre a formação docente e dos dados originados de questionários aplicados a alunos. Revela-se o esforço institucional na implementação de políticas de formação continuada em um cenário de empresariamento da educação, de práticas orientadas por pressões externas e internas, constituída a partir de ações fragmentadas que frequentemente assumem uma lógica de formação pragmática e utilitarista que orbita em torno de um conceito de inovação voltado ao atendimento das demandas do mercado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação pedagógica continuada. Inovação. Práticas pedagógicas.

### **1 COMPONDO CENÁRIOS E APROXIMAÇÕES AO CONCEITO DE INOVAÇÃO**

O cenário no qual se encontram as IES – Instituições de Ensino Superior – desponta marcado por contradições, pressões, regulações e controles. É neste contexto que se destaca a expansão da Educação Superior no país, especialmente a partir dos anos 2000. Dados do Censo da Educação Superior de 2011 apontam que 88% das IES do país são privadas, quase 85% são faculdades; em sua maioria pequenas, 72% delas ofertam menos de 10 cursos de graduação. No período de 2001 a 2010, segundo o Inep, as matrículas em cursos presenciais passaram de 3.030.754 para 5.449.120, um acréscimo de 2.418.366 matrículas, representando quase 80% de crescimento. A democratização e ampliação do acesso à Educação Superior no Brasil seguem na agenda das políticas públicas para a educação; como exemplo, o Plano Nacional de Educação (2011-2020) propõe a meta de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, até 2020.

A expansão que se vê retratada nos dados acima traz consigo a necessidade de formação de quadros de professores para atender a tantos novos alunos, implica considerar

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação IPLAC/Cuba. Doutoranda e Educação UNISINOS. Professora e Assessora Pedagógica UNOESC. [daniela.pensin@unoesc.edu.br](mailto:daniela.pensin@unoesc.edu.br)

que estes alunos trazem consigo diferentes históricos socioculturais. A histórica demanda por educação superior deu motivos (CUNHA, 2010) para que sua ampliação se desse no âmbito da educação privada e assumisse, com certa frequência, uma dimensão mais empresarial do que acadêmica. Este “empresariamento” da educação, esta caracterização da educação enquanto um negócio estreita as relações da Educação Superior com a lógica do mercado, com as leis de oferta e procura, concorrência, marketing, gestão e mais recentemente com os discursos sobre inovação.

Tudo isso traz impactos sobre o como as IES gerenciam a si mesmas e sobre as condições de trabalho dos professores, suas práticas docentes e seus processos de formação para a docência. Instituições e seus professores se veem diante da necessidade de apresentar “diferenciais competitivos”, responder positivamente aos ranqueamentos promovidos pelas tantas formas de avaliar a qualidade da educação, favorecer processos formativos vinculados aos interesses do mercado, promover uma educação articulada ao que examinam os órgãos avaliadores em termos de conteúdo e forma, investir exaustiva e pesadamente em produção científica e acadêmica e ainda, atender às demandas dos estudantes que se caracterizam – entre outras coisas - por trabalhar enquanto estudam e apresentar lacunas de formação básica que muitas vezes dificultam a apropriação de conteúdos além do desenvolvimento das práticas culturais e cognitivas requeridas pelo nível de ensino.

É neste contexto que as IES têm procurado qualificar suas ações formativas, ou seus serviços – dependendo da perspectiva político-educativa assumida. Apesar dos caminhos já percorridos, grande parte das ações têm se caracterizado pelo tratamento isolado, descontextualizado e instrumental da formação docente, revelando que os paradigmas que a orientam têm se concentrado na reafirmação de modelos que sugerem rupturas ou transformações, porém seguem pautados em uma lógica instrumental e utilitarista de formação. A sua vez, as políticas regulatórias que incidem sobre a educação superior reforçam uma perspectiva neoliberal de apelo à eficiência, eficácia, excelência e qualidade com foco na competitividade entre organizações (FERREIRA, 2008 apud CUNHA, 2010).

Se por um lado amplia-se a exigência da formação docente em nível de pós-graduação, embora esta prescindia da formação pedagógica, por outro são intensificados os investimentos na formação continuada nas IES, para a qual a dimensão pedagógica é imprescindível. A responsabilidade da formação docente foi assumida pelas IES especialmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 a qual conceitua a universidade (Art. 52) como sendo o *locus* de formação dos quadros profissionais de nível superior tratando a formação docente para o ensino superior exclusivamente do ponto

de vista da titulação mínima a ser requerida. Ao calar sobre a necessidade de formação pedagógica o estado e as políticas de educação acentuam a falta de legitimidade dos saberes pedagógicos no contexto da formação de professores e, nas palavras de Cunha (2010), apontam para o “não lugar” ou a escassa legitimidade dos lugares existentes.

Apesar do “não lugar” da formação pedagógica em muitas IES, há um movimento em curso nas salas de aula da educação superior, “[...] há um processo de ruptura de paradigmas no cotidiano da prática pedagógica universitária.” (CUNHA, 2005, p. 107). Tal processo precisa ser considerado a partir do que a autora denomina protagonismo docente, ou seja, da “consideração de que o professor é o agente principal das decisões e ações no campo” (idem). Este movimento coloca-se como alternativa às ações de formação continuada essencialmente pragmáticas e utilitaristas. A mudança pedagógica alvo de discussão neste cenário meio mercadológico, meio pedagógico e contida neste texto é concebida como um “movimento vivido com intencionalidade que se propõe a produzir novas perspectivas em espaços educativos [...]”(MOROSINI, 2006, p. 445). Tal movimento traz a inovação na educação compreendida em seu caráter “histórico social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade [...]”(idem), considerando como parte de si a “construção de pedagogias que atendam aos princípios epistemológicos e éticos de cada campo científico e do campo profissional na reconstrução pedagógica do conhecimento na universidade.”(ibidem) Importante destacar que o conceito de inovação ganha relevo nessa discussão.

Ao iniciar a exploração sobre o termo inovação trago o que afirma Beraza (2008, p. 200), para quem, “no todo cambio conlleva mejora de la cosa que se cambia. Pero parece obvio que, por sentido común, si uno cambia algo lo hace para mejorar.” A melhora na qualidade de ensino de modo geral e nas universidades, mais especificamente, ganha relevo no cenário educacional e de desenvolvimento socioeconômico contemporâneo. Os olhares sobre os quais a questão se desenvolve e a natureza subjacente às discussões são distintos, mas não há dúvidas sobre a necessidade e a urgência em se tratar a questão. Não obstante a tendência tecnicista, pragmática e utilitarista bastante comum nas indicações teórico-metodológicas destes tempos em que impera a lógica neoliberal na educação, a inovação das práticas pedagógicas que serve de orientação a este artigo está fundada numa perspectiva caracterizada, em consonância às indicações de Lucarelli (2007), pela ruptura com o estilo didático habitual e pelo protagonismo na gestão e desenvolvimento da prática pedagógica por parte, principalmente, dos professores. Nas palavras de Zanchet e Cunha (2007), toma-se o conceito de inovação “da perspectiva da ruptura paradigmática”.

Como uma aproximação ao conceito de inovação orientador deste texto, faço uso das palavras de Lucarelli (2003 apud MOROSINI, 2006, p. 358), para quem

En una perspectiva didáctica fundamentada, la innovación es aquella práctica protagónica de enseñanza o de programación de la enseñanza, en la que a partir de la búsqueda de la solución de un problema relativo a las formas de operar con uno o varios componentes didácticos, se produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, afectando el conjunto de realciones e la situación didáctica. Nota: La innovación como ruptura, implica la interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo; en consecuencia se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación.

É preciso considerar o caráter polissêmico do termo “inovação”, tendo em vista o uso descuidado e bastante banalizado do termo no contexto contemporâneo. Assumir a inovação como pressuposto orientador da prática educativa, não significa render-se ao novo porque diferente, mas assumir sua dimensão histórica procurando romper com práticas tradicionais e tecnicistas de ensino-aprendizagem as quais não possibilitam a reflexão crítica sobre os fatos históricos, políticos, sociais e culturais implicados no trabalho educativo.

Em outra direção, as estreitas relações entre a Educação Superior e o mundo do trabalho e, conseqüentemente, entre inovação e competitividade implicam pensar a temática com destaque ao contexto da inovação sob o prisma do capitalismo do conhecimento (FONTENELLE, 2012). De modo simplificado, este capitalismo do conhecimento expressa o movimento cada vez maior e mais acelerado que tem transformado o conhecimento em um negócio, sujeito às leis de mercado. Fontenelle (2012) reflete sobre a inovação analisando as organizações educacionais e o próprio mercado a partir do fenômeno da neofilia, do culto ao novo (SIEVERS, 2007 apud FONTENELLE, 2012), da obsessão pelo novo revelada por meio de palavras de ordem: mudança, criatividade, empreendedorismo e, claro, inovação.

A crescente simetria entre o mundo acadêmico e o mundo do mercado faz com que compartilhem inquietações e pressões sociais semelhantes relacionadas à necessidade de inovar. Urge que se identifique a perspectiva de inovação presente nesta lógica, a qual é, com muita frequência, a da inovação voltada ao atendimento de demandas de mercado, [...] “da produção de conhecimentos acelerada, rápida, capaz de atender a demandas do mercado por uma natureza prática do saber.” (FONTENELE, 2012, p. 101).

Ao que parece, tratou-se de identificar uma pedagogia que, sofrendo as influências de um processo que “faz valer o mercado como eixo das definições políticas”, no campo da educação superior “vivesse metamorfoses no sentido de assumir sua condição de parceira dos



processos produtivos, como primeiro compromisso educativo.” (ZANCHET; CUNHA, 2007. p. 179). Este compromisso educativo promoveria ações de formação docente que, aliadas à concepção de inovação que emerge do contexto exposto, prescrevem modos “inovadores” de ser professor cuja perspectiva de inovação merece ser posta em destaque.

Em outra perspectiva, entender a inovação na educação superior enquanto ruptura paradigmática impõe a reconfiguração de saberes e a necessidade de transformar o perturbador sentimento de inquietação diante deste quadro, em ação. “Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma” (ZANCHET; CUNHA, 2007. p. 182); é também no aspecto da homogeneização que merecem ser problematizadas as ações de formação pedagógica docente.

A questão básica da inovação na educação superior, como afirma Beraza (2008), não culmina com o fato de fazer coisas distintas; há que se chegar a pensar de forma distinta. Em texto no qual explora as relações da prática pedagógica dos docentes universitários frente aos desafios de um paradigma emergente que coloca em xeque as concepções tradicionais de docência, Berhens afirma que, além de nos atermos ao fato de que mudanças e investimentos em inovações nas práticas pedagógicas universitárias sejam necessários, há que se considerar a superação desta visão que orienta a docência há tanto tempo, o que “[...] demanda repensar o sistema de valores que estão subjacentes a esse paradigma” (BERHENS, 1999, p. 386), implicando o repensar orientado às ações de formação pedagógica continuada de docentes da Educação Superior.

## **2 PRÁTICAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE, DOCÊNCIA E INOVAÇÃO**

O foco das formações pedagógicas continuadas nas IES trata, quase sempre, da apresentação de ações mais ou menos prescritivas que intentam qualificar as práticas no sentido daquilo que se considera ideal, correto, bom, adequado. Mas, afinal, o que podemos caracterizar como prática pedagógica?

A prática pedagógica diz respeito a uma ação intencional do educador, em direção ao processo ensino-aprendizagem. Não se reduz à questão didática ou às metodologias e estratégias de estudar e de aprender, mas se volta ao tensionamento da relação entre teoria e prática. Trata-se, em tese, de ação voltada à transformação, considera a educação uma prática social e o conhecimento uma produção histórica e cultural dos sujeitos (FERNANDES, 1999 apud MOROSINI, 2006). Esta ancoragem histórica, cultural e contextualizada nos remete à

necessidade de tratar com cautela a formação pedagógica continuada que assuma caráter forte e exclusivamente prescritivo e técnico-instrumental.

A prática pedagógica dos professores construiu-se sob a premissa histórica de que a função do docente “[...]assenta-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que eles representam. [...] a erudição seria a qualidade mais reconhecida do docente[...].” (CUNHA, 2007. p. 14). Esta abordagem tradicional da prática docente encontra amparo, conforme indica Berhens (1999), num paradigma cartesiano de ciência e de mundo que propõe a fragmentação do todo e levou, entre outras coisas, “os professores a realizarem um trabalho docente completamente isolados em suas salas de aula” (p. 384).

Aproximando as práticas de formação docente da ideia de que estas práticas são, em última instância, pedagógicas (apenas que destinadas aos professores e não aos alunos), tornam-se oportunas as palavras de Larrosa (1994, p. 36) ao considerar a prática pedagógica como “aquela na qual se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si”. Há, de acordo com o autor, uma lógica geral nos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmos. Estes dispositivos se mantêm, reproduzem, perpetuam ao longo dos tempos; gerando inércias que, por sua natureza, também se mantêm, se reproduzem e neste movimento de perpetuação acabam por naturalizar-se e dar forma e movimento à ideia de universidade e de docência. Uma vez que exista uma definição institucionalizada sobre o que seja o professor da Educação Superior, então cabe o questionamento, a problematização sobre a normatização e os mecanismos de regulação e de controle para a construção deste docente tal qual deve ser.

Considerando as reflexões e diálogos feitos neste texto, trago elementos que sinalizam práticas de formação continuada no âmbito de uma IES privada, de caráter comunitário, que vêm participar do texto na forma de análises e reflexões construídas a partir da consulta a documentos institucionais e diálogos com sujeitos envolvidos com setores institucionais de formação docente. Há cerca de 10 anos a Unoesc – Universidade do Oeste de Santa Catarina<sup>2</sup> – investe na institucionalização de políticas de formação docente continuada. Estes investimentos deram início à constituição de setores criados especificamente para promover a formação pedagógica dos docentes da instituição, inicialmente concentrada nos Núcleos de Apoio Pedagógico – NAPs, desenvolvida em cada um dos campi da instituição sem, contudo, manter articulação ou responder a uma política ou programa institucional.

---

<sup>2</sup> Universidade comunitária multicampi, localizada no oeste de Santa Catarina.

Frequentemente as ações organizadas e desenvolvidas pelos NAPs estavam concentradas na oferta de oficinas, palestras ou mini-cursos orientados ao atendimento das demandas apontadas pelos próprios professores. Cada um dos campi da instituição identificava demandas e propunha as capacitações de acordo com as condições locais. Com o passar do tempo e a demonstração das fragilidades da formação nesses moldes, a Unesco concentrou seus esforços na institucionalização não apenas dos NAPs, mas de uma política de formação docente continuada que, articulada ao projeto educativo da instituição e desenvolvida a partir de pressupostos, programas e ações comuns a todos os campi, pudesse expressar os compromissos da instituição com a qualidade dos processos educativos.

Por este motivo foi constituído, em 2004, o Grupo de Trabalho de Formação Pedagógica de Professores – GT Formação Pedagógica - e, paralelamente, a instituição também reestruturou seu projeto pedagógico. Esta primeira iniciativa de institucionalização da formação pedagógica dos docentes originou um documento – Diretrizes para a Formação Permanente da Docência Universitária - cujo conteúdo contemplava:

[...] a descrição de pressupostos teórico-metodológicos, sócio-filosóficos e pedagógicos que possibilitem a reflexão sobre as bases epistemológicas da formação pedagógica do professor, buscando redimensionar, progressivamente, a atuação do docente universitário em sala de aula e seu papel num contexto de mudanças. (UNOESC, 2004, p. 53)

A existência de um documento orientador não evitou que as ações institucionais de formação continuada seguissem acontecendo de modo desarticulado e pragmático. No ano de 2008 a Reitoria da Unesco constituiu novo Grupo de Trabalho, desta vez para a elaboração de um programa de formação docente continuada. A intenção era a de garantir que em todos os campi a formação adotasse um mesmo formato. Segundo depoimentos dos envolvidos com a formação docente na instituição, a unificação do programa, que se deu exclusivamente por meio da unificação das ações e projetos desenvolvidos, não assegurou a superação da visão utilitarista, fragmentária e pragmática de formação.

Em 2009, um novo Grupo de Trabalho (GT) Práticas Pedagógicas desencadeou a elaboração de um estudo “tendo em conta a elaboração de um referencial metodológico apropriado às demandas contemporâneas de educação no ensino de graduação e, ao mesmo tempo, identificado com a proposta educativa da Unesco” (UNOESC, 2009). A tarefa foi desenvolvida considerando orientações institucionais e a formatação de um projeto articulado aos Projetos Estratégicos Institucionais 2008-2012. Os resultados do levantamento de dados do GT (disponíveis em relatório entregue à Vice-reitoria Acadêmica da IES) serviram para a

elaboração de ações destinadas a cumprir as metas institucionais de qualidade educacional e de ponto de partida para que a reestruturação de políticas e práticas de formação pedagógica continuada de seus docentes institucionalizando a Coordenadoria Pedagógica da Unesco em 2010, cuja criação atendeu à perspectiva de institucionalização de um setor que buscasse dar unicidade e organicidade às ações nos *campi*, visando ao alcance das metas institucionais no tocante ao processo pedagógico e à implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

O relatório citado trouxe um diagnóstico das práticas pedagógicas empregadas em relação às quais faço um recorte para tratar dos dados referentes às estratégias de ensino-aprendizagem, ou seja, “aos processos e técnicas que professor e aluno lançam mão para favorecer a condição de ensino e a efetividade da aprendizagem.” (CUNHA apud MOROSINI, 2006, p. 453). Este recorte justifica-se pela compreensão de que as estratégias de ensino-aprendizagem são a materialização, a concretude das percepções, pressupostos, posicionamentos teóricos, políticos e pedagógicos que o professor possui. De algum modo, revelam o *habitus* de trabalho dos professores e da instituição.

Tomando especificamente as estratégias de ensino-aprendizagem o Relatório demonstra que “a aula expositiva dialogada era a estratégia mais empregada pelos professores [...] a aula expositiva aparece como opção, sozinha ou em combinação com outra estratégia, em 89% das vezes”. (UNOESC, 2009, p. 16). A título de exemplificação desse predomínio da aula expositiva, o emprego da pesquisa, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem é apontado em 5,24% das respostas.

Esta não é uma realidade restrita à instituição em questão. Cunha (2005, p. 10) aponta para que “o panorama atual dos cursos de graduação nega, quase sempre, a idéia do ensino com pesquisa. Em geral neles está presente a concepção positivista de ciência, marcada pelas prescrições e certezas. Nesse sentido, a idéia de ensinar resume-se a dar aulas [...]” Isso reforça a compreensão de que a superação dos paradigmas tradicionais de ensino e da visão instrumental das estratégias, não é fácil. Conforme bem aponta Anastasiou:

[...] entre nós, docentes universitários, existe um *habitus* de trabalho com predominância na exposição do conteúdo, em aulas expositivas ou palestras, uma estratégia funcional para a passagem de informação. Esse *habitus* reforça uma ação de transmissão de conteúdos prontos, acabados e determinados. Foi assim que vivenciamos a universidade como alunos. (2004, p. 71)

Ao retomar as práticas de formação pedagógica continuada construídas historicamente pela instituição em questão, suas iniciativas, desconstruções, rupturas, avanços e limitações, percebe-se a dificuldade de rompimento com o paradigma tradicional de

formação e de atuação, com o que se reproduzem e reforçam perspectivas alicerçadas em uma racionalidade instrumental e técnica e que isso ocorre, inclusive, quando há declaradas pela IES políticas que se proclamam comprometidas com a inovação das práticas pedagógicas.

Este artigo trouxe, até aqui, articulações entre as iniciativas institucionais de formação continuada docente e a inovação pedagógica; é chegado o momento de considerar também a perspectiva discente sobre a presença de ações pedagógicas inovadoras em sala de aula. Na instituição em questão foi desenvolvido um estudo<sup>3</sup> que emergiu da preocupação em identificar, no âmbito da sala de aula e sob a percepção dos alunos, a presença de práticas docentes inovadoras. As reflexões que seguem são baseadas nas descrições que os alunos fizeram sobre que características teriam os professores inovadores.

Convidados a descrevê-los, os alunos da ACSA – Área de Ciências Sociais Aplicadas - apresentaram uma visão de inovação marcada por uma perspectiva instrumental e mercadológica de inovação. Predominantemente, são características que orbitam em torno das relações que o professor estabelece entre as teorias que ensina/transmite e a prática profissional, a aplicabilidade imediata do conhecimento. São exemplos: “É aquele que busca trazer ao aluno suas experiências na área que leciona e mostrar que tudo o que ele está ensinando realmente tem um uso eficiente em uma vida organizacional e não serve apenas para cumprir tabela”; ou “O professor inovador deve estar atualizado a movimentação do mercado, [...] e o aluno vai poder assimilar conteúdo com mais rapidez e facilidade.”

Um aspecto que foi apontado pelos acadêmicos e que possui ampla relação com a ideia de educação superior como mercadoria e da relação entre IES/professor e o aluno como uma relação de compra e venda, é aquele que ressalta a noção de que uma aula inovadora traz, para o aluno, o prazer, a descontração e a aprendizagem facilitada. Aponto alguns trechos: “Um professor inovador transforma as aulas em algo agradável, atrativo para os que participam das mesmas”; “deve ter vocação para saber mastigar o conteúdo e saber transpassa-lo para os alunos da melhor forma tornando a aula interessante e agradável, de maneira que o acadêmico tenha um bom índice de aprendizado sem se tornar massacrante”.

É interessante o aparecimento de elementos descritivos que aproximam o professor “inovador” daquilo que tradicionalmente se considera como posturas conservadoras: domínio do conteúdo, inteligência, cumprimento do horário. Vejamos: “Professores mais capacitados, que tenham conhecimento do assunto, que envolva a turma.”; “É aquele que domina a matéria que está ministrando, e não deixa dúvidas acerca de um questionamento”; “repassa o

---

<sup>3</sup> Práticas pedagógicas inovadoras: um olhar a partir das percepções dos acadêmicos dos cursos das áreas ACSA e ACHS da Unoesc campus de Xanxerê. Em atendimento ao Edital nº 14/UNOESC-R/2012

conteúdo devido aos seus alunos, deve ser pontual, responsável e saber colocar os alunos em seus devidos lugares”.

Na ACHS – Área de Ciências Humanas e Sociais – também estão descritas percepções sustentadas pela racionalidade instrumental exemplificadas em descrições que evidenciaram a relação entre as práticas inovadoras e a ideia de satisfação, de prazer, de felicidade do aluno advinda de uma aprendizagem facilitada. É o caso de “Possui capacidade de interação com os alunos, facilitando a aprendizagem, uso de dinâmicas e comunicação fácil com o aluno”; “ por meio do que os mesmos gostem ou despertem o prazer em querer saber, aprender mais”. Outro destaque é a relação que estabeleceram entre as práticas inovadoras e a caracterização do profissional e da pessoa professor. Neste sentido, seria inovador o professor “que respeita a todos”; “ Jovem, querido, inteligente, dinâmico”; “O professor tende a ser mais empolgado para fazer com que os alunos consigam entender o assunto”.

Numa perspectiva não tradicional, indicaram elementos vinculados à pesquisa e ao modo como se constituem os papéis de professor e de aluno no processo ensino-aprendizagem, a minimização da dicotomia teoria e prática, a sustentação teórica e a democratização do acesso ao saber sistematizado: “Um professor que abre debates de ideias, busca tentar responder a questões e envolver todos do grupo tanto na teoria quanto na prática”; “faz seus alunos refletirem sobre seus próprios questionamentos, trazendo a dúvida e a vontade de sempre querer aprender mais, tornando ideias e argumentações embasadas em autores que defendem a educação sob um olhar crítico”; “ Constante pesquisador. Apto a buscar novos métodos e conhecimentos”.

## **EM BUSCA DE SÍNTESES E REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS**

As IES se veem diante da premência e da pressão externa e interna por inovação em suas práticas pedagógicas, em seus processos de formação e lançam mão de diferentes ações para tal. Neste sentido, revela-se o esforço institucional na implementação de políticas de formação continuada em um cenário de empresariamento da educação, de práticas orientadas por pressões externas e internas, constituídas a partir de ações fragmentadas que frequentemente assumem uma lógica de formação pragmática e utilitarista que orbita em torno de um conceito de inovação voltado ao atendimento das demandas do mercado.

Do mesmo modo como predomina para além das fronteiras institucionais uma visão pragmática, mercadológica e instrumental de inovação, assim também a percepção de nossos alunos diante do que sejam práticas pedagógicas inovadoras vêm se estruturando.

A sinalização de práticas pedagógicas inovadoras orientadas pela ruptura com o instituído nos faz seguir reafirmando o caráter dinâmico, contraditório, multifacetado, complexo e dialético dos processos de formação para a docência.

### **ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN SUPERIOR: CUESTIONANDO PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN CONTINUA EN VISTA DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**RESUMEN:** Las preocupaciones que mueven este texto orbitan en torno al tema de la formación continua de la enseñanza en la educación superior. Se ubican más específicamente en las iniciativas que las IES se han comprometido a llevar a cabo en el sentido de la formación pedagógica de los profesores. El texto tiene por objetivo discutir la articulación de la formación pedagógica frente la racionalidad instrumental, especialmente en lo que respecta a la concepción de la innovación pedagógica. Por eso, yo tomo como punto de análisis las prácticas continuas de formación de los docentes y las perspectivas de los alumnos frente la innovación en el contexto de las prácticas desarrolladas por los profesores en una IES privada. Utilizo el análisis de documentos y registros de la formación del profesorado y los datos obtenidos de los cuestionarios empleados a los estudiantes. Se demuestra el esfuerzo institucional para implementar las políticas de educación continua en un ambiente de educación empresarial, la práctica guiada por las presiones externas e internas, formadas a partir de acciones fragmentadas que a menudo llevan a una lógica pragmática y utilitaria con un concepto de innovación orientado a satisfacer las demandas del mercado.

**PALABRAS-CLAVE:** Formación pedagógica continua. Innovación. Prácticas pedagógicas.

### **REFERÊNCIAS**

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem da universidade**. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set/dez. 1999.

BERAZA, Miguel A. Zabalza. Innovación en la enseñanza universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 199-209, set./dez. 2008.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior**. Resumo técnico 2011. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf)>.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Martins Editores, 2005.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Martins Editores, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** São Paulo: Papyrus. 2007.

FONTENELLE, Isleide A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. In: **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 1, p. 100-8, jan./fev. 2012. Fundação Getúlio Vargas. Versão eletrônica.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** São Paulo: Papyrus. 2007. p.75-91.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária:** glossário v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PENSIN, Daniela Pederiva. NIKOLAI, Dirciane. **Práticas pedagógicas inovadoras:** um olhar a partir das percepções dos acadêmicos dos cursos das áreas ACSA e ACHS da Unoesc campus de Xanxerê. Xanxerê; 2012.

SOARES, Sandra Regina, CUNHA, Maria Isabel. **Formação de professores.** A docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA. 2010.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Diretrizes para a formação permanente da docência universitária.** Reitoria. 2004.

\_\_\_\_\_. **Minuta de Criação da Coordenadoria Pedagógica.** Reitoria. 2010.

\_\_\_\_\_. **Relatório:** Novas metodologias – projetos estratégicos 2008/2012. Reitoria. 2009.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; CUNHA, Maria Isabel da. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** São Paulo: Papyrus. 2007. p.179 – 192.



## DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ENTRE O PARADIGMA DOMINANTE E O PARADIGMA EMERGENTE

Francieli Nunes da Rosa<sup>12</sup>

**RESUMO:** O estudo é uma análise dos conceitos relativos às abordagens de dois paradigmas – dominante e emergente – em relação ao processo docente. Nesta prerrogativa, não temos a pretensão de exaurir o tema, tampouco de propor generalizações de largo alcance, já que a forma de trabalho concebida constitui em uma tentativa de verificar, por um lado, se o estudo do paradigma dominante pode se constituir como lócus de trabalho na atual realidade sócio-político-educacional e, por outro, se o estudo feito é encorajador o suficiente para que possamos, quem sabe, sugerir uma mudança paradigmática do técnico para o crítico-reflexivo na docência no ensino superior.

**PALAVRAS-CHAVES:** Docência universitária. Paradigma dominante. Paradigma emergente. Professor reflexivo.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em tempos de globalização neoliberal capitalista, em que a função do Estado e as políticas públicas para as universidades são gestadas e formatadas segundo exigências externas, busca-se repensar, alguns dos papéis das políticas educacionais, dentre elas, a política de formação docente. Esta, por muito tempo, foi configurada como especialização, ou seja, o saber executar tinha maior relevância que o saber pensar, e o mais importante neste caso, não eram a formação de profissionais reflexivos e produtores de conhecimento, mas no treinamento de profissionais que conseguiam dar conta das tarefas propostas, sendo executores de atividades previamente definidas.

No livro *Um discurso sobre a ciência*, de Boaventura de Sousa Santos (2002) ele destacou a ordem científica dominante, tratada por ele como “o paradigma dominante”, que diz respeito ao modelo de racionalidade herdado a partir do século XVI e consolidado no século XIX. Essa nova racionalidade científica vislumbrava uma única forma de se atingir o conhecimento verdadeiro, aquela decorrente da aplicação de seus próprios princípios epistemológicos e de suas regras metodológicas. Por se tratar de um modelo de racionalidade hegemônica da época, a ciência moderna, por intermédio de precursores como Bacon, Vico e Montesquieu, não demorou a permeabilizar o campo do comportamento social. Como bem afirma Boaventura (2002, p. 18), “tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade”. Por consequência desse modelo

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* da Universidade de Passo Fundo - UPF. E-mail: francielinunesdarosa@gmail.com

hegemônico e centralizador, sua crise decorreu da interatividade de uma série de condições teóricas e sociais. Boaventura (2002, p. 25) destaca, ainda, quatro condições teóricas que contribuíram para a crise do paradigma dominante: a teoria da relatividade de Einstein; a mecânica quântica; o questionamento do rigorismo matemático; e o avanço do conhecimento nas áreas da microfísica, química e biologia na segunda metade do século XX.

Essas condições propiciaram uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico e duas grandes reflexões puderam ser destacadas a partir da lição de Boaventura (2002, p. 29): a primeira questiona-se o conceito de lei e de causalidade e releva-se, antes, o conteúdo do conhecimento do que a sua forma. Ante a esse cenário, Boaventura propõe um modelo emergente, oriundo da segunda grande reflexão, o qual denomina “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (2002, p. 46). Esse modelo estrutura-se em um paradigma científico de conhecimento prudente e em um paradigma social de uma vida decente. Para justificar esse modelo, Boaventura utiliza-se de quatro princípios sobre o conhecimento: todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento; e todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Neste momento histórico, a tradicional visão cartesiana, que acompanhou todas as áreas do conhecimento no século XIX e grande parte do século XX, não deu mais conta das exigências da comunidade científica e da formação acadêmica dos estudantes exigida na sociedade moderna. A proposição mecanicista e reducionista que levou à fragmentação foi um procedimento advindo do pensamento newtoniano-cartesiano, que veio sendo superado pela ideia de sociedade do conhecimento que propõe a totalidade.

O estudo é uma análise dos conceitos relativos às abordagens de dois paradigmas – dominante e emergente – em relação ao processo docente. Nesta prerrogativa, não temos a pretensão de exaurir o tema, tampouco de propor generalizações de largo alcance, já que a forma de trabalho concebida constitui em uma tentativa de verificar, por um lado, se o estudo do paradigma dominante pode se constituir como lócus de trabalho na atual realidade sócio-político-educacional e, por outro, se o estudo feito é encorajador o suficiente para que possamos, quem sabe, sugerir uma mudança paradigmática do técnico para o crítico-reflexivo na docência no ensino superior. Desta forma, dividiremos o trabalho em duas partes, a primeira, contempla a caracterização histórica do paradigma dominante e a segunda parte, algumas perspectivas para o paradigma emergente na docência universitária.

## **1 CARACTERIZAÇÃO E ABORDAGEM HISTÓRICA DO PARADIGMA DOMINANTE**

Para compreendermos a expressão “paradigma”, primeiramente, nos remeteremos a Thomas Kuhn (1991) na obra *A estrutura das revoluções científicas* o qual entendeu que a ciência era um método para conhecer a prática, o funcionamento e os mecanismos de um objeto analisado. Procurou também compreender o comportamento do cientista, suas atitudes e suas decisões e foi a partir da compreensão da prática do cientista que Thomas Kuhn desvelou os mecanismos internos das ciências. Para ele as ciências evoluem através de paradigmas. Paradigmas são modelos, representações e interpretações de mundo universalmente reconhecidas que fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade científica. É por meio dos paradigmas que os cientistas buscam respostas para os problemas colocados pelas ciências. Os paradigmas são, portanto, os pressupostos das ciências. A prática científica ao fomentar leis, teorias, explicações e aplicações criam modelos que fomentam as tradições científicas. Segundo Kuhn, os “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1991, p. 13).

A física de Aristóteles foi um exemplo de paradigma, sua teoria foi aceita por mais de mil anos. A astronomia Copernicana, a dinâmica Newtoniana, a química de Boyle, a teoria da relatividade de Einstein também são paradigmas. O conceito de paradigma surgiu das experiências de Kuhn como cientista. Ele percebeu que a prática científica é uma tentativa de forçar a natureza a encaixar-se dentro dos limites preestabelecidos e relativamente inflexíveis fornecido pelo paradigma. Ou seja, a ciência é uma tentativa de forçar a natureza a esquemas conceituais fornecidos pela educação profissional. Na ausência de um paradigma, todos os fatos significativos são pertinentes ao desenvolvimento de uma ciência (KUHN, 1991).

Para Kuhn a ciência normal são as pesquisas que estão baseadas em conquistas do passado. Essas conquistas são reconhecidas pela comunidade científica de uma área particular e possuem duas características comuns. A primeira característica é que suas conquistas atraem um grande número de cientista em torno de uma atividade ou teoria. A segunda afirma que suas realizações estão abertas para a comunidade científica problematizar e resolver toda espécie de problemas. Os cientistas que compartilham um mesmo paradigma estão comprometidos com as mesmas “regras” e “padrões” estabelecidos pela prática científica. “A ciência normal, atividade na qual a maioria dos cientistas emprega inevitavelmente quase todo seu tempo, é baseada no pressuposto de que a comunidade científica sabe como é o mundo.

Grande parte do sucesso do empreendimento deriva da disposição da comunidade para defender esse pressuposto – com custos consideráveis se necessário”. (KUHN, 1991, p. 24). Kuhn (1991) afirma ainda que o paradigma se constitui como uma rede de compromissos ou adesões, conceituais, teóricas, metodológicas e instrumentais compartilhados. O paradigma é o que faz com que um cientista seja membro de uma determinada comunidade científica. Através da educação o jovem adquire os esquemas conceituais de sua atividade. É a educação profissional que lhe permitirá aprender e internalizar esses pressupostos. Uma vez aprendido o cientista vai compartilhá-los em sua prática profissional. Outra característica importante do paradigma é que ele não depende de regras externas.

Para Kuhn (1991, p. 69), os problemas e técnicas da pesquisa que surgem numa tradição não estão necessariamente submetidos a um conjunto de regras. A falta de uma interpretação padronizada ou de regras não impede que um paradigma oriente a pesquisa. Na verdade, a existência de um paradigma nem mesmo precisa implicar a existência de qualquer conjunto completo de regras. Isso significa que a ciência normal não é um empreendimento unificado e monolítico. As várias ciências e seus vários ramos são bastante instáveis, muitas delas não têm coerência entre suas partes. Há grandes revoluções como pequenas revoluções, algumas apenas afetam apenas uma parte de um campo de estudos, outras afetam grupos bastante amplos. Devido a esta estrutura instável das ciências é impossível uma total padronização dos paradigmas. Tendo em vista o conceito abordado por Thomas Kuhn, utilizamos, então, este termo na dissertação com o intuito de olharmos a educação superior como um centro de pesquisa em que, seus pesquisadores (professores) possam se utilizar do método científico para obtenção de uma docência pautada pela diversidade de ideias.

Com isso, colocamos a racionalidade como uma das formas do paradigma dominante, pois ela habita no meio acadêmico com funcionalidade em meio aos pressupostos e perspectivas de docência. Já a concepção crítico-reflexivo é relacionada a uma forma de paradigma “emergente” para a sociedade pós-industrial e global, como uma maneira de representar e interpretar o mundo acadêmico na sua problematização modelar para esta comunidade científica. Para tanto, abordaremos brevemente três autores que, de certa forma, representam os pressupostos epistemológicos desse paradigma, quais sejam: René Descartes (considerado o pai do Racionalismo Moderno), Augusto Comte (principal autor da corrente Positivista) e Burrhus Frederic Skinner (um dos principais representantes do Behaviorismo).

René Descartes (1596 - 1650) em seus estudos procurou encontrar um método para resolver todos os problemas que o espírito humano poderia levantar, em toda e qualquer ordem de pesquisa. Foi influenciado demasiadamente por Platão, filósofo grego, o qual

consolidou sua filosofia na existência de dois mundos: um inteligível e outro sensível. Nesse sentido, Platão entendeu que uma “ideia” não poderia participar efetivamente de uma “coisa”, pois elas eram inconciliáveis entre si. A partir disso, Descartes formulou a sua própria filosofia, entendendo-a como o amor e a prossecução da sabedoria.

Descartes (1993) formulou um método que baseava toda a sua filosofia e a ordem que o pensamento deveria seguir para chegar à sabedoria em conformidade com o que ele pensava. A filosofia cartesiana foi, pois, antes de mais, um esforço por estender a todo corpo dos conhecimentos humanos o método matemático, que, em si, não é senão o uso normal da razão; as regras do método tiveram por objetivo descrever a maneira como opera o espírito ao pensar matematicamente. Nesse sentido, a filosofia na perspectiva cartesiana foi, pois, adquirir, o hábito de bem pensar; mas, quando se queria aplicar o método a objetos sobre os quais tínhamos opiniões já há muito formadas, era preciso, além disso, perder o hábito de mal pensar. A dúvida metódica consistiria, antes de tudo, em considerar provisoriamente como falsas todas as nossas opiniões passadas, depois, e, sobretudo, em mediar longamente sobre as razões que podemos ter para efetivamente pô-las em dúvida. No *Discurso do método*, Descartes (1993) insistiu na existência de uma única verdade, que pudesse satisfazer todas as exigências do método. Essa verdade se configurou no *eu penso* e, portanto, *existo*. Tal afirmação era a primeira de todas: o que, que se pense, *pensa-se* e, por consequência, não importa qual das outras afirmações pressupõe aquela. Mas, ao mesmo tempo, era evidente; porque era impossível pô-la em dúvida sem que o próprio ato pelo qual a puséssemos em dúvida não iria novamente a demonstrá-la: para duvidar que *penso* era preciso que eu pensasse, portanto, também existiria. Assim, da dúvida mais radical brotava a primeira evidência: *duvido, logo, existo*.

Da dúvida cartesiana, brotavam muitas emulações, dentre as quais a que predizia que a perspectiva *essente* do ser humano estava fadada somente ao ato de pensar. Declara-se isso, evidenciou o próprio autor, negando ou dando menor ênfase na experiência humana e procurando a verdade inteligivelmente. Descartes relatou:

Mas, porque agora desejava dedicar-me apenas à procura da verdade, pensei que era forçoso que eu fizesse exactamente [sic] ao contrário e rejeitasse, como absolutamente falso, tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida, a fim de ver se, depois disso, não ficaria alguma coisa na minha crença, que fosse inteiramente indubitável. Assim, porque os nossos sentidos nos enganam algumas vezes, quis supor que não existe coisa alguma que seja tal como eles as fazem imaginar (1993, p. 73).

Os primeiros argumentos que Descartes vai buscar junto aos cépticos são dirigidos contra o conhecimento de origem sensível; assim, encontramos a evidência do conhecimento puramente intelectual, como por exemplo, o da nossa própria existência enquanto substância pensante, ou seja, na tentativa de conciliar o espírito (substância imaterial) à consciência, distinguiu-o do cérebro, chamando o primeiro de *res cogitans* (coisa pensante) e o segundo de *res extensa* (coisa que ocupa lugar no espaço). Também fez críticas ao conhecimento sensível, separando com veemência o espírito do corpo e tornando-se o primeiro autor moderno que formulou claramente a divisão arbitrária de mente e corpo. Neste sentido, Descartes afirmou:

Depois, examinando atentamente o que eu era e vendo que podia supor que não tinha corpo algum e que não havia nenhum mundo, nem qualquer lugar onde eu existisse; mas que não podia fingir, para isso, que eu não existia; e que, pelo contrário, justamente porque pensava ao duvidar da verdade das outras coisas, seguia-se muito evidentemente e muito certamente que eu existia; ao passo que se eu deixasse somente de pensar, ainda que tudo o que tinha imaginado fosse verdadeiro, não teria razão alguma para crer que eu existisse: por isso, compreendi que era uma substância, cuja essência ou natureza é unicamente pensar e que, para existir, não precisa de nenhum lugar nem depende de coisa alguma material. De maneira que esse eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, e até mais fácil de conhecer do que ele, e ainda que este não existisse, ela não deixaria de ser tudo que é (1993, p. 75).

Nessa prerrogativa, o que Descartes queria atribuir à razão é que, se o indivíduo pensa, ainda que o mundo exterior não exista, ele existe; se o mundo exterior existe, mas o indivíduo deixar de pensar, deixa de existir. Portanto, para quem pensa ordenadamente, a afirmação do pensamento basta-se a si própria, independentemente da do corpo. É nisso que ele formulou seu pensamento, ou seja, na distinção moderna de mente/espírito e corpo (mundo inteligível e mundo sensível em termos platônicos). Na ênfase que Descartes deu ao pensamento ou à razão é que surge o racionalismo moderno e muito do que se vive hoje é herança cartesiana, principalmente no que tange à capacidade de tornar racional todo o tipo de conhecimento.

A partir disso, inúmeras universidades cresceram e se consolidaram a partir desse pensamento, o que tornou o processo uma divisão drástica entre teoria e prática. Ou seja, dando ênfase na teoria e minimizando a prática ou o seu contrário. Nossa preocupação não é evidenciar mais a prática do que a teoria, tampouco leva a cair no erro de achar que a teoria é mais importante do que a prática; o que estamos tentando pesquisar é o meio termo entre ambas, ou seja, teoria sem prática torna-se vazia de significado e prática sem teoria torna-se

corriqueira e espontaneísta. Talvez fosse necessário voltarmos à *phronesis* aristotélica<sup>3</sup> para acharmos a justa medida entre ambas. Essa divisão entre corpo e mente, própria do pensamento cartesiano, de certa forma evidencia como acontece a divisão entre ensino e pesquisa e docência e investigação na educação superior. Essa divisão trata o professor como um profissional apto a executar tarefas previamente planejadas por uma burocrática técnica e o aluno com a função de receber e memorizar a transmissão para, posteriormente, da mesma forma, executar o aprendido.

Entendido de forma breve o racionalismo moderno, voltamos nosso olhar aos estudos de outro autor que também teve papel importante na composição estrutural da racionalidade técnico-instrumental. Augusto Comte (1798 – 1857) é responsável por criar e desenvolver uma corrente filosófica intitulada Positivismo. O termo positivismo foi empregado pela primeira vez por Saint-Simon, para designar o método exato das ciências e sua extensão para a filosofia. Foi adotado por Augusto Comte para a sua filosofia e, graças a ele, passou a ser uma grande corrente filosófica que, na segunda metade do séc. XIX tiveram numerosas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental. A característica do Positivismo é a romantização da ciência, sua devoção como único guia da vida individual e social do homem, único conhecimento, única moral, única religião possível. Como romantismo em ciência, o Positivismo acompanha e estimula o nascimento e a afirmação da organização técnico-industrial da sociedade moderna e expressa a exaltação otimista que acompanhou a origem do industrialismo. É possível distinguir duas formas históricas fundamentais do Positivismo: o *social* de Saint-Simon, Comte e John Stuart Mill, nascido da exigência de constituir a ciência com o fundamento de uma nova ordenação social e religiosa unitária; e o *evolucionista* de Spencer, que estende a todo o universo o conceito de progresso e procura impô-lo a todos os ramos da ciência.

Tal corrente colocou como possibilidade a forma *positiva* de pensar o homem, a sociedade, o conhecimento, a moral e a religião. Foi a partir do estímulo positivista que nasceu a organização técnico-industrial e que permanece até hoje, porém, com maior ênfase no tecnicismo. O principal caráter do estado positivo ou real é a lei da subordinação constante da imaginação à observação. Nesse sentido, Comte declarou em seu livro *Discurso sobre o espírito positivo* que “esta longa sucessão de preâmbulos necessários conduz enfim nossa inteligência, gradualmente emancipada, ao seu estado definitivo de positividade racional [...]” (1976, p. 16). Dessa forma, ele conduziu seu pensamento num ideal um tanto autoritário em

---

<sup>3</sup> Não trataremos neste texto o conceito de *phronesis* da forma como descrita por Aristóteles no livro *Ética a Nicômaco* (1973), mas deixaremos os leitores com apetite para desvelar o conceito a partir da obra.

que a razão é a supremacia para um espírito positivo. A partir disso, ele considerou que (1976, p. 48):

em primeiro lugar, em sua acepção mais antiga e mais comum, a palavra *positivo* designa o *real* em oposição ao *quimérico*: neste sentido, convém plenamente ao novo espírito filosófico, que fica assim caracterizado pela sua constante consagração às indagações verdadeiramente acessíveis à nossa inteligência, com a exclusão efetiva dos impenetráveis mistérios com que se ocupava sobretudo a sua infância. Num segundo sentido muito próximo do precedente, mas, entretanto distinto, este termo fundamental indica o contraste entre o útil e o ocioso [...] (1976, p. 48).

A designação composta por Comte para entendermos o termo “positivo” reforça os dualismos tanto de Platão quanto de Descartes, isto é, na separação entre mundo inteligível e mundo sensível, mente/espírito e corpo, útil e ocioso e, por fim, teoria e prática. Nesse sentido, em qualquer assunto, o espírito positivo condiz sempre a estabelecer uma exata harmonia elementar entre as ideias de existência e as de movimento, donde resulta mais especialmente, para com os corpos vivos, uma correlação permanente de organização e de vida, e, em seguida, por uma última especialização peculiar ao organismo social, a solidariedade contínua das ideias de *ordem* com as de *progresso*. Para conciliar isso ao pensamento de Comte, ele declarou que “para a nova filosofia, a ordem constitui sempre a condição fundamental do progresso; e, reciprocamente, o progresso é o objetivo necessário da ordem [...]” (1976, p. 68). Essas duas palavras – ordem e progresso – arraigaram o pensamento de Benjamin Constant<sup>4</sup> a adotar um ideal autoritário na educação brasileira a partir do século XIX. Nessa via de pensamento, muitos ideários, tanto brasileiros quanto de outras nações, adotaram a Filosofia Positiva como centro de especulações e estudo tanto para a escola básica quanto para o ensino superior. O positivismo tornou-se um ideal autoritário e grande influenciador do movimento técnico-industrial que permeia a educação e a sociedade até os dias atuais. Porém, o positivismo de Comte não foi a única grande “dáviva” influenciadora da racionalidade técnico-instrumental; o Behaviorismo também teve sua

---

<sup>4</sup> Benjamin Constant Botelho de Magalhães nasceu em Niterói, no dia 18 de outubro de 1833, foi um militar, engenheiro, professor e estadista brasileiro. Formado pelo Colégio de São Bento e, posteriormente, pela Escola Militar em engenharia, participou da Guerra do Paraguai (1865 - 1870) como engenheiro civil e militar. Como professor, lecionou nas escolas Militares do Instituto Militar de Engenharia, Politécnica, Normal e Superior de Guerra, entre outras. Adepto do positivismo, em suas vertentes filosófica e religiosa, cujas ideias difundiram a jovem oficialidade do Exército brasileiro. Foi um dos principais articuladores do levante republicano de 1889, nomeado Ministro da Guerra e, depois, Ministro da Instrução Pública no governo provisório. Na última função, promoveu uma reforma curricular. O decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, estabeleceu novas diretrizes para a instrução pública. Propunha a descentralidade desta, a construção de prédios apropriados ao ensino, a criação de novas escolas, inclusive Escolas Normais para formação de professores e a instituição de um fundo escolar.



contribuição, e, por conseguinte, este tema passa ser contemplado neste estudo a partir de agora.

Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990) foi o mais famoso representante do Behaviorismo, corrente da psicologia contemporânea que tende a restringir a psicologia ao estudo do *comportamento*, eliminando qualquer referência à consciência, ao espírito e, em geral, ao que não pode ser observado e descrito em termos objetivos. Pavlov pode ser considerado o fundador do comportamentalismo, pois foi o autor da teoria dos reflexos condicionados e o primeiro a fazer pesquisas psicológicas que prescindiam de qualquer referência aos "estados subjetivos" ou "estados interiores". Em 1903, Pavlov perguntou:

Para compreender os novos fenômenos, por acaso deveremos penetrar no *ser interior* do animal, imaginar ao nosso modo as sensações, os sentimentos e os desejos deles? Para o experimentador científico, parece-me que a resposta a essa última pergunta só pode ser um *não* categórico.

No laboratório de Pavlov foi proibido, até sob pena de multa, o uso de expressões psicológicas como "o cão adivinhava, queria, desejava, etc"; e Pavlov não hesitava em definir como "desesperada", do ponto de vista científico, a situação da psicologia como ciência dos estados subjetivos. Todavia, o primeiro a enunciar claramente o programa do Behaviorismo foi J. B. Watson em um livro intitulado *O comportamento — Introdução à psicologia comparada*, publicado em 1914. John Watson (1878 – 1958), que dominou o pensamento e a prática da Psicologia em escolas e consultórios até os anos 1950 e, possivelmente, ainda presente nos dias atuais, iniciou sua carreira, dedicando-se a experiências com ratos e pombos, paralelamente à produção de seus livros. Criou pequenos ambientes fechados, conhecidos como “Caixas de Skinner”, onde observava os animais de laboratório e suas reações aos estímulos. Notabilizou-se como pesquisador original, desenvolvendo o conceito chave de seu pensamento, o “condicionamento operante”, um mecanismo que premia uma determinada resposta de um indivíduo até ele ficar condicionado a associar a necessidade à ação. Depois de Watson, Skinner como um bom teórico comportamental, rejeitou noções como a do livre arbítrio e defendeu que todo comportamento é determinado pelo ambiente, embora a relação do indivíduo com o meio seja de interação e não de passividade (CARVALHAL; CHAMUSCA, 2008).

Embora o Comportamentalismo – ou Behaviorismo – seja uma perspectiva de grande importância para a Psicologia, mais precisamente nos ramos da aprendizagem e educação, este já não é um modelo dominante na Psicologia. Inicialmente, o Behaviorismo – ou melhor,

a teoria do condicionamento proposto por Watson – foi acusado<sup>5</sup> de ser reducionista e de descrever o comportamento humano como o de uma máquina, totalmente desprovido de pensamento. O comportamentalismo inicialmente via o homem como uma máquina, que somente respondia a estímulos ambientais e baseava-se numa explicação do tipo estímulo-resposta<sup>6</sup> ou de tentativa e erro. Essa perspectiva confere grande relevância à repetição, pois é por meio dela que se aprendem os automatismos necessários a um bom desempenho.

A Gestalt ou a psicologia da forma, outra teoria da Psicologia, responsável por severas críticas ao Comportamentalismo, indagava que o Behaviorismo via as pessoas como se reagissem todas do mesmo modo, percebendo as coisas (estímulos) de forma igual e reagindo a estas de forma idêntica. Nessa mesma linha de pensamento, os críticos defendiam que a aprendizagem não se tratava apenas de estímulo-resposta e que as pessoas viam e interpretavam o mundo de diferentes formas. Segundo Carvalho e Chamusca (2008, p.09), “a principal crítica da Gestalt ao Behaviorismo é que esta última, ao estudar o comportamento, isola o estímulo da resposta esperada”, ou seja, acredita que “para certo estímulo sempre se terá uma determinada resposta, desprezando as nuances da percepção, que podem ser pensadas como algo ligado ao valor da consciência e por sua vez faz muita diferença no comportamento”, podendo, inclusive, modificar seu sentido.

Essa rápida reconstrução nos possibilita algumas pistas para compreendermos certas compreensões da docência na universidade, a partir do paradigma tido como dominante. Na influência das três correntes de pensamento, surge então, um novo padrão tecnológico para as universidades, principalmente as privadas, que passaram por transformações decorrentes da conjuntura nacional e por eventos próprios de sua especificidade. Cabe a nós lembrarmos que a recessão dos anos 1980 e as condições de funcionamento das instituições de ensino superior no Brasil ensejaram movimentos no âmbito da sociedade civil e do Estado que reivindicavam melhor qualidade na educação superior privada e pública. Elementos produtores do antigo modelo coexistiam com as forças históricas que já delineavam o novo estágio de acumulação capitalista: a crise. No período que se inicia no pós-guerra e se estende até os anos 1970, o modelo de desenvolvimento predominante no centro da economia mundial foi denominado

---

<sup>5</sup> Um dos mais famosos críticos ao behaviorismo de Skinner é Avram Noam Chomsky (1928).

<sup>6</sup> Estímulo-resposta, na perspectiva skinneriana, é: “O agente externo veio a ser denominado *estímulo*. O comportamento por ele controlado denominou *resposta*. Juntos compreendem o que foi chamado um *reflexo* – segundo a teoria dos distúrbios causados pelos estímulos passavam pelo sistema nervoso central e eram “refletidos” outra vez para os músculos” (1978, p.57).

por muitos economistas como fordismo<sup>7</sup>. Segundo Silva Júnior, esse estágio do capitalismo mundial fordista caracteriza-se

como um sistema econômico de acumulação intensiva de capital associada à produção e ao consumo de massa, tendo, no Estado, a instituição estratégica produtora da sincronia entre a oferta e a procura, equilíbrio alcançado através de políticas de compensação social. Esse modelo de desenvolvimento [contém] um paradigma industrial caracterizado por um elevado grau de mecanização e profunda divisão técnica do trabalho (1996, p. 15).

Por um lado, a organização e o processo de trabalho, que eram a vertente produtiva do fordismo, passaram a apresentar queda de produtividade em razão da obsolescência da base tecnológica que lhes dava sustentação. Por outro, o capital invertido não produzia a rentabilidade costumeira, em um mercado cada vez menos relativo à produção em parâmetros fordistas e mais exigentes. Nesse sistema de divisão cada vez mais amplo, a vertente produtiva estruturada a partir de uma base tecnológica de natureza “metal-mecânica, organizada de acordo com os pressupostos tayloristas-fordistas, assentada em uma extrema divisão do trabalho” (SILVA JÚNIOR, 1996, p. 16) teve na articulação da “microeletrônica, da informática, da química e da genética” (Idem) seu novo padrão tecnológico para a superação da crise, através de um salto qualitativo de produtividade. Nesse sentido, a nova ordem econômica mundial foi, pois, delineando-se por meio da superação das contradições produzidas historicamente pelo fordismo e pode ser considerada como outra etapa do capitalismo ou como outro ciclo da mais-valia relativa ou, ainda, como outro estágio de acumulação capitalista.

A década de 1980 é marcada pela crise econômico-financeira, que se reflete no Brasil por meio da cobrança da dívida externa<sup>8</sup>. O Estado, sujeito aos ajustes macroeconômicos

---

<sup>7</sup> Termo criado por Antonio Gramsci, referindo-se aos sistemas de produção em massa e gestão idealizado em 1913 por Henry Ford, fundador da Ford Motor Company, em Detroit. Trata-se de uma forma de racionalização da produção capitalista baseada em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista, de um lado, a produção em massa e, do outro, o consumo em massa. Ou seja, esse conjunto de mudanças nos processos de trabalho (semiautomação, linhas de montagem) é intimamente vinculado às novas formas de consumo social. Para um melhor esclarecimento desse tema, sugerimos a leitura do livro *Americanismo e fordismo* (2008), de Antonio Gramsci.

<sup>8</sup> Os anos de 1980 para a América Latina são lembrados como década perdida, pois talvez a maior guerra vivenciada pelos latinos fosse a dívida externa. Fome e desigualdade social foram os contributos trazidos por ela. A dívida em sua maior parte foi constituída no período militar e com o fim da ditadura o FMI (Fundo Monetário Internacional) passou a cobrar essa dívida neste ano. Segundo o que relata a história, o primeiro empréstimo externo do Brasil foi obtido em 1824, no valor de 3,7 milhões de libras esterlinas e ficou conhecido como ‘empréstimo português’, destinado a cobrir dívidas do período colonial e que na prática significava um pagamento a Portugal pelo reconhecimento da independência. Depois disso o Brasil, independente, passou a ter mais e mais dívidas como em 1906, no valor de 3,7 milhões de libras, com o “Convênio de Taubaté”, um acordo feito com os governadores de MG, RJ e SP, que, a partir de empréstimos tomados no exterior, comprariam e estocariam o excedente da produção de café.

impostos pelo FMI e permeado pela corrupção, debilita-se em sua capacidade de investir em setores estratégicos para o desenvolvimento da indústria brasileira, e o capital nacional encontra-se voltado para as aplicações financeiras, atraído pelas altas taxas de juros praticadas pelo governo. Em decorrência do modelo inspirador de 1980, encontramos um Estado em construção, inspirado pelo ideário neoliberal, no qual o financiamento da educação superior pareceu estar cada vez mais fora da esfera estatal. Nesse período, “o ministro Luiz Carlos Bresser Pereira engendra e administra a reengenharia do Estado orientada pelo projeto político nacional, acentuadamente, em construção no país” (SILVA JÚNIOR, 1996, p. 20). Esse projeto de reestruturação estatal, no que toca ao ensino superior, pareceu concretizar as orientações neoliberais quanto às restrições de gastos com as políticas sociais em geral e as políticas educacionais, em particular.

Nesse sentido, as relações sociais, sob a hegemonia das relações capitalistas, puderam ser traduzidas no início da década de 1990 como resultantes das complexas e significativas mudanças, visibilizadas pela expressiva revolução tecnológica, as quais engendraram alterações significativas no processo produtivo e, em decorrência, no conteúdo e nas formas do processo de trabalho. O chamado neoliberalismo, que correspondeu a esse momento histórico em que entra em crise o Estado de Bem-Estar (*Welfare States*) nos Estados Unidos, ocasionado pelo excesso de poder dos sindicatos e dos movimentos operários, também influenciou diretamente a educação superior. Numa via de mão dupla<sup>9</sup>, o Estado de Bem-Estar social acabou excluindo “sem danos aparentes, a ideia de um vínculo necessário entre justiça social e igualdade socioeconômica”, já por outro lado, teve como consequência “desobrigar o Estado de lidar com o problema da exclusão dos pobres, pois desestabiliza os governos e inclusão de pobres e ricos é impossível” (CHAUÍ, 2001, p. 32).

Numa palavra, ao afastar a luta de classes e a igualdade tão desejada economicamente pelos grupos menos favorecidos, o Estado não precisou mais enfrentar o “perigoso” problema da distribuição da renda e resolveu sua dificuldade “com a privatização dos direitos sociais, transformados em serviços sociais regidos pela lógica do mercado” (CHAUÍ, 2001, p. 32). Para a qual a globalização impôs a criação de novas instituições internacionais que puderam encarregar-se, além das políticas econômicas, das políticas educacionais tendenciosas para o

---

<sup>9</sup> O Estado de Bem-Estar Social, em tese, deveria corrigir os excessos e efeitos perversos do Estado Providência e reformar o Estado de Bem-Estar, tendo como agentes os indivíduos e outros órgãos, que não o Estado, criadores de riqueza. A reforma deveria reorientar o investimento social do Estado, estabelecendo um equilíbrio entre o risco, seguridade e responsabilidade, tendo como pilar o seguinte princípio: “investir em capital humano e não pagar diretamente os benefícios” A via de mão dupla que Marilena Chauí (2001, p.34) ressalta é que na teoria está bem fundamentado o “tratado”, porém, aquilo que fora colocado em prática ficou longe de ser um Estado de Bem-Estar Social.

ensino superior. Surgiram, então, os Organismos Multilaterais,<sup>10</sup> para designar a pauta de “prioridade” do governo de cada país.

Nesse ideário, cristalizou-se, então, a ideologia pós-moderna do efêmero, volátil e intimista que destrói as ideias e práticas republicanas e democráticas. Num país onde a sociedade autoritária nunca conheceu de fato o Estado de Bem-Estar social, o que restou foi receber o ideal positivista imposto por governos autoritários e personalizá-lo na educação (CHAUÍ, 2001). Nesta via de significados e descobertas, a racionalidade técnica foi tomando espaço e se cristalizando no ensino nas instituições de nível superior. Arraigada com a ideia de expansão que veremos mais adiante, a racionalidade técnico-instrumental se fundamentou na educação superior num momento, em que, a preocupação do ensino não era mais a aprendizagem, mas a capacidade de arrecadação financeira por grupos internacionais.

## **2 PARADIGMA EMERGENTE: PERSPECTIVAS E PRESSUPOSTOS**

Observamos até então, que o presente cenário da “nova ordem”<sup>11</sup> internacional foi caracterizado pela globalização da economia, pela emergência da *Terceira Revolução Industrial*, pela crise dos Estados-providência, pela intensificação da concorrência comercial no mercado internacional e pelo fim da hegemonia comercial dos Estados Unidos, com o surgimento de blocos regionais capitalistas, e conseqüentemente, ao que se observa, pelo fim da multilateralidade. Afrânio Mendes Catani (1996, p.12) observou que o surgimento desse “novo” padrão tecnológico promovido por essa nova ordem “possibilitou a emergência do atual paradigma da empresa capitalista, denominada “a empresa integrada e flexível”, apta a atuar em um “mercado de oferta global, altamente competitivo, mutante e diversificado”. Nesse contexto, a globalização da economia e a mundialização da cultura, bem como o desenvolvimento das ciências da informação e a crise dos *Welfare States*, nos deram base para entender que as instituições universitárias foram profundamente afetadas por essas mudanças estruturais.

Nesse modelo intensificado por essa nova ordem internacional, o paradigma dominante discutido e analisado anteriormente que realiza a separação entre o objeto de investigação (teoria) e o próprio objeto (prática). Esse modo, de certa forma, remonta toda

---

<sup>10</sup> Alguns organismos multilaterais: ONU (Organização das Nações Unidas); BID (Banco Interamericano do Desenvolvimento); UNESCO (Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura); OMS (Organização Mundial da Saúde); OMC (Organização Mundial do Comércio), entre outros.

<sup>11</sup> Entende-se por “nova ordem” internacional o campo político social vivido após a Guerra Fria com a queda do Muro de Berlim em 1989 e a divisão da URSS em 1991, a partir do que o mundo viveu uma nova configuração política, dada com advento da globalização.

uma tradição epistemológica dos tempos iniciais da modernidade. Entende-se que, com o advento da expansão do ensino superior, bem como com sua democratização, o ensino passa a ter uma dupla perspectiva: de um lado a pesquisa como foco institucional e de outro a prática, caracterizada como a obtenção de conhecimentos para “o aqui – agora”. Vimos, no estudo, que essa dicotomia foi primeiramente expressa a partir dos filósofos Pré-Socráticos, tendo continuidade com Platão e, na Modernidade, com Descartes. Essa dualidade, como havia de se esperar, chegou aos bancos escolares tanto do ensino básico quanto do ensino superior, na tentativa de solucionar problemas instrumentais, selecionando meios técnicos para alguns propósitos específicos.

O que foi percebido com isso é que o ensino se tornou acrítico e passou a ser compreendido que algumas pessoas têm aptidão para a pesquisa e outras para a prática. Nesse sentido, Donald Schön (2000, p.19) declara que “o que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar”, além disso, a versão de ensino da educação superior ainda está enraizada “como a dos profissionais, em uma epistemologia da prática profissional pouco estudada”, ou seja, “um modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática”. Schön (2000) critica esse modelo e parte da premissa de que precisamos, como docentes, “refletir-na-ação” para, só então, formarmos cidadãos críticos, pesquisadores, reflexivos e aptos, tanto para a teoria quanto para a prática. A partir disso, a finalidade deste capítulo é evidenciar se é possível ou não pautar a docência na educação superior a partir do modelo metodológico crítico-reflexivo, tendo em vista todo o modelo educacional vigente, sobre o qual voltou-se especial olhar no capítulo anterior, que é a presença da racionalidade técnico-instrumental no ensino superior, bem como a influência dos organismos multilaterais sobre este.

Nisto, compreendemos que aprender, ensinar e refletir são atividades próximas da experiência de qualquer ser humano. Aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e agir, ensinamos quando com o outro partilhamos ou cooperamos, e refletimos quando indagamos sobre as mais diversas formas de aprendizagens a que estamos expostos, sobre nossas experiências e saberes que, ao longo do tempo, vamos acumulando. Assim, desde o nascimento, o homem enfrenta esses três desafios, que se alcançam pela aprendizagem a partir da interação entre as estruturas do sujeito e o objeto de estudo ou em grupo, as quais se renovam constantemente. A reflexão, neste caso, é parte indissociável entre ensinar e aprender, pois ela possibilita a indagação sobre as questões, das mais simples às mais complexas, bem como possibilita que sejam processados aprendizados, que permitem

identificar os estímulos do meio interno ou externo e preparar respostas adequadas às informações descodificadas. A ciência que estuda a teoria da evolução nos explica que a única diferença entre nós, seres humanos e os outros animais, é a capacidade de reflexão, e sendo humano, o professor, por conseguinte, também reflete. Além de tudo, é importante salientar que “toda reflexão está sempre historicamente situada diante de circunstâncias concretas que estão ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico” (GHEDIN, 2005, p. 130).

Nesse sentido, a questão mais problemática entre os níveis de reflexividade é o próprio processo de refletir, uma vez que este marca radicalmente o resultado do conhecimento fundamentado na reflexão, situado, por um lado, “nas condições históricas e objetivas do sujeito que reflete”, e, por outro, “no trabalho, como ação fundante do humano e de sua condição” (Idem). A partir disso, há que se destacar que o ser humano trabalha contínua e permanentemente por meio de seu trabalho, ou seja, somos “muito mais o resultado deste fazer que as possibilidades de nosso pensar sobre ele. Mais que isto, esta dialética entre fazer e pensar possibilitou ao ser humano, a instituição de seu ser” (Idem). Nesse contexto, o trabalho é um processo contínuo e permanente de autoconstrução, que se faz pela relação entre o fazer-se e o fazer ser (teoria e prática). Neste caso, nos remetemos ao trabalho de docência na educação superior. Mas, ponderamos: quando o termo reflexão se estabeleceu como importância na educação superior? Quando se sentiu a necessidade de contar com professores reflexivos? Como a teoria da reflexão poderá ganhar sentido nas entrelinhas da docência de nível superior? O que significa pautar a docência a partir da prática de uma epistemologia crítica?

Para isso, traremos como referência os estudos de Donald Schön (2000), que retomam a questão do “professor reflexivo”, bem como a de que, desde o início dos anos 1990, o termo tornou-se objeto de investigação no meio acadêmico. O interesse do autor no conceito mencionado pautou-se em três temáticas muito atuais: de um lado, “o conceito de profissional que tem de ser eficiente e a quem se pedem contas”; de outro, “a relação entre teoria e prática”; e, por fim, “a temática da reflexão e da educação para a reflexão” (ALARCÃO, 1996, p. 11). A partir desses três temas que perpassaram toda sua trajetória intelectual, Schön (2000) critica um modelo de ensino baseado na racionalidade técnico-instrumental que se traduz num modelo de aplicação científico aos problemas concretos da prática por meio da ciência aplicada. Na tentativa de superar um modelo técnico-instrumental de ensino, Schön (2000, p.32) propõe um novo modo de pensar a docência, ou seja, refletindo na ação, ou, em suas palavras, por meio da “reflexão-na-ação”, ou ainda, como iremos chamar no decorrer do capítulo, uma prática para uma epistemologia crítica.

Para Schön (2000, p. 33), refletir na ação é: “Para começar, há uma situação de ação para a qual trazemos respostas espontâneas e de rotina. [...] As respostas de rotina produzem uma surpresa – um resultado inesperado, agradável ou desagradável, que não se encaixa nas categorias de nosso conhecer-na-ação. [...] A surpresa leva à reflexão dentro do presente-da-ação. A reflexão é, pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que não precise ocorrer por meio de palavras. [...] A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. [...] A reflexão gera o experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventados para mudar as coisas para melhor”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O pensar crítico-reflexivo abrange um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental e um ato de pesquisa para encontrar a resolução da dúvida. Para Dewey (1979, p. 24), “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão”. A necessidade que Dewey via estava voltada à formação de um profissional reflexivo, envolvendo suas atividades na busca e na investigação, distinguindo estas do ato de rotina, onde havia aceitação sem reflexão acerca da realidade do ensino. Na perspectiva da ação reflexiva, há a problematização da realidade vivida. A partir de estudos sobre John Dewey, surgem os estudos de Donald Schön (2000), como já mencionado, sobre a nova epistemologia da prática profissional. Nessa perspectiva, a expressão “professor reflexivo” ganhou força com as ideias deste pesquisador em reação ao modelo de racionalidade técnica que permeava o contexto educativo de vários países, na década de 1980. Essa lógica da racionalidade técnica-instrumental criticada por Schön (2000) reforçava a separação entre aqueles que pensavam e planejavam o trabalho pedagógico e aqueles que o realizavam. O professor era considerado como um técnico ou executor, cuja função consistia em aplicar as ideias e os procedimentos elaborados por outros grupos sociais e/ou profissionais.

Para Isabel Alarcão (1996), a difusão das ideias de Schön contribuiu para que se produzisse a imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo, livre para fazer escolhas



e tomar decisões, contestando aquela do profissional cumpridor de ordens que emanavam de fora das salas de aula. Nessa perspectiva, o professor reflexivo se caracterizou como um ser humano criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre ela e não como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. Por conseguinte, espera-se que o professor reflexivo seja capaz de atuar de uma forma mais autônoma, inteligente, flexível, buscando construir e reconstruir conhecimentos. Para que o docente se constitua como profissional reflexivo, Isabel Alarcão (1996, p. 180) aponta dois fatores fundamentais, que estão inseridos na máxima: “Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino”. Com base nessa afirmação, percebemos que a reflexão desse profissional implica o conhecimento de si mesmo e de sua prática, para que possa analisá-la e desenvolver-se no sentido pessoal e profissional.

Por fim, a reflexão é essencial para a construção da identidade docente e para o seu desenvolvimento profissional, pois permite que o professor seja capaz de transformar sua prática e de constituir-se como sujeito autônomo que pode suscitar mudanças no contexto educacional (ALARCÃO, 1996). Nesse sentido, é importante ressaltar que o professor não se constitui sozinho como profissional reflexivo, mas em interação com outras pessoas de seu convívio acadêmico e de outros lugares. A reflexão é, portanto, um processo coletivo.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Lisboa: Porto Editora, 1996.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: AUTOR, **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1973.

CARVALHAL, M.; CHAMUSCA, M. **Gestalt das Organizações: a percepção da imagem institucional influenciando na relação organização-públicos em uma análise comparativa de dois bairros de Salvador/Bahia com realidades antagônicas**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2008. p. 1-15.

COMTE, Augusto. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1976.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

DESCARTES. René. **Discurso do método**. Textos Filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1993.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SILVA JÚNIOR, João dos Santos dos Reis. Tendências no ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil. In: CATANI, Afrânio Mendes. (Org.). **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

## DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE X QUALIDADE DE ENSINO

Silvia Regina Canan<sup>1</sup>  
Marcieli Salete Schu<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo possui seu tema baseado no projeto de pesquisa “A docência universitária: contrassensos nas políticas de formação de professores” objetivando estudar a docência universitária, a partir dos contrassensos apresentados pelas políticas de formação de professores, tendo como propósito contribuir com o debate sobre a formação de professores que atuam no Ensino Superior. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa deu-se a partir de leituras, construção do referencial teórico, aplicação do questionário aos docentes dos cursos de Graduação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen/RS, e posteriormente a análise dos dados coletados. A partir dos referenciais teóricos e da aplicação e análise de dados, chegamos à algumas conclusões provisórias: que a formação pedagógico-didática do docente universitário é, indiscutivelmente, importante e necessária na realidade que exige, cada vez mais, uma formação integral para atender aos acadêmicos com conhecimentos e interesses diversos na universidade e que o grande impasse ainda é a ausência e/ou maior esclarecimento e entendimento da legislação quanto ao amparo desta formação, na qual os saberes didáticos não são apresentados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior. Políticas de formação de professores. Docência universitária.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo busca apresentar algumas conclusões provisórias e alguns dados do projeto de pesquisa “A docência universitária: contrassensos nas políticas de formação de professores”, em que através da pesquisa pretendemos encontrar a definição para o seguinte problema: como se constitui o professor universitário diante da ausência de políticas voltadas à sua formação? O intuito principal é o de investigar o campo das contradições entre o que se espera de um professor em sua prática cotidiana e a não existência de políticas claras que possam estabelecer diretrizes a essa formação. Além disso, tem-se como propósito perceber a docência como uma prática complexa que para ser exercitada deve ser refletida e problematizada, desencadeando novas possibilidades de construção, elaboração e reelaboração do conhecimento.

---

<sup>1</sup> Doutora em educação, Professora do Departamento de Ciências Humanas e do PPG em Educação – Mestrado em Educação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, e Orientadora do Projeto de Pesquisa A docência universitária: contrassensos nas políticas de formação de professores. e-mail: silvia@uri.edu.br.

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, e Bolsista do Projeto de Iniciação Científica A docência universitária: contrassensos nas políticas de formação de professores, do PIIC. e-mail: marcinha.marcy@yahoo.com.br.

O principal objetivo a ser atingido foi o de estudar a docência universitária, a partir dos contrassensos apresentados pelas políticas de formação de professores, tendo como propósito contribuir com o debate sobre a formação dos professores que atuam no Ensino Superior. Para tanto, buscou-se ainda, realizar um aprofundado estudo teórico das políticas de formação docente e das proposições e/ou discussões em torno da temática, além da pesquisa e construção do estado da arte do problema proposto.

Para o aprofundamento dos estudos foram realizados, posteriormente, as pesquisas bibliográficas e descritivas, a técnica de coleta de dados, pretendendo fazer assim uma relação entre teoria e prática, sendo estas inseparáveis para a qualidade do ensino. Pensando assim, a técnica de coleta de dados, foi realizada paralelo ao estudo teórico, e se constituiu pela aplicação de um questionário, que continha 08 (oito) questões com alternativas e justificativas de respostas, alternando entre questões fechadas e abertas, com os docentes dos cursos de Graduação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen – RS, com o propósito de pontuar e apresentar o perfil deste profissional enquanto docente do Ensino Superior diante da ausência de políticas públicas que tratem de sua formação.

Foram convidados para participar da coleta de dados da pesquisa 176 (cento e setenta e seis) professores, sendo que houve retorno de 111 (cento e onze) questionários. Um número bastante significativo, exigindo um trabalho maior na compilação dos dados.

A análise dos resultados obtidos será constituída pelas respostas adquiridas com os questionários aplicados aos docentes do Ensino Superior. 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.

Em relação ao retorno dos questionários, obtivemos o seguinte resultado: Departamento de Ciências Agrárias 02 professores; Departamento de Ciências Biológicas 06 professores; Departamento de Ciências da Saúde 24 professores; Departamento de Engenharias e Ciência da Computação 08 professores; Departamento de Ciências Exatas e da Terra 12 professores; Departamento de Ciências Humanas 17 professores; Departamento de Ciências Sociais Aplicadas 30 professores; Departamento de Linguística, Letras e Artes 12 professores. Totalizando os 111 (cento e onze) questionários para análise.

## **1 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A FORMAÇÃO ACADÊMICA**

A docência como qualquer outra profissão, requer capacitação própria e específica para atuar tanto na Educação Infantil, Anos Iniciais e Ensino Médio como na Educação Superior, onde há a exigência de titulação do corpo docente atuante nas Universidades, o que não se restringe somente a ter um diploma de bacharel, mestre ou doutor, mas sim que possua competências específicas, que além do domínio de conhecimentos há o profissionalismo nesta profissão que irá formar tantos outros profissionais em diferentes áreas.

Deve haver uma preparação, uma formação de qualidade que contemple as necessidades para quem vai ser docente na Educação Superior, o que se torna um grande impasse nos dias atuais, pois não há políticas específicas que discutam e direcionem a formação de professores para o Ensino Superior, bastando apenas ser graduado ou pós-graduado para ministrar aulas. Vale salientar que a graduação não tem formado profissionais para a docência, tão pouco o mestrado e o doutorado, pois ambos focam no desenvolvimento de pesquisas e não na atuação docente, o que fica a cargo dos cursos de licenciatura.

A questão da formação do professor para atuar no ensino superior é tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 de forma pontual e superficial, está restrita ao artigo 66, que “normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BATISTA, 2010, p. 02). Veiga (2006, p. 90) esclarece que:

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitários, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será *preparado* (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim.

Podemos verificar que a formação de professores para exercer a docência no Ensino Superior não está bem definida na legislação, não indicando como esse professor será formado, supondo ainda que mesmo sendo licenciado ou bacharel, esses professores não tiveram uma formação adequada ou suficiente que fundamente a sua prática docente no Ensino Superior.

[...] essa lei não concebe a docência universitária como *processo de formação*, mas sim de *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada

Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 40-41)

O exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações a serem posteriormente colocados em prática, deve-se pensar em uma formação contínua envolvendo cursos e projetos que abordam disciplinas pedagógicas, capacitando os docentes para a atuação no Ensino Superior.

Imbernón (2012, p. 114) afirma que,

Um dos obstáculos da extensão institucional da formação em docência universitária é como eliminar inércias e ideologias institucionais obsoletas (a formação sempre está sujeita e vinculada a âmbitos teóricos e a pressupostos ideológicos). Romper com imaginários, sociais e pessoais, muito arraigados nas estruturas docentes. Isso requer, para além de cursos de formação, uma reestruturação importante da universidade, da formação em docência universitária e da profissão docente universitária.

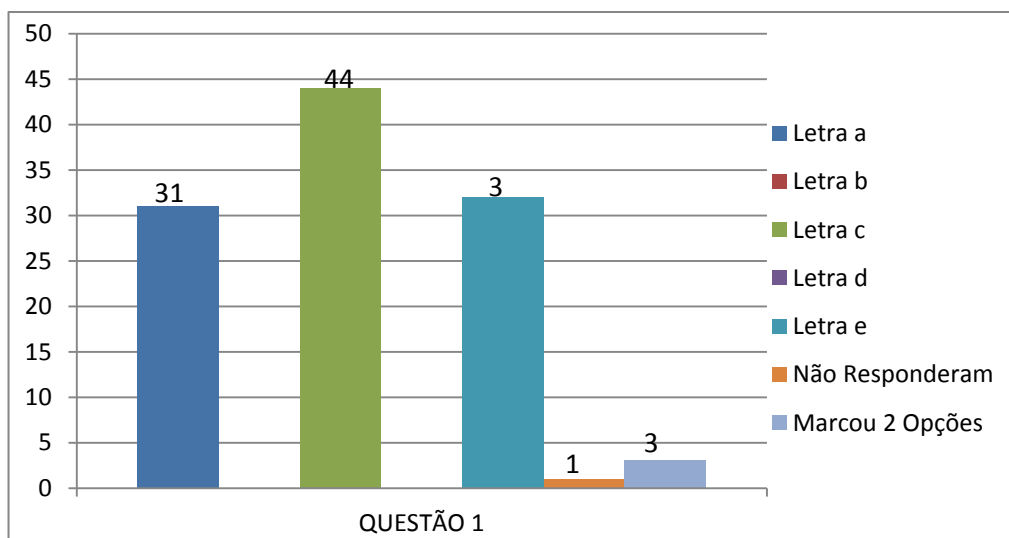
Uma formação que realize numa dinâmica o aprender a indagar, questionar, refletir o que se vê, o que se acredita, o que se faz e o que poderia ser mudado. Repensar a prática docente partindo da consciência da contextualização e da complexidade do ato educativo. É importante considerar o papel da universidade neste contexto que deve sim criar espaços para a dinamização de experiências, reflexão sobre as ações e por consequência a possibilidade de uma tomada de consciência. Porém, como já dito, não é apenas função desta promover tais debates.

O que se propõe é compreender que a formação pedagógico-didática do docente que atua no Ensino Superior é indiscutivelmente importante e necessária na realidade que cada vez mais exige uma formação integral, para atender aos acadêmicos com conhecimentos e interesses diversos na universidade. No entanto, o grande impasse, ainda, é a ausência e/ou maior esclarecimento e entendimento da legislação quanto a diretrizes que amparem esta formação, uma vez que ela apenas é considerada uma preparação, na qual os saberes didáticos e pedagógicos não são apresentados. Uma formação docente universitária na dimensão didática não é obrigatória, necessitando passar pela conscientização dos professores da necessidade didática e dos conhecimentos pedagógicos na prática de sala de aula. Essa pesquisa foi desenvolvida através de questionários, para fins desse texto trabalharemos com as questões 01, 02, 03, 04 e 07.

Numa análise concisa dos questionários aplicados, pode-se observar através da primeira questão, “Por quê você se tornou professor do Ensino Superior?”, que continham as alternativas: a) Porque sempre tive vontade; b) Porque logo que me formei não tive outra

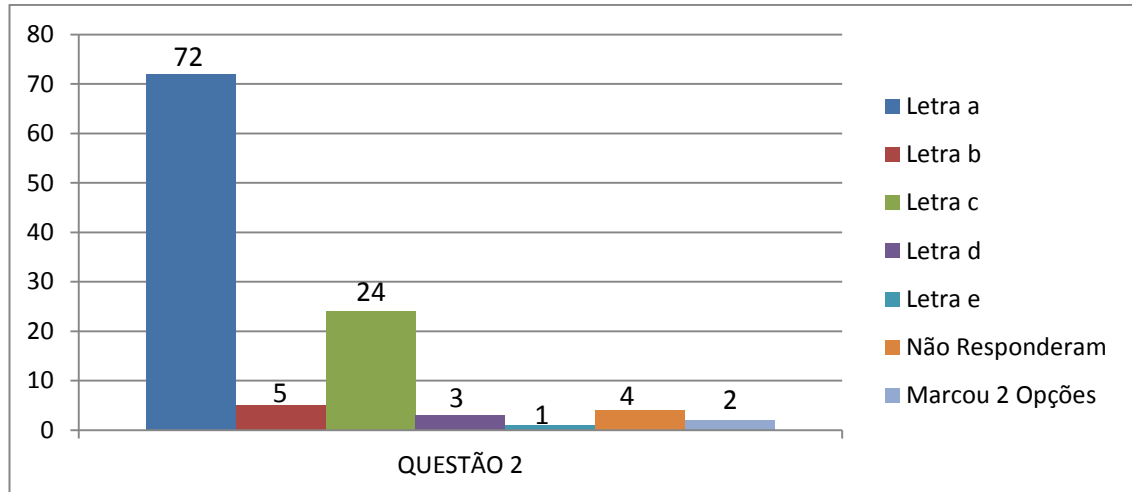
oportunidade de emprego; c) Porque quero fazer da docência minha profissão; d) Porque a Universidade é uma vitrine onde posso mostrar minha outra profissão; e) Outra alternativa; que a grande maioria dos profissionais se tornaram docentes do Ensino Superior porque sempre tiveram vontade (28%) ou porque era um desejo de fazer da docência sua profissão (40%) e, ainda, porque surgiram oportunidades de inserção nesta área preconizando como requisito uma especialização, mestrado e doutorado. O fato de ter vontade, de acreditar que a docência deve ser exercida como uma vocação, que sua prática didático-pedagógica se constrói a partir de experiências, sem nenhuma preparação para tanto e primar pela formação quando esta é exigida para atuar num campo muito atrativo, também financeiramente, tornam o sujeito alvo das circunstâncias que determinam sua identidade docente como um cientista, que necessita apenas de títulos e publicações na área da pesquisa.

A escolha da profissão de professor está relacionada a uma diversidade de relações que marca o percurso da vida escolar de modo muito singular. Cruzam-se acasos, circunstâncias e coincidências que vão se construindo nas trajetórias e selecionando escolhas.



Outro fator relevante é a segunda questão, “Hoje, no Brasil, não há exigência de preparação para a docência a quem quer ser professor do Ensino Superior, o que você pensa a respeito?”, contendo as alternativas: a) Deveria haver preparação para a docência nos cursos superiores; b) Não precisa preparar para a docência basta dominar o conteúdo; c) Todas as Universidades deveriam cobrar um curso que ajudasse na formação docente; d) Nunca pensei nesse assunto; e) Se tivesse formação não faria diferença; Das respostas, aproximadamente 65% destes professores acreditam na necessidade de haver uma preparação para a docência nos cursos superiores e 22% que todas as universidades deveriam cobrar um curso que ajudasse na formação docente. Nota-se a consciência da necessidade de ter esta formação

devido ao desenvolvimento em suas práticas diárias, tornando contraditória a ideia de que as mesmas são construídas a partir de experiências e que a docência deve ser exercida como vocação. Interessante perceber que ainda há os que acreditam que é função somente das universidades garantir espaço de formação e exigir a mesma.



Na terceira questão, “Há pesquisas que apontam que uma das maiores dificuldades dos professores quando iniciam sua carreira no Ensino Superior é a falta de conhecimentos pedagógico-didáticos que possam subsidiar a preparação das aulas. Você concorda com isso?”, contendo as alternativas: a) Não, nunca senti falta; (b) Sim, encontro muitas dificuldades pela falta de formação; 43% dos participantes disseram que encontram muitas dificuldades pela falta de formação e 41% dizem que nunca sentiram falta. Percebe-se aqui que as duas respostas quase igualaram, o que nos permite afirmar previamente que os professores atuantes estão divididos em possuírem uma boa formação para atuarem em sala de aula e em não terem tido esta formação necessária.

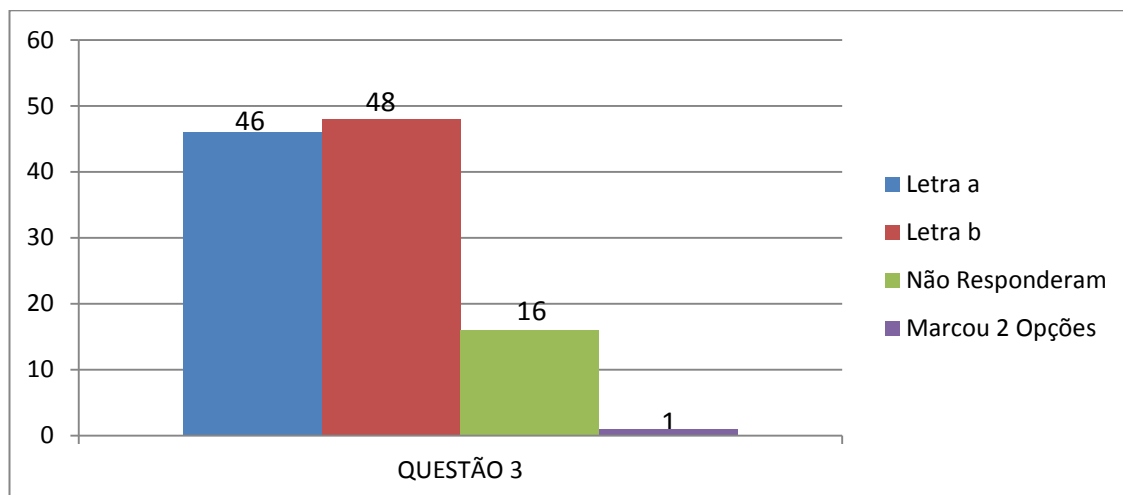
Aparentemente parece haver contradições já que na questão anterior os professores apontaram que deveria haver formação para a docência. Se deveria haver essa formação, de certo modo ela não faz falta?

Para contribuir, Amorim e Vasconcelos (2008, p. 03) afirmam que:

implica aprofundarmos nossa discussão em torno das exigências cada vez mais complexas na preparação dos professores universitários para o ingresso no magistério superior que sobrepassa a formação inicial numa área específica do conhecimento. Ficando nítido, portanto, que a ausência dessa formação pedagógica vem delegar um peso enorme a esses professores frente às interfaces do “que ensinar” “como ensinar” e a “quem ensinar”, os quais ao transitarem entre o amadorismo profissional e a profissionalização, confrontam com várias dificuldades que não são previsíveis e passíveis ao exercício da prática docente.



De forma geral, os professores adentram no campo universitário por razões e interesses variados, compreendendo diversas áreas de atuação, em que na sua formação não tiveram nenhum contato anterior com os conhecimentos nas áreas de ciências sociais e humanas para compreender, interpretar e aplicar a prática numa perspectiva voltada ao processo de aprendizagem dos alunos.



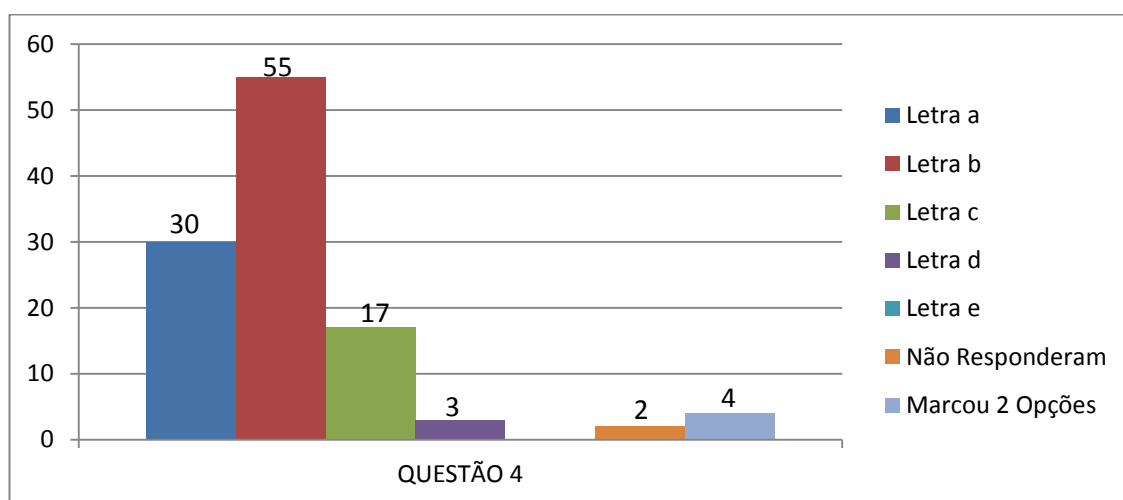
A quarta questão, “Como vem sendo para você ser professor?”, contendo as alternativas: a) Excelente, estou realizado(a), não tenho tido dificuldades; b) Muito bom, tenho dificuldades mas tenho conseguido facilmente solucioná-las; c) Bom, mas não é uma profissão fácil; d) Bom mas os alunos não querem estudar; e) Não estou me adaptando porque não tenho formação; nos mostra que 50% dos entrevistados dizem que ser professor é muito bom, que possuem dificuldades, mas que conseguem solucioná-las facilmente, e 27% dizem que ser professor é excelente, estando realizada(o) na profissão e não tendo dificuldades.

Sabemos que a sala de aula não pode ser um lugar destinado apenas à transmissão de conteúdos teóricos, mas também de aquisição de comportamentos, valores, portanto, as relações estabelecidas entre professores e alunos tornam-se fator determinante muito decisivo no processo pedagógico. Freire, na reflexão sobre ensinar exige querer bem aos educandos, ressalta que:

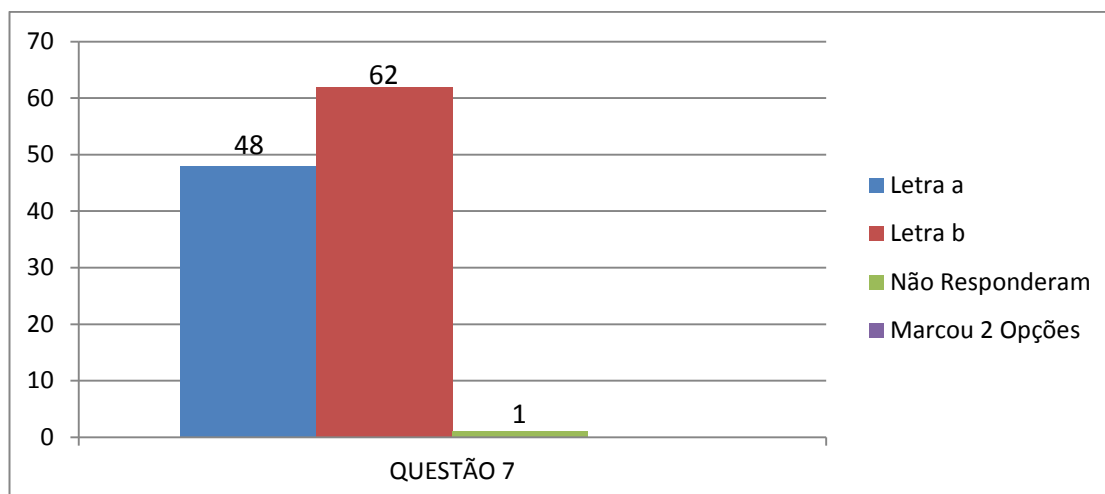
Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos (...) A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade.

Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 1996, p. 159)

Diante do exposto, relacionamos algumas das dificuldades encontradas na profissão docente como sendo decorrentes da relação professor-aluno, juntamente com a formação profissional, pois ser professor implica relacionar-se com seus alunos na produção de conhecimentos relativos ao processo de aprendizagem.



Na sétima questão, “Você considera que faltou alguma coisa na proposta curricular do curso em que você fez a formação inicial que dificultou a docência? (Se a resposta for sim, esclareça dizendo o que faltou.”, contendo as alternativas: a) Sim; b) Não; percebe-se que as respostas quase igualaram, sendo que 56% dos entrevistados disseram que não faltou algo na proposta curricular do curso em que fizeram a formação inicial, e 43% disseram que faltou algo sim na proposta curricular do curso em que fizeram a formação inicial, dificultando a docência.



Refletindo a partir de todos estes aspectos, não se pode apenas, responsabilizar os Sistemas de Ensino, até mesmo porque há implicada a questão financeira, ou seja, os custos que são necessários para desenvolver políticas internas de formação docente, seja inicial e/ou continuada, já que os resultados seriam a médio e longo prazo, significando um alto investimento. Se as políticas públicas amparassem esta formação, ao invés de apenas estabelecer avaliações, resultaria em recursos exclusivos para tal investimento na educação. Uma formação que realize uma dinâmica de aprender a indagar, questionar, refletir o que se vê, o que se acredita, o que se faz e o que poderia ser mudado. Repensar a prática docente partindo da consciência, da contextualização e da complexidade do ato educativo. É importante considerar o papel da universidade neste contexto que deve criar espaços para a dinamização de experiências, reflexão sobre as ações e por consequência a possibilidade de uma tomada de consciência. Porém, como já dito, não é apenas função desta promover tais debates. Nestas reflexões e debates, busca-se chegar a um denominador comum, propondo ações concretas em prol da formação docente para o Ensino Superior, encontrando e delineando espaços e possibilidades para discussão das práticas e ações educativas, para posterior avanço e reconhecimento da docência universitária.

## CONCLUSÃO

Após explanação da análise e interpretação dos objetivos propostos, compreendemos que existe um vácuo nas políticas de formação, daqueles professores que desejam atuar no Ensino Superior, que não explicitaram como se dará esta formação na dimensão didática. Espaços como a LDB/96 ao tratarem da questão, encaminham a responsabilidade aos programas *stricto sensu*, ou às IES que através de políticas internas devem promover essa

formação. Nesse contexto, nos deparamos no Ensino Superior com professores com excelência de conhecimento em suas áreas de formação específica e despreparados, do ponto de vista pedagógico-didático. Desse modo, fica muito mais marcada sua identidade de pesquisador, do que sua identidade de professor que alia conhecimentos específicos e conhecimento das práticas pedagógico-didáticas.

Esta omissão na legislação acarreta um possível despreparo do professorado em relação ao compromisso assumido quando se encontra em uma sala de aula. Se olharmos a docência como um espaço complexo, concluiremos que a formação pedagógico-didática do docente universitário é, indiscutivelmente, importante e necessária na realidade que exige, cada vez mais, uma formação integral para atender aos acadêmicos com conhecimentos e interesses diversos na universidade. O grande impasse ainda é a ausência e/ou maior esclarecimento e entendimento da legislação quanto ao amparo desta formação, na qual os saberes didáticos não são apresentados, responsabilizando tanto os Sistemas de Ensino quanto as políticas de formação docente a assegurarem espaços de fortalecimento e amparo da formação tanto inicial quanto continuada aos professores que desejam atuar no Ensino Superior.

Num contexto com aceleração da globalização, que direciona o indivíduo a ser vulnerável e aceitar tudo de maneira passiva, as políticas de governo se configuram como agentes responsáveis impondo padrões de qualidade aleatórios e conseguindo definir o que realmente é o professor universitário e o que lhe assegurará prestígio e reconhecimento. É um sistema que se organiza em ordem vertical, no qual consegue atingir seus objetivos e direcionar a educação para o rumo que desejar.

É necessário ter convicção de que se as normas impõem como função das IES desenvolver parâmetros para capacitar e oportunizar uma formação continuada aos seus docentes, é irônico notar que, a Universidade que se configura como um espaço, por excelência, de formalização de saberes profissionais, inclusive de formação profissional de docentes das outras modalidades de ensino, aceita em seu interior, a condição não profissional da docência universitária ao exigir, para o seu exercício, apenas saberes específicos do campo de sua área de conhecimentos. Admite-se uma docência exercida sem a existência de um conhecimento pedagógico-didático que a própria instituição universitária reconhece como necessário nos outros níveis de ensino. É importante considerar o papel da universidade neste contexto que deve criar espaços para a dinamização de experiências, reflexão sobre as ações e por consequência a possibilidade de uma tomada de consciência. Porém, como já dito, não é apenas função desta promover tais debates. Nestas reflexões e debates, busca-se chegar a um

denominador comum, propondo ações concretas em prol da formação docente para o Ensino Superior, encontrando e delineando espaços e possibilidades para discussão das práticas e ações educativas, para posterior avanço e reconhecimento da docência universitária.

### **ACADEMIC TEACHING: TEACHER FORMATION POLITICS X TEACHING QUALITY**

**ABSTRACT:** This article has its topic based on research project “The academic teaching: incongruities in teacher formation politics” aiming to study the academic teaching from the incongruities presented by the teacher formation politics, with the purpose of contributing with the discussion about the formation of teachers who work at the Higher Education. The methodology used for the developing of this research was made from readings, building of theoretical reference, application of the questionnaire to the teachers from the Graduation courses from URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus of Frederico Westphalen/RS, and after that the analysis of the collected data. From the theoretical references and the application and data analysis, we came to some provisional conclusions: that the didactic-pedagogical formation of the university teacher is, unquestionably, important and necessary in the reality that requires, increasingly, an integral formation to attend the academics with several knowledge and interests in the university and that the great impasse is still the absence, and/or greater clarification and understanding of the legislation concerning the support of this formation, on which the didactics knowledge are not presented.

**KEYWORDS:** Higher Education. Teacher formation politics. University teaching.

### **REFERÊNCIAS**

AMORIM, Delza Cristina Guedes; VASCONCELOS, Marilúcia Correia. **A docência do ensino superior: uma reflexão sobre a relação pedagógica.** Disponível em: <[http://www.facape.br/textos/2008\\_002\\_a\\_docencia\\_no\\_ensino\\_superior\\_uma\\_reflexao.pdf](http://www.facape.br/textos/2008_002_a_docencia_no_ensino_superior_uma_reflexao.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BATISTA, Eliane Regina Martins. **Políticas de Formação para o professor do Ensino Superior.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/simposio2011/cdrom>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. **Docência universitária na educação superior**. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

## EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, IMPROVISACÃO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Marta Marques (Autor)<sup>1</sup>  
Altair Alberto Fávero (Co-autor)<sup>2</sup>

**RESUMO:** A presente pesquisa foi motivada por um conjunto de inquietações oriundas das transformações ocorridas na educação superior nas últimas décadas, tais como: a expansão do número de instituições de ensino superior, o acesso democratizado e a ampliação das vagas, a ampliação da demanda por professores e o surgimento do fenômeno da “improvisação docente”, a busca por renovação e inovação das metodologias de ensino, a urgência de reconstruir a percepção sobre o papel do professor diante deste novo cenário e a necessidade de propor projetos de formação continuada de professores capazes de dar conta dos imensos desafios do atual cenário educacional. Frente a isso, a presente texto busca dar conta dos seguintes objetivos: compreender o contexto da educação superior no cenário das sociedades complexas, bem como compreender os problemas, desafios e possibilidades para a formação continuada de docentes; e indicar possibilidades de formação continuada para docentes da educação superior a partir da metodologia de investigação-ação para enfrentar o fenômeno da improvisação docente. A pesquisa de caráter teórico constitui resultado parcial do projeto de pesquisa “Improvisação docente no contexto da expansão da educação superior: o problema da identidade docente” desenvolvido junto ao PPGEDU da Universidade de Passo Fundo (UPF).

**PALAVRAS-CHAVES:** Docência universitária. Expansão da educação superior. Improvisação docente.

### 1 O CENÁRIO DA EXPANSÃO

Tratar da formação de docentes universitários no contexto da expansão da educação superior brasileira implica descortinar um amplo e complexo cenário que perpassa a história do ensino superior no Brasil, as forças econômicas e políticas que este determina, bem como os modelos que foram implantados.

Conforme o Censo da Educação Superior de 2010, feito pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), houve uma expressiva evolução das IES, dos cursos e das matrículas no ensino superior entre 1990 a 2010. Em 1990, o Brasil contava com 918 instituições de ensino superior (IES), 4.712 cursos e 1.540.080 matrículas. No ano de 2010 o número de IES passou a ser de 2.377 instituições, 29.507 cursos e 6.379.299 matrículas. Como se pode ver, ocorreu uma enorme expansão, ocasionando um conjunto de novas demandas para dar conta desse novo cenário. Com a finalidade de clarear melhor esse

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação (UPF). E-mail: marta.pr@gmail.com.

<sup>2</sup> Pós-doutorado (bolsista Capes), doutor em Educação (Ufrgs), Universidade de Passo Fundo. E-mail: altairfaver@gmail.com.

processo evolutivo, apresentar-se-á a seguir uma das tabelas onde há um detalhamento por ciclo desse processo de expansão.

Tabela 1 - Evolução das IES, cursos e matrículas no ensino superior. Brasil, 1990-2010

Ano	IES	% de crescimento	Cursos	% de crescimento	Matrículas	% de crescimento
1990	918	-	4.712	-	1.540.080	-
1995	894	-0,26	6.252	32,6	1.759.703	1,14
2000	1.180	31,9	10.585	52,1	2.694.245	53,1
2005	2.165	86,0	20.407	92,7	4.453.156	65,2
2008	2.252	4,01	24.709	21,0	5.080.056	14,0
2009	2.314	2,8	28.671	16,0	5.954.021	17
2010	2.377	2,7	29.507	2,9	6.379.299	7

FONTE: INEP. Censos da Educação Superior. Consulta: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) em 23.11.2011

Nota-se pelos dados constantes na tabela que houve um assombroso crescimento tanto de instituições quanto do número cursos e de matrículas. Essa expansão se fez sentir também na ampliação do número de docentes em exercício. Conforme dados do Censo, o conjunto de instituições possuía em 2010 um total de 345.335 docentes em exercício. Cabe destacar a preocupação que surge juntamente com essa expansão de instituições e suas vagas, que é o grande número de docentes que passaram a exercer a função da docência nesse cenário de educação superior. Medos e incertezas são sentimentos oriundos da expansão desenfreada desse ensino no Brasil: medo de um ensino de baixa qualidade que põe em risco a formação dos futuros profissionais devido a carências tanto do ensino quanto da aprendizagem; medo de uma formação superficial dos docentes que assumem como titulares uma turma sem a devida preparação, com carência de conhecimentos, com metodologias ineficientes e falta de experiências, fatores que mostram a precariedade com que está ocorrendo o processo de expansão. Todos esses medos reportam a urgência de problematizar essa expansão a partir da formação docente.

## 2 A DEMANDA DE PROFESSORES E A IMPROVISAÇÃO DOCENTE

A expansão da educação superior ocorrida nas últimas décadas, conforme analisado acima, fez com que se criasse uma ampla demanda de docentes para dar conta do enorme crescimento do número de matrículas. Tal demanda cresceu aceleradamente sem que houvesse uma preparação, ou melhor, uma formação desses docentes para dar conta do cenário em que acontece a educação superior.

A docência nas instituições de ensino superior (IES) tem sido exercida por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento. Muitos desses profissionais encontram



no exercício da docência universitária uma forma de emprego temporário para ingressar de modo imediato no mercado de trabalho. A grande maioria destes, contudo, dificilmente faz da docência um objeto de estudo, de reflexão, problematização ou mesmo de investigação, e muitos deles passam a exercer a docência de forma improvisada, fenômeno que surge juntamente com a expansão, o qual acaba repetindo comportamentos e práticas dos velhos mestres, ou simplesmente testando maneiras aleatórias de “dar aulas”.

Zabalza (2004, p. 108) ressalta que:

a docência implica desafios e exigências: são necessários conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, ou, no mínimo, é necessária a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Ponderar sobre as palavras de Zabalza (2004) permite que se tenha a percepção de que compor os quadros docentes no cenário da expansão da educação superior ou ser docente nesse mesmo cenário representa um imenso e complexo desafio, o qual exige dos profissionais da educação uma formação que contemple as aquisições necessárias/mínimas para desempenhar com êxito suas funções docentes e não que a docência seja exercida de forma improvisada. Há quem acredite que o improvisar não é um dos grandes problemas da docência universitária e que até mesmo esse ato tem seus pontos positivos, os quais acabam por beneficiar e contemplar os próprios educados no processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se destacar aqui o autor Rubem Alves (1994) e sua obra *A alegria de Educar*, na qual explora a educação de um jeito poético, trazendo questões diretamente ligadas ao campo educacional. Há, no decorrer da obra, um destaque em relação a essa dimensão pedagógica do improvisar e sua possível importância, pois esta ativa a inteligência emocional, cria vínculos afetivos, torna o ambiente escolar mais agradável e interessante; porém, também pode esconder graves problemas: a falta de profundidade na abordagem dos conteúdos, a ênfase excessiva da dimensão afetiva, o descuido da dimensão cognitiva, fatores esses que devem estar contemplados no contexto do ensino superior.

O lado problemático da improvisação reside no fato de que o docente é compreendido como sendo um profissional que aprende a ensinar enquanto ensina, ou seja, reside na concepção de que não é necessário se preparar para exercer a docência, basta utilizar métodos repetidos por outros professores, ministrar as aulas utilizando técnicas de reprodução de conteúdos, fazer uso acrítico das ferramentas tecnológicas, preocupar-se só com o passar conteúdo. Alerta Zabalza (2004, p. 110) a respeito do tema que o “ensino requer conhecimentos específicos, formação *ad hoc* e reciclagem permanente visando à atualização

tanto com os novos conteúdos como com as novas metodologias didáticas aplicáveis a esse âmbito.” As considerações de Zabalza ressaltam a importância de se ter um preparo e uma formação continuada para o exercer da docência no contexto do ensino superior.

Ao denunciar o fenômeno da improvisação docente, passa-se a aceitar que não seria possível a concretização de uma educação superior de qualidade se as IES continuarem tendo em seus quadros de professores a improvisação docente. É necessário superar certos mitos que continuam ativos nas práticas docentes de que “para ser bom professor no Ensino Superior basta ser um bom profissional”, de que “o conhecimento científico é suficiente para dar boas aulas”, de que “a formação didático-pedagógica é mais necessária para trabalhar com crianças”, ou ainda, de que “os alunos da educação superior estão naturalmente motivados, são disciplinados para a aprendizagem, o que dispensa formação pedagógica”. Esses mitos alimentam a improvisação docente e dificultam a tomada de consciência da necessidade e urgência de pensar estratégias de formação para enfrentar tais situações (FÁVERO; MARQUES, 2012).

Nesse sentido, concorda-se com António Nóvoa (1995, p. 25) quando este afirma que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente da identidade pessoal”. A identidade docente não se constrói pelo simples fato de se ter frequentado uma quantidade X de horas de formação ou por ter adquirido uma titulação de professor. Além disso, a formação docente requer um constante processo de reflexão e ação da própria prática e dos saberes provenientes dos diversos cursos de formação.

A formação continuada possibilita ao docente no ensino superior que enfrenta esse cenário de significativas mudanças e transformações, o aprimoramento de suas competências, oportunizando-o a realizar uma prática planejada e fundamentada teoricamente e metodologicamente, o que, sem dúvidas, transformará o seu exercer docente. É nesse cenário e juntamente com todas essas mudanças, sejam institucionais, científicas e profissionais, que se percebe a importância de uma atualização docente, em outras palavras, uma formação continuada que dê conta desses dilemas e que apresente modelos que possam compreender e ressignificar a realidade existente. Por outro lado, para que seja mais eficiente, a formação continuada deve ser entendida como um processo que não se limita a um tempo cronológico ou a aquisição de uma titulação, mas sim que seja vista como um processo permanente, ao longo da experiência docente.

A seguir, far-se-á uma breve descrição de alguns modelos que se fazem presentes no decorrer dessa expansão e que contemplam também o contexto de formação de docentes universitários.

### **3 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO**

Todo e qualquer projeto de formação docente está fundamentado, de forma explícita ou implícita, numa perspectiva teórica que perpassa todo o processo formativo. Os elementos que compõem o projeto de formação estão intimamente ligados a essa perspectiva teórica, sendo que sua identificação possibilita realizar um processo de análise e teorização do próprio processo.

Vários autores, tais como Zeichner (1987), Kirk (1989), Schön (1987), Elliott (1990), Stenhouse (1984), dentre outros, fazem distinções e identificam perspectivas ideológicas (modelos) dominantes dentro desse discurso teórico e no próprio desenvolvimento da prática da função docente em seu processo formativo. Nessa perspectiva, o autor Zeichner (1990 apud PÉREZ GÓMEZ, 1988, p. 353) diz que: “tais perspectivas estiveram em conflito ao longo da história na maioria dos programas de formação do professorado”. Esse debate em torno das perspectivas perpassa o cenário histórico de mudanças e conflitos que vêm de muito tempo. Nesse panorama, é possível, conforme leciona Pérez Gómez (1988, p. 352), identificar três perspectivas nomeadas e descritas da seguinte maneira: a) perspectiva tradicional, que concebe o ensino como uma atividade artesanal e vê o professor como um artesão; b) perspectiva técnica, que concebe o ensino como sendo uma ciência aplicada, e percebe seu docente como um técnico; c) perspectiva radical, que percebe o ensino como uma atividade crítica e vê o docente como um profissional autônomo que investiga refletindo sobre sua prática. Essas três perspectivas durante muito tempo fizeram parte do cenário de formação do docente, do discurso teórico e na realização prática desses profissionais. Na intenção de classificar tais modelos, realizar-se-á uma breve reconstrução a fim de situar o panorama dos possíveis processos de formação docente.

Com a complexa evolução da sociedade e por consequência do cenário educativo, as perspectivas descritas por Zeichner (1987) ganham uma “nova” descrição e são vistas por outro ângulo, não deixando de lado a realizada pelo autor. São mantidas algumas opiniões singulares na organização e na conceitualização, em outras palavras, essa “nova” proposta pretende ser uma síntese criativa das contribuições do autor. Para dar conta da evolução da

sociedade e da educação, surgem as perspectivas: acadêmica; técnica; prática; e de reconstrução social.

Na perspectiva acadêmica, descrita por Pérez Gómez (1998, p. 354), a “formação do professor ressalta o fato de que o ensino se torna primeiramente um processo de transmissão de conhecimento e de aquisição da cultura pública acumulada pela humanidade”. O docente, portanto, é visto como um especialista de cada uma das disciplinas e de suas culturas e sua formação está vinculado ao domínio dessas disciplinas, sendo que seu papel se limita a transmitir tais conhecimentos. Na análise de Pérez Gómez (1998), na perspectiva acadêmica diferenciam-se dois enfoques extremos e suas distintas posições intermediárias: o enciclopédico e o compreensivo.

O enfoque enciclopédico baseia-se no ensino como transmissão dos conteúdos, da cultura e da aprendizagem como sendo uma acumulação de conhecimentos que, nas palavras de Pérez Gómez (1998), “propõe a formação do professor/a como a de um especialista num ou em vários ramos do conhecimento acadêmico”. Quanto mais conhecimento o professor possuir, melhor será desempenhada sua função de transmissão, a qual requer mais estratégias didáticas do que um respeito lógico das estruturas epistemológicas das disciplinas. Confunde-se, assim, o docente com um especialista e não há uma distinção entre o saber do saber ensinar, não é dada muita importância à formação didática das disciplinas nem à própria formação pedagógica. Isso implica evidentemente uma homogeneidade nos saberes por parte dos alunos, exigindo dos docentes uma exposição dos conteúdos do currículo acomodados aos supostos níveis médios dos indivíduos de uma determinada idade de um nível acadêmico. Cabe ainda ao docente, nessa perspectiva, fazer uma rigorosa avaliação da aquisição dos conhecimentos transmitidos para seus alunos. Um exemplo disso, indicado pelo próprio Pérez Gómez (1998, p. 355), é a “concepção de formação do professor/a do ensino médio”, que continua sendo formado na Espanha a partir dessa perspectiva.

O enfoque compreensivo, por sua vez, nas palavras de Pérez Gómez (1998, p. 355), “parte da prioridade do conhecimento das disciplinas como objetivo-chave na formação do docente, concebido como um intelectual que põe o aluno/a em contato com as aquisições científicas e culturais da humanidade”. O docente nesse enfoque é visto como um intelectual, que compreende logicamente a estrutura da matéria como sendo algo organizado de forma histórica e evolutiva dos processos e mudanças de sua formação. Ele também deve ter um conhecimento criativo dos princípios e fatos de sua disciplina e do processo metodológico, transmitindo sempre a incerteza, a utilidade e a temporalidade dos resultados da investigação humana. Nessa visão, o conhecimento das disciplinas, bem como sua transformação em

conhecimento acadêmico, base do trabalho dos alunos, deve integrar os conteúdos-resultados do conhecimento histórico da humanidade. Para o docente dar conta desse seu papel, formar-se-á na estrutura epistemológica de sua disciplina ou disciplinas objeto de ensino. O conhecimento dessas disciplinas, o domínio das técnicas didáticas para que a transmissão seja mais eficaz, ativa e significativa, constituem as competências fundamentais do docente dentro desse enfoque.

A perspectiva técnica, na reconstrução feita por Pérez Gómez (1998, p. 356), procura dar ao ensino um status de rigor científico, uma espécie de ciência aplicada. A qualidade do ensino se torna evidente quando alcança a eficácia e a economia de sua realização. O professor torna-se um técnico que domina a aplicação do conhecimento científico produzido por outros. Donald Schön (1983 apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 356) “denomina a racionalidade técnica epistemologia da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de nosso século e na qual fomos educados e socializados, e na qual continua sendo a maioria dos profissionais, em geral, e dos docentes, em particular”. O docente, nessa perspectiva, é percebido como sendo um técnico, um personagem instrumental, voltado para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Dentro dessa abordagem, torna-se necessário reconhecer uma hierarquia nos níveis de conhecimento. Nas palavras de Pérez Gómez (1998, p. 356-357):

o conhecimento técnico depende das especificações geradas pela ciências aplicadas e como estas, por suas vez, apoiam-se logicamente nos princípios mais básicos, gerais e potentes que as ciências básicas desenvolvem. Ao mesmo tempo, convém ter presente, que os diferentes níveis da hierarquia no conhecimento supõem, na realidade, distintos status acadêmicos e sociais para as pessoas que neles trabalham.

Para que se possa ter um melhor entendimento dessa hierarquia trazida por Pérez Gómez, pode-se dizer que cada membro desse contexto tem um reconhecimento diferente do outro perante a sociedade. O cientista básico tem um reconhecimento social superior do que o cientista aplicado ou o tecnólogo e esse, por sua vez, é superior ao técnico ou professor. Assim, como acontece na prática a divisão do trabalho, acontece também a subordinação de categorias, ou, em outras palavras, essa perspectiva prepara as condições para o isolamento dos profissionais e especialistas em um confronto de categorias. Pérez Gómez (1998, p. 357) complementa ainda essa ideia com as seguintes palavras: “no modelo de racionalidade técnica, produz-se inevitavelmente a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática”. Essa hierarquia que produz separações se faz sentir visivelmente na educação

superior quando encontram-se docentes que se dedicam exclusivamente ao ensino e outros que se dedicam predominantemente à pesquisa.

O docente, nessa perspectiva, é percebido como um técnico onde sua função acaba sendo a de aprender conhecimentos que os cientistas básicos e aplicados elaboram. O professor, enquanto técnico, não necessita chegar ao conhecimento científico, pois essa é a função dos investigadores. Do conhecimento básico e aplicado são derivadas as técnicas que serviram para o diagnóstico e a resolução de problemas na prática, mas onde o professor enquanto técnico não atua como sujeito do processo.

Os programas de formação de profissionais baseados nos princípios do modelo da racionalidade técnica são descritos por Schein (1973) da seguinte maneira:

O currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida a ciência aplicada relevante, e, finalmente um espaço de ensino prático na qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana (apud SCHÖN, 1987, p. 19).

Percebe-se claramente uma concepção sequencial e temporal do processo formativo: primeiramente os estudantes “recebem” os saberes da ciência básica, em seguida o receituário da ciência aplicada para culminar como “ensino prático”, o qual depende de uma “expectativa” que os estudantes consigam aplicar na prática cotidiana.

Dentro dessa formação técnica, Pérez Gómez (1998, p. 358) “distingue duas correntes com certos matizes diferenciais, que projetam dois modelos diferentes de formação de professores, bem como a utilização do conhecimento que provém da investigação científica e suas derivações tecnológicas”. Os modelos distinguidos dessa influente perspectiva são nomeados como modelo de treinamento e modelo de adoção de decisões.

O modelo de treinamento, surgido em decorrência da perspectiva tecnológica, pode ser considerado um modelo mais puro, fechado e mecânico. O mesmo apoia-se nos resultados das investigações sobre eficiência docente, desenvolvidas dentro do modelo processo-produto, propondo planejar programas de formação com o propósito fundamental de treinamento de professores nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades, os quais se demonstraram eficientes na investigação prévia. Na visão de Pérez Gómez (1998, p. 358), “o objetivo prioritário é a formação, no docente, de competências específicas e observáveis, concebidas como habilidades de intervenção, as quais são consideradas suficientes para produzir na prática os resultados eficazes almejados”. Tendo o conhecimento desse objetivo trazido pelo autor da formação do professorado, obtém-se a clareza de que por meio da investigação

didática consegue-se estabelecer relações de correspondência estáveis entre comportamentos docentes e rendimento dos alunos e os futuros profissionais são treinados para o domínio de tais competências.

Na análise de Pérez Gómez (1998, p. 358-359), um dos limites dessa concepção mecânica linear de ensino proposto pelo modelo de treinamento desrespeita a dificuldade de estabelecer relações estáveis entre comportamentos da ação dos professores, os quais utilizam determinadas tecnologias de ensino e o efetivo rendimento dos alunos. A aprendizagem desses últimos resulta de diversas variáveis que nem sempre podem ser previsíveis por uma tecnologia de ensino.

Já no modelo de tomada de decisões, supõe-se uma forma mais elaborada de propor a passagem de conhecimento científico sobre a eficácia docente para a prática. Acredita-se que as descobertas feitas pela investigação sobre a eficácia dos docentes não devem ser passadas mecanicamente em forma de habilidades, mas que estas se transformem em benefício, para serem utilizadas na tomada de decisões e na resolução de problemas diários em suas salas de aulas. Esse segundo modelo possibilita certo grau de autonomia do professor, pois necessita tomar a decisão de eleger certas estratégias de ensino em detrimento de outros. Isso requer do professor a necessidade de aperfeiçoar-se não só no aprimoramento científico, mas também nas habilidades pedagógicas.

Pérez Gómez (1998, p. 359) traz algumas evidências a respeito do docente dentro desse modelo, ao ressaltar que “os professores/as devem aprender técnicas de intervenção na aula, mas também saber quando utilizar umas e quando utilizar outras”. Percebe-se que nesse modelo o professor aprende no contexto de sala de aula algumas técnicas, as quais devem ser repensadas e aplicadas dependendo do momento contextual vivenciado pelos alunos e docentes. Devido a isso, se requer de certa forma, também, que o docente tenha uma formação de competências estratégicas, seja da forma de pensar ou na forma de princípios de procedimentos de intervenção a ser utilizado por ele. Valoriza-se, assim, as investigações científicas e a técnica sobre o ensino a qual determina o modelo de intervenção pedagógica a ser utilizado, bem como a definição do currículo de formação desse professorado.

A formação do professor baseado prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática é indicada por Pérez Gómez (1998, p.363) como sendo o modelo de formação denominada de perspectiva prática, que, segundo Pérez Gómez (1998, p. 363) fundamenta-se:

No pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisível e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas.

O professor é visto nessa perspectiva como um artesão, artista ou profissional clínico. Isso significa que enquanto profissional necessita desenvolver sua “sabedoria experiencial” assim como usar de criatividade para enfrentar problemas que surgem das situações cotidianas *na* e *da* sala de aula, que são a maioria das vezes ambíguas, incertas e conflitantes.

A evolução da perspectiva prática dos processos de formação docente pode ser organizada no século XX por meio de duas correntes: o enfoque tradicional, o qual se apoia quase que exclusivamente na experiência prática; e o enfoque reflexivo, que enfatiza a prática reflexiva.

Na corrente tradicional alguns autores como Stones e Morrins (1972) e Elliott (1990), na interpretação de Pérez Gómez (1998, p. 363), a identificam como sendo uma “perspectiva cultural na formação e no desenvolvimento profissional do professor como a responsável, junto com a perspectiva acadêmica, pela forma como se concebeu a profissão docente, de acordo com o *status* social dessa atividade profissional”. Ainda nos dias de hoje esse seu pensamento continua sendo uma espécie de enfoque vivo que exerce notáveis influências no pensamento comum da sociedade e na ação dos próprios docentes. Conforme ressalta Pérez Gómez (1998, p.363), o ensino “é visto como uma atividade artesanal”. O educar nesse processo adquire o seu conhecimento lentamente de forma acumulativa por um processo de tentativa e erro, o que proporciona uma determinada sabedoria profissional, transmitida de geração em geração através da prática e da experiência adquirida. Esse conhecimento é implícito e pouco verbalizado, tampouco ainda organizado, estando presente somente no bom desempenho do docente.

Segundo Zeichner (1990), a relação entre professor e aprendiz, dentro desse contexto, acontece da seguinte forma: “A relação, mestre-aprendiz é considerado o veículo mais apropriado para transmitir ao novato o conhecimento cultural que o bom professor/a possui” (apud PERÉZ GÓMEZ, 1998, p. 354). A boa relação entre eles torna o futuro professor um recipiente passivo do conhecimento aprendido. O conhecimento profissional pode ser visto nessa perspectiva como:

um produto da adaptação às exigências do contexto sobre a escola, e o modo de transmissão é o veículo mais eficaz de reprodução, no qual se prepara o aprendiz



para aceitar lentamente a cultura profissional herdada e os papéis profissionais correspondentes (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 364).

O conhecimento torna-se o produto do profissional, o qual é transmitido, transferido e passado. Tal reprodução acaba sendo a maneira mais eficaz para que os futuros profissionais adquiram lentamente o ofício da profissão. Pode-se dizer ainda a respeito dessa herança adquirida que não só o conhecimento conteudista vai sendo adquirido pelos futuros profissionais sem o apoio conceitual e teórico da investigação educativa e da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática, assim como esse processo de socialização dos conhecimentos por parte dos professores acaba reproduzindo além dos conhecimentos e aprendizagens de suas práticas os vícios, os procedimentos, os mitos e os obstáculos, dentre outros.

No enfoque reflexivo sobre a prática o que se observa é que há uma visível crítica sobre a racionalidade técnica pelas mais diversas e distintas comunidades acadêmicas, aparecendo, com isso, alternativas para apresentar o novo papel que o professor deve desempenhar como profissional, confrontado com as mais diversas e complexas situações.

Encontram-se vários autores que “traduzem” esse processo, dentre os quais destacam-se: *O docente como investigador* (Stenhouse, 1984) e *o professor/a como profissional prático reflexivo* (Schön, 1983; 1987). Tais autores apresentam uma série de imagens e metáforas do docente e do ensino nas quais estão incumbidas o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática em aula. Ambos os autores partem do reconhecimento da necessidade de se analisar o que realmente fazem os educadores quando se deparam com situações complexas vividas em aula, tais como às concernentes ao compreender, à utilização do conhecimento científico e sua capacidade intelectual, ao enfrentamento das mais diversas e incertas situações, à elaboração e modificação de suas rotinas, à utilização de técnicas e instrumentos desconhecidos, à experimentação de hipóteses de trabalho, à criação de estratégias e à invenção de procedimentos, tarefas e recursos.

Nas palavras de Pérez Gómez (1998, p. 365), “o professor/a intervém num meio ecológico complexo; a escola e a sala de aula; um cenário psicossocial vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições”. Dentro desse cenário nomeado pelo autor como ecossistema, é que o professor se encontra e enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, problemas esses que não podem ser resolvidos mediante a aplicação de uma regra técnica ou de procedimento previamente definido, eis que geralmente se referem a questões individuais ou de pequenos grupos, requerendo um tratamento específico.

Nesse último modelo de conceber a prática docente a partir da perspectiva de “reflexão na prática para a reconstrução social”, agrupam-se posições nas quais as opiniões se diferenciam. Na questão do ensino sua concepção se efetiva da seguinte maneira:

é uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 373).

O professor é considerado um profissional autônomo capaz de refletir criticamente sobre sua prática cotidiana, a fim de entender tanto características dos processos de ensino-aprendizagem quanto o contexto em que o ensino acontece. Essa sua reflexão deve ser facilitadora do desenvolvimento autônomo e emancipatório dos participantes do processo educativo.

Diversos autores se manifestam abertamente defensores de que a prática docente deve trabalhar e desenvolver na escola e na aula uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social nos processos de ensino e nos programas de formação de professores. Giroux (1990), Zeichner (1987), Apple (1989), Kemmis (1988), Stenhouse (1984; 1987) e Elliott (1990), dentre outros, defendem a coerência entre princípios, a intencionalidade e os procedimentos educativos democráticos, sem especificar de antemão um modelo concreto de sociedade. Assim, surgem, dentro desse modelo, dois enfoques: o enfoque de crítica e reconstrução social e o enfoque de investigação-ação e formação do professor/a para a compreensão.

O primeiro enfoque define-se claramente partidário da consideração no ensino e na formação do professor, de valores singulares e concretos. Propõe-se explicitamente em desenvolver a consciência social dos cidadãos para, assim, construir uma sociedade mais justa e igual para todos, promovido pelo processo de emancipação, tanto dos indivíduos como do coletivo. Dentro desse enfoque, o professor, a educação e a escola são fundamentais para o processo de realização de uma sociedade mais justa, cabendo à escola o objetivo de cultivar nos estudantes e nos docentes a capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social. Os professores são vistos nesse enfoque como intelectuais transformadores tendo o compromisso político de instigar a formação da consciência dos cidadãos. Além de ativistas políticos que incentivam a análise e os debates públicos, os professores têm a tarefa de provocar em seus alunos o interesse e o compromisso crítico.

Para que os professores consigam dar conta de sua tarefa, torna-se necessário a proposição de programas que dêem conta de três aspectos fundamentais:

1º) a aquisição por parte do docente de uma bagagem cultural de clara orientação política e social; 2º) o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante na prática cotidiana da aula, no currículo, na organização da vida na escola e na aula, nos sistemas de avaliação, etc; 3º) o desenvolvimento de atitudes que requer o compromisso político do professor/a como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 374).

Refletindo-se sobre uma formação que enfatize esses aspectos trazidos pelo autor, os professores não conseguem manter uma neutralidade política. Espera-se que tanto a formação de professores quanto a intervenção em suas aulas sustentem posições políticas, explícitas ou implícitas, as quais possam ser discutidas e trabalhadas abertamente com seus alunos. Através de um programa de formação que contemple tais aspectos, considera-se que este pretenda desenvolver a capacidade reflexiva mediante um processo de investigação-ação sobre a própria prática e as condições econômicas, sociais e políticas.

Na educação superior tais aspectos podem ser ainda mais potencializados tendo em vista que grande parte dos docentes possui a titulação de mestre ou doutor<sup>4</sup>. Tal situação possibilitaria que esses professores tivessem condições de tornar suas práticas docentes objeto de pesquisa e reflexão. Se a universidade concebida como o “lugar” onde ocorre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, então o professor universitário deveria fazer de seu trabalho docente a realização de tal indissociabilidade.

Observa-se que no enfoque de investigação-ação do professor/a para a compreensão, desenvolvido na Inglaterra pelo trabalho de Stenhouse (1984), Elliott (1990), dentre outros, no final da década de 1960, há uma nítida preocupação que torna a prática educativa um objeto de investigação do processo educativo. Dentre esses autores, destacaremos com mais ênfase o trabalho de Stenhouse e Elliott, “personagens” fundamentais no contexto da presente dissertação.

O ensino, para Stenhouse (1984), segundo Pérez Gómez (1998, p. 375), “é em primeiro lugar uma arte em que as ideias educativas gerais adquirem uma expressão concreta”. Pensando-se nessas palavras, tem-se a clareza de que o ensino não pode ser considerado nesse modelo como uma atividade mecânica ou técnica. O ensino, como descreve Stenhouse (1984), é uma arte, pois as ideias são experimentadas na prática e de maneira reflexiva e criativa, estimulando o desenvolvimento da mente de cada indivíduo e do grupo.

---

<sup>4</sup> Esse aspecto será mais bem desenvolvido no item 2.4 do presente capítulo.

Como já descrito acima, Stenhouse (1984) e Elliott (1990) se tornam protagonistas desse enfoque, por envolverem-se no desenvolvimento de um projeto curricular de caráter nacional, para a etapa secundária, nominado *Humanities Curriculum Project*. Esse projeto contestava a corrente dominante dos anos 1960, marcada fortemente pelo enfoque por objetivos, onde o currículo era considerado uma mera tarefa instrumental com objetivos educativos previamente estabelecidos.

No lugar desse modelo existente, foi proposto pelos autores Stenhouse (1984), Elliott (1990) e outros, um modelo de desenvolvimento curricular que respeitasse o caráter ético das atividades de ensino propostas, ou, na descrição de Pérez Gómez (1998, p. 375), “um modelo processual, no qual os valores que regem a intencionalidade educativa devem ser erigidos e concretizados em princípios de procedimentos que orientem cada momento do processo de ensino”. Dito de outra forma, cabe ao professor proporcionar aos alunos momentos diferenciados de aprendizagem conforme o que precisa ser ensinado, contextualizando na prática o que está sendo ensinado, criando um clima de participação em aula dos próprios envolvidos.

Nesse “novo” modelo proposto, o professor é o construtor do currículo, requerendo com isso atividade intelectual e criadora deste, para aprofundar seus conhecimentos e valores educativos, os quais serão vivenciados por meio da prática da aula. Percebe-se, nesse contexto, que não pode haver desenvolvimento do currículo sem que o docente também se desenvolva profissionalmente. Para efetivar esse modelo de currículo processual, o docente não pode ser um mero técnico que aplica as estratégias e rotinas aprendidas academicamente; deve ser um investigador do âmbito escolar, um observador dos problemas e um experimentador de estratégias de intervenção adequada para estes.

Surgem, em decorrência dessa visão, duas fecundas ideias: o desenvolvimento do currículo na escola e a investigação-ação. Essas serão desenvolvidas por vários autores, porém, o foco da presente pesquisa volta-se às contribuições de Stenhouse (1984) e Elliott (1990). Ambas as ideias são tidas como um modo de provocar, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do currículo, a melhora da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional do docente. Para Elliott (1989), “a investigação-ação surge durante os anos 1960 na Inglaterra, ao menos como embrião, como uma forma de desenvolver o currículo nas escolas de inovação. Tendo como objetivo a melhora da prática antes de produzir conhecimento” (apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 376). Para que isso se efetive, muitos são os pressupostos implicados, sobre o que Pérez Gómez (1998, p. 376-377) destaca:

Em primeiro lugar, melhorar a prática, compreendida como uma atividade ética e não instrumental, a qual exige um processo contínuo de reflexão de todos os que participam nela. Sendo o único modo racional e ético de intervir, a prática acontece mediante a reflexão permanente na ação e sobre a ação;

Em segundo lugar, a investigação na e sobre a ação deve abranger todos os aspectos que possam estar afetando na realização dos valores considerados educativos. De certa forma, é um processo de reflexão sem final preestabelecido, já que cada momento de reflexão conduz inevitavelmente a outro momento de experimentação na ação, sobre a qual, por sua vez, é indispensável que se reflita.

Em terceiro lugar, nessa espiral de ciclo de experimentação reflexiva, na qual se entrecruzam os momentos de ação e de reflexão, transforma-se a prática ao se modificar os participantes e a situação. Através da investigação/ação educativa, os professores transformam o cenário da aprendizagem (currículo, método de ensino e clima da escola) em um processo que capacite os estudantes a descobrirem e desenvolverem por si mesmos seu poder e suas capacidades. Referente a isso, cabe destacar o que diz Elliott:

Se a investigação consiste no desenvolvimento de uma forma de compreensão prática, constitui um modo de busca que reconhece plenamente as 'realidades' que os participantes enfrentam em toda sua singularidade e desordenada complexidade. Dessa forma, resiste à tentação de simplificar as coisas, as situações concretas, mediante a abstração teórica, mas deve utilizar, inclusive gerar, teorias para esclarecer na prática os aspectos mais significativos de cada caso. Na investigação-ação, a compreensão teórico-analítica tem uma relação de subordinação ao desenvolvimento de uma apreciação holística ou sintética da situação como um todo (apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 11).

Os participantes desse processo se transformam ao desenvolverem suas capacidades, pois são induzidos a recompor seus esquemas de pensamento, mediante as evidências construídas pela interação estimuladas na aula e na escola.

Em quarto lugar, pelas próprias exigências da natureza da reflexão e pelas consequências de seu processo, a investigação-ação não pode ser considerada um fenômeno solitário na vida de um docente. A reflexão dos complexos intercâmbios de determinadas situações práticas de sala de aula requerem o diálogo, o debate de pareceres ou de expectativas, afetando, também, além dos envolvidos no processo, outros professores e outros alunos, assim como toda a vida na escola.

Em quinto lugar, conforme Gómez (1998, p. 378) descreve, "a investigação-ação integra-se num mesmo processo, a investigação, o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento profissional e a prática". Essa integração de elementos nega a existência da

divisão de trabalho imposta pela racionalidade tecnológica a qual tem seus papéis hierarquicamente organizados.

A investigação-ação propõe um vasto programa de integração de processos em prol da melhoria da qualidade do ensino mediante o aperfeiçoamento da própria prática. Para Elliott (1991, p. 53-54), “a investigação-ação unifica processos frequentemente vistos como separados; o ensino, o desenvolvimento do currículo, a investigação educativa, a avaliação e o desenvolvimento profissional”. A investigação requer a participação mútua desses processos, fator esse de grande importância para o desenvolvimento da escola como um todo.

Dentro desse importante enfoque é que a prática profissional do docente é vista como uma prática intelectual autônoma, não sendo meramente técnica. Como diz Pérez Gómez (1998, p. 379), “é um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende”. Com isso, transformam as escolas em centros de desenvolvimento profissional do próprio docente.

Por fim, cabe ressaltar a importância que essa exposição dos modelos de formação tem para o conjunto da presente pesquisa. Como foi analisado nesse tópico, há muitos caminhos que poderiam ser adotados na projeção de propostas de formação continuada de docentes. O fenômeno da “improvisação docente”, anteriormente descrito, pode ser enfrentado por meio de projetos formativos que possam não só instrumentalizar e titular os docentes, mas também oportunizar-lhes a possibilidade de reflexão sobre suas próprias experiências. Nessa perspectiva, a atual expansão da educação superior requer a projeção de uma didática renovada fundamentada na investigação-ação com a intenção de articular um projeto de formação continuada de docentes para além da titulação.

Compreender a formação docente universitária pra além da titulação significa planejar um processo formativo que implica um conjunto de ações e estratégias articuladas que envolvem o cotidiano das instituições na relação com seus professores. Geralmente os planejamentos estratégicos das instituições quando se refere à formação docente estão focados na organização de um cronograma para titular seus professores. A instituição faz uma avaliação do seu quadro docente a fim de analisar o número de mestres e doutores que são necessários para que a instituição e seus cursos sejam bem avaliados pelos órgãos reguladores (MEC, INEP, dentre outros) e tenha uma imagem prestigiada junto à comunidade. Nas instituições privadas, principalmente, esse requisito tem sido frequentemente utilizado como estratégia de marketing para atrair alunos e definir o preço das mensalidades. São poucas as instituições que no seu planejamento estratégico estruturam um projeto de formação continuada que envolva todos os docentes num processo contínuo de qualificação e

aperfeiçoamento da própria docência. Certamente isso se apresenta como um imenso desafio para que a tão propagada “qualidade educativa” não se torne apenas um discurso retórico.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Papirus Editora, 1994.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.

ELLIOTT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1991.

FÁVERO, Altair; MARQUES, Marta. A investigação-ação e o problema da improvisação docente na educação superior. IN: **Anais...** VI Colóquio Internacional: Educação e contemporaneidade. Aracaju, 2012.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogia crítica Del aprendizaje**. Barcelona. Paidós-MEC, 1990.

INEP. **Censos da Educação Superior**. 2011. Disponível em: < [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) >. Acesso em: 23 nov. 2011.

KEMMIS, Stephen. **El curriculum: mas alla de la teoria de la reproducción**. Madrid: Editora Morata, 1988.

KIRK, G. **El curriculum básico**. Barcelona. Paidós-MEC 1989.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.353-379.

SCHÖN, Donald. **O profissional reflexivo**. Londres: Temple Smith, 1983.

\_\_\_\_\_. **La formación de profisioneles reflexivos**. Barcelona: Paidós-MEC, 1987.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984.

\_\_\_\_\_. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

STONES, E. Y.; MORRINS, M. **Teaching practice: problems and perspectivis**. Londres: Ed. Methuen, 1972.

ZABALA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado, **Revista de Educación**, n. 282, p.161-189, 1987.



## IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Edinéia de Lurdes Samua<sup>1</sup>

**RESUMO:** O ensino superior está vinculado ao multiculturalismo e diversidade social trazido pelos acadêmicos que tecem representações e condições sociais na interação com o mundo. Os educandos possuem vasta bagagem de informações que podem ser inseridas no contexto escolar, desde que o professor acompanhe a progressão do mundo e da educação, trocando a transmissão de conteúdos pela construção do conhecimento, buscando, a partir de seu papel, a transformação da sociedade. O presente estudo tem por objetivo apresentar reflexões sobre a realidade escolar, a fim de traçar uma nova concepção de educação e de identidade docente. A partir de pesquisa bibliográfica é que se encontraram aportes teóricos com enfoque na relação professor-aluno. Durante a pesquisa e a leitura crítica-reflexiva é que se pode perceber a distância entre a teoria e a prática, ou seja, há bons conteúdos e informações em livros que pouco são procurados, porém muitos destes encontram-se distantes da realidade escolar e de mundo, neste sentido propõe-se apenas um caminho, onde ensino e a aprendizagem sigam juntas na mesma direção.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade. Docência. Ensino-Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

A educação vem trazendo grandes influências para a sociedade, no sentido de compreensão de mundo e na busca de respostas às dúvidas de existência no mesmo, onde o agir se torna mais fácil que o pensar. Através da pesquisa no universo das letras consegue-se encontrar recortes teórico-críticos que auxiliam no entendimento da educação em nível superior.

Atualmente há um crescente acervo de autores, pesquisadores e educadores que trazem algumas concepções de docência, denominando regras, limites, competências, exigências e saberes ao professor. Todavia existe grande preocupação com a prática estratégica e pedagógica em sala de aula, onde acredita-se que é através da experiência que adquirimos conhecimento prático e concreto de como ensinar. Entretanto, esta posição remete-se a questionar: Conhecimento se adquire apenas com prática? As teorias estão influenciadas no mundo contemporâneo? Que identidade construir com os alunos?

Há educadores realmente comprometidos com avanços, pesquisa e reflexão, porém, há também aqueles que se deixa levar pela experiência e pelo tempo profissional transcorrido. No entanto, os comprometidos com a educação e com a transformação do mundo, buscam conhecer a identidade universitária, retraindo para si as informações, a fim de pensar em

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia e pós-graduanda em Docência do Ensino Superior pela Universidade do Norte do Paraná. edineia-samua@hotmail.com.

estratégias docentes e ir em busca de uma identidade e modo de vida profissional na educação.

## 1 QUAL A REALIDADE UNIVERSITÁRIA?

Atualmente, encontramos vasto multiculturalismo em nossas salas de aula, permitindo a pensar em educação transformadora e progressiva, a qual acompanhe as mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Feldman (2009), junto com os demais autores, indicam uma relação entre teoria e prática com visão de “educação e crise de paradigmas” (p. 19), a qual fomenta a presença de miscigenação, diferença, igualdade social e modernidade, no processo de ensino-aprendizagem.

Os cursos de graduação e pós-graduação estão sendo procurados, em sua maioria, por jovens em transformação, que se designam em condição social e representação, ou seja, as mudanças vão ocorrendo de acordo com o tempo histórico, o qual é representado por indivíduos com diversidade cultural, social e de gênero. “São seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se possuem desejos e propostas de melhoria de vida.” (FÁVERO, 2009, p. 160-161).

O ensino de jovens e adultos propõe livre escolha pela educação e isso aumenta a diversidade e heterogeneidade dos alunos nas salas de aula, promovendo a cultura, diversidade, inclusão e a construção do conhecimento. Há muitas vezes choques de realidades e identidades, principalmente pelo fator da sociedade de estar em constante migração de realidades socioculturais e históricas. Para fomentar esta discussão cita Ianni (apud JESUS, 2009, p. 109):

É uma realidade problemática, atravessada por movimentos de integração e fragmentação simultaneamente às interdependências e acomodação, desenvolvem-se fusões e antagonismos: implicam tribos e nações, coletividades e nacionalidades, grupos e classes sociais, trabalho e capital, etnia e religiões, sociedade e natureza. São muitas as diversidades e desigualdades que se desenvolvem com a sociedade global. Algumas são antigas e outras recentes, surpreendentes. Para compreender os movimentos e as tendências da sociedade global, pode ser indispensável compreender como as diversidades e desigualdades atravessam o mundo.

“Quando cada um destes jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele” (FÁVERO, 2009, p. 160). Percebe-se que cada indivíduo inserido na sociedade permite-se criticá-la, e, apontar elementos em transformação ricos em diversidade e com grande relação com as ações cotidianas. Possuímos cidadãos que se identificam por formas próprias de

vivenciar e interpretar relações de contradições, consigo mesmo e com a sociedade, produzindo cultura própria.

A pluralidade cultural presente na sociedade nos faz remeter à educação e seu papel neste processo. O agrupamento das características de bagagem (aquelas vindas de casa), as vivências em comunidade (no caso a escola) e os limites encontrados, tanto em ambiente escolar como familiar, torna a escola um espaço de potencialização da identidade, onde o indivíduo adquire e processa as informações, tomando conhecimento sobre as ações que mais o favorecem enquanto pessoa.

Analisando as políticas públicas presentes no cotidiano escolar, pode-se refletir a questão de como estão sendo trabalhadas em sala de aula cada cultura e identidade. Pergunta-se se o professor está trazendo para o encontro com os alunos a realidade encontrada na própria sala de aula. Acredita-se que ao se tratar de cultura e identidade não deve-se separá-las em sociedade ou em sala de aula, e sim apresentá-las como mais uma cultura/identidade, deve-se conhecer e incentivar ainda mais o pluralismo cultural.

## **2 UMA EXPECTATIVA DE IDENTIDADE DOCENTE**

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (FREIRE, 2001, p. 40). Através desta frase, pode-se compreender a dimensão da docência, onde o professor não é aquele que ensina e sim aquele que constrói. Não busca-se um professor com expectativas de transmissão de conteúdos ou até mesmo um quantificador e denominador de alunos.

A educação como pensamos, nos remete à busca de um sentido para a vida, caminhamos em vias que nos conduzem a uma procura de humanização, a uma consciência que nos permita ser solidários, autônomos, perceptíveis, emotivos, fraternos. As atitudes, os comportamentos, os pensamentos, os atos e as ideias se articulam entre si, estão em constante movimento; lidamos com o complexo, com a incerteza, num mundo em que a tecnologia do conhecimento vem avançando velozmente. (KRONBAUER, 2008, p. 91)

Diante da heterogeneidade da sociedade e seus indivíduos, tecemos contribuições reflexivas ao docente, instigando-se a dinamizar estratégias pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem. É um desafio aos educadores, um confronto entre sociedade e temas geradores, tencionados e equivocados, os professores tendem a se tornar investigadores, a fim de discutir problemas e relacionar com teorias impostas. (TRINDADE; COSME, 2010).

O professor tem um importante papel diante de uma sala de aula, porém o aluno é quem deve ser o foco. O educador deve auxiliar o aluno a construir a sua própria autonomia, para que os mesmos adquiram responsabilidades e ideologias. Para isso é fundamental que o professor seja aberto à transformação, a mudança e principalmente às novidades trazidas pelos alunos.

No Ensino Superior, o ato de educar, de aprender nas escolas é um ato sujeito a constrangimentos culturais diversos que não se podem iludir ou ignorar. Pensa-se que o trabalho docente deve considerar paradigmas de comunicação, instrução e aprendizagem, no sentido de impactar e provocar indivíduos a se tornarem críticos, reflexivos e pesquisadores.

Concebeu-se a relação entre ato de educar e ato de aprender como um ato de comunicação. Ato este que obriga a repensar os termos em que se define o protagonismo dos alunos, bem como os termos em que se define o processo de influência educativa que os professores animam no seio das escolas, de forma que estes não alimentem, por um lado, ilusões sobre as suas possibilidades de determinarem o que os seus alunos possam ser e aprender, nem caiam na tentação de renunciar, por outro lado, à sua condição de educadores e aos compromissos a que tal condição os obriga (TRINDADE; COSME, 2010, p. 14).

Muito se fala em profissionais da área da educação no sentido de certificação, formação continuada, percepção dos paradigmas da escola, mas pouco se é falado de competências, ações diretivas, relação professor-aluno. A profissionalização docente não se adquire apenas na prática, percebe-se que existem, atualmente, diversificados educadores que trazem situações escolares em seus livros pedagógicos, tentando preservar na leitura uma perspectiva de prática docente.

Há duas concepções de configurações de profissionais da educação, alguns com a visão de instrução e outros com olhar voltado para o pedagógico. A instrução veicula-se com a aplicação de conteúdos e matérias impostas em currículos acadêmicos. Por outro lado, o uso de pressupostos pedagógicos indagam professores em seu modo de agir e trabalhar com os alunos, já que acredita na influência do conhecimento do aluno perante os eixos, tornando-os integrados com o mundo (TRINDADE; COSME, 2010). De um lado alimenta o conservadorismo e corta relação com a sociedade e de outro lado temos uma concepção mais humanista e sociocultural.

Perrenoud, Freire e Morin, entre outros autores, focaram suas ideias em competências, exigências ou saberes. Perrenoud (2000) enumera dez competências: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu

trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver a comunidade; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação continuada.

Morin (2000) elenca sete saberes: as cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão; princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e; a ética do gênero humano. Tais saberes tem a finalidade de direcionar as competências do fazer docente, permitindo reflexão sobre as ações cotidianas escolares.

Freire (2011) indica exigências ao professor, traçando expectativas qualificadoras ao aluno. Ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito ao conhecimento prévio, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, respeito a identidade cultural, consciência do inacabado, reconhecer condicionalidade, respeito a autonomia do educando, bom-senso, humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria, esperança, convicção da mudança, curiosidade, especificidade humana, segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, compreensão da relação e intervenção com o mundo, liberdade, autoridade, tomada de decisões, saber escutar, reconhecimento da educação como ideologia, diálogo e queres bem aos educandos.

No entanto, é preciso muito mais que saberes, competências e exigências. O motivo: o mundo é uma grande transformação, portanto, ensinar passou a ser visto como uma crescente construção de conhecimento entre educadores e educandos. Percebe-se que tal indicação não é observada por professores e principalmente por alunos, visto que acreditam em formação diplomática e imposição de conteúdos e presença ativa, não efetiva, em sala de aula. “Palavras, sentidos que encerram em si a dimensão da multidimensionalidade, da complexidade e da incompletude do saber e do ser professor” (FELDMAN, 2009, p. 71).

Freire traz a proposta de construção de conhecimento, indicado como ela ocorre no processo de ensino-aprendizagem. “Ao falar da construção do conhecimento, criticando sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos” (2011, p. 47-48), todavia, construir o conhecimento é a buscar, através de pesquisa, reflexão e crítica sobre determinado tema, trazido pela sociedade e imposto pela progressão do mundo, instigado por intervenção intrínseca e extrínseca, de dentro para fora, de fora para dentro. O mediador desta ação é o professor, onde o mesmo facilita o processo de aprendizagem por meio de estratégias de estreitamento de relações entre professor e aluno.

O professor não é minimizado diante de tantas manifestações, pelo contrário, o professor torna-se mediador e crítico de si, ampliando suas responsabilidades e comprometimento com seu próprio conhecimento. Diante disso, Freire (2008) aponta que tanto professor como aluno não precisa transbordar conhecimento e sim procurar relação dialógica entre professor e aluno para enriquecer o pensamento e a compreensão do mundo. “Não há saber mais, nem saber menos, há saber diferentes” (FREIRE, 1987, p. 68).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realidade trazida pela sociedade vem trazendo alguns conflitos em nível de educação. Percebe-se que o multiculturalismo e a diversidade social vêm atropelando as visões conservadoras de mundo, isso acontece pela rica bagagem de informações e influências com o mesmo. Os educandos encontrados nas salas de aulas trazem acervos internos de cultura e história que são pouco perceptíveis pelos educadores, acredita-se que em qualquer conteúdo programado em eixos curriculares pode ser inserida uma nova forma de construção da aprendizagem, onde o professor possa explorar os conhecimentos dos alunos e os alunos possam explorar os conhecimentos dos professores.

O professor deve repensar suas práticas, buscar teorias para encorpar a visão acadêmica. Refletir sobre o que lê e o que escuta, trazendo para a realidade as teorias que não tiveram a progressão de mundo atual. Deve-se comparar e compactar as informações de mundo e de grandes pesquisadores. Através da mudança de espaço estável para duvidoso é que se encontra uma personalidade e identidade adequada para qualquer educador em quaisquer níveis de ensino.

A partir do estudo, pode-se perceber que há grandes implicações entre o ensino e a aprendizagem. Compreende-se que partir de uma nova estratégia de ensino é que se obtém melhores resultados na aprendizagem, no entanto, não há ensino sem aprendizagem, nem aprendizagem sem ensino, outro exemplo, não há professor sem aluno e não há aluno sem professor. Acredita-se que os processos de ensino e aprendizagem não devem percorrer caminhos separados, e sim ir juntos à mesma direção, buscando a transformação do mundo e sendo pensado e divulgado como processo de ensino-aprendizagem.

## **ENSEÑANZA DE IDENTIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**RESUMEN:** La educación superior está vinculada a la multiculturalidad y la diversidad social traído por los académicos que tejen las representaciones y las condiciones sociales en la

interacción con el mundo. Los alumnos tienen una vasta experiencia de la información que se puede insertar en el contexto de la escuela, siempre y cuando el profesor monitorear la progresión del mundo y de la educación, el cambio de la transmisión de contenidos mediante la construcción de búsqueda de conocimiento, de su papel en la transformación de la sociedad . El presente estudio tiene como objetivo presentar reflexiones sobre el entorno escolar con el fin de trazar una nueva visión de la educación y la identidad docente. De la literatura se encuentra que los estudios teóricos se centra en la relación profesor-alumno. Durante la investigación y la lectura crítico-reflexivo es que podemos ver la diferencia entre la teoría y la práctica, es decir, hay un buen contenido y la información sobre los libros que son algo popular, pero muchos de ellos están lejos de la realidad y de la escuela mundo, en este sentido, se propone una sola manera, donde la enseñanza y el aprendizaje en la misma dirección a seguir.

**PALABRAS-CLAVE:** Diversidad. Enseñanza. La enseñanza y el aprendizaje.

## **REFERÊNCIAS**

FÁVERO, Osmar (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2009.

FELDMAN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

JESUS, Adriana Regina. **Processo educativo no contexto histórico**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

KRONBAUER, Selenir C. G. (Org.). **Formação de professores: abordagens contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, Phlippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Escola, Educação e Aprendizagem: desafios e respostas pedagógicas**.

## INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM DOCÊNCIA SUPERIOR: A CONSTRUÇÃO DO PROFORD-UFAL

Vera Lúcia Pontes dos Santos<sup>1</sup>  
Iolanda dos Santos Silva  
Luis Paulo Leopoldo Mercado

**RESUMO:** Este estudo trata da elaboração e implantação do Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford), política institucional de formação para docentes da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). O Programa parte do princípio de que é papel da universidade produzir conhecimentos e que estes se renovam rapidamente e por isso o docente necessita de constante formação nas diversas áreas de atuação para apreender as inovações pedagógicas, científicas, tecnológicas e sociais. O Proford apresenta uma estrutura organizada em duas linhas de formação: Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (docentes em estágio probatório e docentes estáveis) e Formação em Gestão Acadêmica e Administrativa. O Programa fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996, no Decreto nº 5.707/2006, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Ufal, dentre outros documentos, e tem como objetivo principal a formação de docentes numa perspectiva continuada, com vistas ao desenvolvimento do ensino-pesquisa-extensão e da gestão. O estudo mostra o processo realizado envolvendo a institucionalização do programa: criação do Grupo de Trabalho (GT) através de Portaria Reitoral; reuniões com os membros do GT para leituras e discussões acerca da política de formação continuada na Ufal e de experiências exitosas de outras Instituições de Ensino Superior (IES); diagnóstico de temas de formação continuada nas Unidades Acadêmicas; sistematização da proposta de formação a ser implementada, a partir das pesquisas do grupo; socialização da proposta à comunidade acadêmica; submissão ao Conselho Superior da universidade para aprovação e regulamentação da formação continuada. O resultado foi a institucionalização da formação continuada em docência do ensino superior na Ufal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada. Política Institucional. Docência do Ensino Superior. Demandas Pedagógicas.

O presente artigo versa sobre a experiência de implantação do Proford na Ufal e seu processo inicial de implementação. O Programa se estrutura em eventos de formação destinados a docentes, inclusive àqueles que exercem cargos de gestão na instituição e propõe duas linhas: Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (docentes em estágio probatório e docentes estáveis) e Formação em Gestão Acadêmica e Administrativa (diretores de unidades acadêmicas e de órgãos administrativos). Este artigo busca descrever o processo de construção do Proford partindo da criação do GT<sup>2</sup> - composto por representantes da Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho, Coordenação

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL). Universidade Federal de Alagoas – Brasil. vera.lucia@prograd.ufal.br.

<sup>2</sup> Grupo de Trabalho instituído pela Portaria GR nº 1642/2012.



Institucional de Educação à Distância, Centro de Educação, Faculdade de Medicina e Campus Sertão - à institucionalização do programa na Ufal.

O Proford parte da concepção de que é papel da universidade produzir conhecimentos e que estes se renovam rapidamente, necessitando que o docente esteja em constante atualização. A participação desses profissionais em formações gerais e/ou específicas possibilita a apropriação de inovações pedagógicas, científicas/tecnológicas e sociais que vão servir de parâmetros para novos procedimentos acadêmicos, tanto em docência quanto em gestão. Desde o início do século XXI, pesquisadores já apontavam para a necessidade de o docente está em constante formação profissional:

[...] torna-se indispensável propiciar a quaisquer profissionais condições objetivas e subjetivas no sentido de facilitar a apropriação de informações atualizadas e pertinentes ao seu exercício profissional. No que se refere aos professores de ensino superior, isso é imprescindível, tendo em vista que os mesmos para produzir e socializar conhecimentos novos devem, eles próprios, estar se apropriando de informações recentes com a finalidade de acompanhar a evolução da área em que atuam. (ROSEMBERG, 2002, p. 91).

Considerando essa relevância, a Ufal incentiva profissionais ligados à formação continuada em docência a participarem de eventos locais, nacionais e internacionais, cujos debates priorizem a formação de docentes. Esta ação pressupõe o entendimento de que para se construir uma proposta significativa com foco na profissionalização docente é importante que se tenham parâmetros e elementos estruturantes claros que norteiem a experiência de construção do programa.

Nessa perspectiva, a Ufal se lança ao *Proyecto Construcción Cooperativa de Políticas Y Estrategias de Formación de Docentes Universitarios en La Región*, que reuniu universidades públicas e privadas do Mercosul em Córdoba. Nesse evento, representantes da Ufal iniciaram as discussões sobre a formação do docente em serviço (ALMEIDA et al, 2012). Este trabalho contribuiu para o fortalecimento do debate sobre a importância da vinculação dos docentes a um programa efetivo de formação. Em consulta a 173 docentes sobre profissionalização docente e seu impacto no desempenho acadêmico dos discentes, as autoras evidenciaram que:

[...] as respostas apontam para um perfil de professor-pesquisador, centrado nos conteúdos técnico-científicos de uma área de conhecimento, ou seja, uma perspectiva tecnicista, pois os dados evidenciam a crença sobre o fato de que o que determina a qualidade de ensino é o domínio, pelo docente, dos conteúdos específicos da disciplina, ou seja, a formação disciplinar, e ainda, a sua formação para investigação. (ALMEIDA et al., 2012, p. 75).

A análise mostrou que há, por parte dos docentes, um interesse maior pela pesquisa em detrimento do ensino, dando conta de que o domínio do conteúdo da área em que atua é suficiente para ser um (bom) docente, ou para ministrar uma (boa) aula. Entretanto, as pesquisas educacionais sobre docência universitária corroboram a existência de múltiplas variáveis que orientam os saberes/fazeres docentes, revelando a emergência de esse profissional, além do domínio da matéria, lidar com outros saberes/fazeres igualmente importantes, a saber: procedimentos didáticos, uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em favor do ensino-aprendizagem, gerenciamento de conflitos na sala de aula, processos avaliativos, dentre outros (MASETTO, 1998). Na prática, esse processo representa um aprendizado contínuo que permanece aberto à reconstrução incessante de suas teorizações, por parte dos docentes. (DEMO, 2011).

Em meados de 2013, o GT aplicou um questionário a 25 docentes de diversas áreas de conhecimento, com objetivo de mapear os respectivos interesses para a formação continuada, e 90% dos respondentes assinalaram temáticas com perspectivas pedagógicas. Isto é um indicativo de que, embora o perfil do docente se incline para a pesquisa (ALMEIDA et al., 2012), há um consenso de que há outros saberes essenciais ao exercício da docência, embora a incorporação ao fazer docente ainda seja um aspecto intencional. As temáticas que foram assinaladas ilustram a propriedade desta compreensão: Práticas pedagógicas no ensino de conforto ambiental (Faculdade de Arquitetura), Mudanças e inovações na educação (Faculdade de Letras), Como elaborar instrumentos de avaliação (Instituto de Ciências Sociais), Planejamento de ensino (Instituto de Ciências Atmosféricas), Metodologias ativas (Centro de Ciências Agrárias), dentre outras indicações que constam no texto do Proford.

Os aspectos abordados reforçam a relevância de se institucionalizar o Proford na Ufal, visto que a criação de espaços de ação-reflexão-ação possibilitará a interação e potencializará as reflexões sobre a docência universitária. Um dos objetivos do PDI da Ufal é: “inovar e implantar novos modelos de gestão, de produção de material didático e de produção científica e acadêmica” (CONSUNI, 2013-2017), o que faz do Proford um programa que focaliza a inovação em docência e em gestão, através da criação de espaços integradores de saberes/fazeres, que convirjam para a melhoria da produção científica/acadêmica no âmbito da instituição.

Em se tratando das bases que fundamentam o Proford, pode-se citar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), o Decreto que instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento do Pessoal da Administração Pública Federal (5.707/2006), o PDI da Ufal, o Programa de Desenvolvimento de Pessoal (PRODEP), Portaria

GR 2.181/12, dentre outros. A LDBEN define em seu Art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Uma das diretrizes do Decreto nº 5.707/2006 é: “estimular a participação do servidor em ações de educação continuada, entendida como a oferta regular de cursos para o aprimoramento profissional, ao longo de sua vida funcional”. O princípio do PRODEP enfatizado em seu Art. 1º é:

instituir na Universidade Federal de Alagoas uma política de desenvolvimento de pessoal, assegurando a capacitação, qualificação e valorização de pessoas, com o objetivo de integrar e desenvolver seus servidores para o exercício pleno de suas funções e de sua cidadania e para a valorização da função pública.

Os referenciais citados legitimam a existência de diretrizes educacionais, tanto de natureza nacional quanto de natureza institucional, que apontam para a efetivação de uma política de formação permanente de docentes nas IES, as quais devem cumprir com essas diretrizes. E nesse ponto a Ufal concebe a importância de se investir na formação em docência, institucionalizando o Proford.

Para ser construído, o Proford demandou um período aproximado de dezoito meses. Alguns elementos foram destacados nessa arquitetura: flexibilização da carga horária dos eventos formativos, no intuito de não interferir nas atividades de ensino e pesquisa nas unidades e *campi*; agenciamento de ministrantes qualificados da própria instituição e de outras IES, oportunizando o intercâmbio de saberes/fazeres; e uma metodologia centrada numa dinâmica ativa de (re)construção de saberes/fazeres. O GT conduziu a elaboração do Proford realizando um fluxo que demandou uma série de procedimentos: estudos da literatura específica, de programas consolidados em outras IES e da base legal, buscando a definição de parâmetros fundamentais à elaboração do Proford; socialização e debate do material produzido junto à comunidade acadêmica; visita às Unidades Acadêmicas da Ufal, a fim de conversar sobre as especificidades do programa, as demandas específicas de formação, a sujeição de um docente para ser o articulador do Proford na Unidade Acadêmica e a indicação de nomes de profissionais habilitados para compor o Banco de Formadores (mapeamento de profissionais com perfil para atuar como ministrante/palestrante). Dentre as produções relativas ao Proford, destacam-se o próprio Texto de Apresentação do Programa compondo o anexo da Resolução, que expõe a natureza, a finalidade, os fundamentos legais e teóricos, as linhas de formação e o rol de cursos/eventos a serem ofertados dentro do programa, e a Resolução nº 07/2014 que regulamenta o programa no âmbito da Ufal.

Outra ação do grupo foi disponibilizar um questionário no *Google Docs*, direcionado aos docentes, para mapear e registrar os temas necessários aos eventos de formação, através do qual foram identificadas as demandas pedagógicas que guiaram o processo inicial de implementação do Proford. No final de 2013, a Ufal realizou o 1º Encontro de Formação sobre Inovações Metodológicas Ativas no Ensino Superior, que representou uma ação antecipada do Programa. Este evento reuniu mais de 100 (cem) docentes que tiveram participação ativa nos debates e oficinas, sinalizando resultados positivos e demonstrando que a docência universitária é uma questão primordial para a instituição.

Considerando todo o processo de construção do programa descrito neste trabalho, afere-se que o Proford representa uma experiência extremamente expressiva para a comunidade acadêmica da Ufal. A institucionalização caminha na direção do fortalecimento das atividades acadêmicas - ensino, pesquisa, extensão e gestão - e ratifica o compromisso da Ufal com a formação continuada de seus docentes, o que pode cooperar para a qualificação do ensino superior. No entanto, dada à amplitude e a complexidade do tema que guiou esta produção, sugere-se um maior aprofundamento, principalmente sobre como ocorre a implementação dos programas de formação continuada para docentes, no sentido de vislumbrar até que ponto as ações formativas estão repercutindo na prática docente no ensino superior.

**ABSTRACT:** This study is concerned with the elaboration and implementation of the Program of Continuing Formation in Teaching in Higher Education, institutional policy training for professors of Federal University of Alagoas. The program assumes that the university's role is to produce knowledge and they are renewed rapidly and so the professor needs constant training in several areas to understand the pedagogical innovations, scientific, technological and social. The Proford presents a structure is organized in two lines of training: Continuing Education in Teaching in Higher Education (professors on working stable condition and professors on probation stable condition) and Management Training Academic and administrative. The program is based on the Law of Guidelines and Bases of National Education -Law 9.394/1996, Decree No. 5.707/2006, the Institutional Development Plan Ufal, among other documents, and it has as main goal the formation of professors, in a continued perspective, for the development of the teaching-research-extension and management. The study shows the process performed involving the institutionalization of the program: creation of the working group through Ordinance Rector ; meetings with members of the group discussions and readings about the politics of continuing formation in Ufal and successful experiences of other institutions higher education; diagnosis of topics of continuing formation in academic Units; systematization of training proposal to be implemented, from the research group; socialization of the proposal to the academic community; submission to the Council of the university for approval and regulation of continuing formation. The result was the implementation of a proposed continuing formation in teaching in higher education in the Ufal's scope.

**KEYWORDS:** Continuing Formation. Institutional Policy. Teaching Higher Education. Pedagogical Demands.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Maria das Graças M. et al. A docência universitária na Universidade Federal de Alagoas: alguns apontamentos. In: LORENZATTI, María del Carmen (compiladora), **Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2012. p. 63-78.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

DEMO, P. **Pensando e fazendo educação – Experiências e Inovação Educacional**. Brasília: Liber, 2011.

MASETTO, M. T. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

ROSEMBERG, Dulcinéa S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Wak, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. UFAL. **Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior**. Maceió: Consuni Ufal, 2014.

\_\_\_\_\_. **Programa de Desenvolvimento de Pessoal**. Maceió: Consuni Ufal, 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Maceió: Consuni Ufal, 2013-2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório-síntese: Encontro de Formação sobre Inovações Metodológicas Ativas no Ensino Superior**. Maceió: Progep Ufal, 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 07, Proford**. Maceió: Consuni Ufal, 2014.

## **MAL ESTAR DOCENTE: UMA ANÁLISE DO FENÔMENO NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

**Vanderléia Fruscalso<sup>1</sup>**

**RESUMO:** O artigo em questão aborda as considerações acerca do adoecimento do profissional em educação, o qual foi caracterizado como “mal estar docente”. Sendo assim, a condução de sua escrita fornece ao leitor parâmetros conceituais, históricos, causas, bem como os principais fatores, consequências e estratégias atenuantes, voltadas ao assunto. O objetivo desse artigo é analisar de que forma se caracterizou o “mal estar docente”, e como o mesmo pode estar influenciando na qualidade do trabalho pedagógico. O referencial metodológico escolhido para essa investigação baseou-se por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico, através da revisão da literatura. Para tanto, os resultados indicam que o mal estar dos docentes está atrelado às questões próprias do trabalho como principais fontes de pressão: o relacionamento com os familiares dos discentes, indisciplina discente, burocracias escolares, insatisfação com salários, desvalorização da profissão, entre outros. A guisa de conclusão, o texto sugere reflexões acerca da valorização e da escuta docente como alguns dos caminhos para uma minimização da sensação de desconforto nas relações que se estabelecem na escola e na sociedade e, portanto, influenciando na qualidade de trabalho pedagógico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mal estar docente. Educação. Trabalho pedagógico.

### **INTRODUÇÃO**

Esse artigo propõe traçar um panorama que envolve o trabalho docente no âmbito histórico, social, cultural, político e econômico, com o intuito de compreendermos como se deu a complexidade do fenômeno mal estar docente e quais as implicações na qualidade do trabalho pedagógico na atualidade. O tema mal estar<sup>2</sup> docente tem despertado relevante interesse no decorrer das últimas décadas no Brasil, como forma de compreensão dos incontáveis e frequentes problemas de diferentes ordens (psíquicas, social, econômica, entre outros), que afetam e interferem na qualidade do trabalho pedagógico dos professores no decorrer do exercício de sua profissão.

O cotidiano de muitas escolas públicas, principalmente as localizadas nas periferias das cidades, ou em regiões desatendidas pelo poder público, apresenta uma realidade que desencanta, adoce e agride diariamente os profissionais do contexto escolar, sobretudo o professor, esse fato é notório ao conversar com profissionais envolvidos neste contexto, pois o

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia (UNICRUZ), mestranda em Educação no PPGEDU da UPF. E-mail: vandefruscalso@gmail.com.

<sup>2</sup> Já nos anos de 1920, Freud escreveu sobre “o mal estar na civilização”, chegando a conclusão que o indivíduo não pode ser feliz na civilização moderna. Ao refletir sobre o propósito da vida, ele diagnosticou que o objetivo da civilização não é a felicidade, mas é a renúncia a ela. Nesse sentido, o processo civilizatório é marcado pela renúncia e pelo sentimento de insatisfação que os homens experimentam vivendo em sociedade. O resultado disso é o mal estar na civilização. Este mal estar é produzido pelo conflito irreconciliável entre as exigências pulsionais e as restrições da civilização.

que se pode observar nas falas queixosas, de modo geral, é que a falta de espaços físicos, a falta de materiais pedagógicos e recursos adequados dificulta o trabalho docente e desanima no desenvolvimento de sua tarefa dentro da instituição escolar. Entretanto, vale sinalizar que os desafios enfrentados não se limitam aos fatores apenas concretos, além deles, há os indicadores de natureza subjetiva, os quais podem citar alguns como: a violência nas instituições escolares, a precariedade nas condições de trabalho, o acúmulo de atividades, o desvio de funções, a desvalorização da profissão, entre outros.

O objetivo desse trabalho foi de realizar uma análise a cerca do mal estar docente, através de uma revisão da literatura, apoiando se em renomados autores sobre o assunto, com o intuito de identificar os principais fatores das causas e consequências do fenômeno “mal estar docente”, desenvolvido no espaço escolar da rede pública de ensino, buscando verificar se este interfere na qualidade do trabalho docente.

Vale ressaltar que uma das hipóteses centrais dessa pesquisa foi à ideia de que os docentes que não se sentem bem, não se identificam com a profissão de professor, é muito provável que não estejam engajados na luta por relações de trabalho baseadas na qualidade do trabalho pedagógico, simplesmente porque desacreditam na **práxis** educacional.

Com as mudanças ocorridas na sociedade, com a democratização do ensino, os avanços tecnológicos, a mudança das estruturas familiares, muitas das funções educativas acabaram sendo transferidas para as escolas, acarretando com isso uma maior responsabilidade para o professor, além disso, o mesmo vem sofrendo ao longo das décadas mudanças de diferentes ordens, as quais interferem drasticamente no seu papel, deixando assim, lacunas entre o ideal e a realidade do trabalho docente.

Para dar conta dos objetivos propostos, o presente artigo está estruturado da seguinte forma: no primeiro tópico apresenta-se de forma breve o fenômeno “mal estar docente”. No segundo tópico pontuaremos questões importantes sobre o ideal e a realidade do trabalho docente, posteriormente serão realizadas algumas considerações a cerca do mal estar docente e a Síndrome de *Burnout*, para finalizar o desenvolvimento do trabalho serão feitas algumas reflexões sobre esse fenômeno e suas implicações na qualidade do trabalho pedagógico. Para finalizar faremos algumas ponderações e apontamentos, indicando possibilidades e ações que visem à busca de alternativas para possíveis modificações, prevenção e a eficácia desse fenômeno, com o propósito de minimizar ou sanar o mal estar docente, contribuindo dessa forma na qualidade do trabalho docente.

## **1 O FENÔMENO “MAL ESTAR DOCENTE”**

A temática do mal estar docente vem sendo investigado desde a década de 70 e reflete uma preocupação mundial. Segundo Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p. 262), os problemas que afligem os docentes encontram-se “ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e a valorização social dessa profissão”. Isto porque, antigamente, os professores eram respeitados e tinham prestígio, sendo considerada uma fonte de sabedoria. Com as mudanças sociais, econômicas e políticas que ocorreram nas últimas décadas, e com a democratização do conhecimento, o professor foi perdendo seu reconhecimento social, seu status, e sua profissão passou a ser desvalorizada.

Diante disso, “o mal estar docente é doença social que provoca a pessoa e é causada pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do status que lhe atribui” (STOBÄUS; MOSQUERA, 1996 p. 141). Dentre as causas do mal estar docente podem destacar algumas como: carência de tempo para realizar um trabalho de qualidade, descrença no ensino como elemento modificador da aprendizagem dos alunos, modificação do conhecimento, provocando ansiedade e sentimento de inutilidade, deficiência do Estado como desencadeador de uma educação eficiente, falta de uma Filosofia de educação analisada e discutida por todos, necessidade de uma educação para a cidadania, e deficiência em considerar o conhecimento como modificador da sociedade.

As aceleradas mudanças sociais, o advento dos meios de comunicação, a (des) institucionalização das famílias, igrejas bem como outros espaços educativos, tem interferido significativamente no cotidiano escolar, e é evidente que o professor não escapa desse turbilhão. Os professores, sobrecarregados pelo acelerar das mudanças sociais, deparavam com problemas novos nas suas aulas, aos quais não sabiam fazer frente. De forma mais ou menos confusa, descobriam a necessidade de adaptar o seu papel profissional a uma realidade social e institucional. (ESTEVE, 2002, p. 5).

Vivemos em uma época de mudanças, porém a mudança mais significativa que podemos registrar é a do modo como vemos a realidade e de como dela participamos, estabelecendo sua construção. Esta mudança é marcada por uma forte tendência a adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas. A escola encontra-se cada vez mais, no centro de atenções da sociedade, isto por que se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e a economia centrada no conhecimento, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas.



Diante disso, são demandadas mudanças urgentes na escola, afim de que garanta formação competente de seus alunos, de modo que sejam capazes de enfrentar criativamente e criticamente os problemas cada vez mais complexos da sociedade. A educação, no contexto escolar, se complexifica e exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional sobrecarregando o trabalho docente e interferindo na saúde do professor.

Porém, segundo Medina (1991, p. 25), “a escola é em grande escala, aquilo que as forças dominantes da sociedade desejam que ele seja. Ela muda e se renova constantemente à medida que as contradições sociais obrigam o rearranjo da postura ou do discurso ideológico da classe dominante”. Diante dessas mudanças influenciadas pela conjuntura da sociedade, o professor vem sendo desafiado a pensar sobre suas responsabilidades, papéis, organização e prática, pois novos desafios são postos diariamente ao seu trabalho pedagógico. Portanto, “assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores supõe domínio de uma ampla série de habilidades pessoais que não pode ser reduzidas ao âmbito de acumulação do conhecimento” (ESTEVE, 1999, p. 38). A sociedade tem se mostrado muito exigente ao ponto de culpabilizar o professor pelo não cumprimento “real” da sua função, bem como, deseja que ele assuma uma nova postura, porém não lhe oferece condições para que possa responder a essas expectativas.

Durante muito tempo as problemáticas e dificuldades relacionadas a educação tiveram como foco os discentes, tendo em vista o discurso da sua relevância e centralidade no processo de ensino aprendizagem, por outro lado, não havia um olhar apurado para as questões referentes ao profissional da docência (LAPO; BUENO, 2003, p. 38). No início da década de 80 surgem, principalmente na Europa algumas discussões sobre as dificuldades relacionadas a profissão docente, a qual não atraía um número suficiente de jovens para substituir os professores que se aposentavam. Somente neste período, as práticas pedagógicas e a figura do professor passam a receber uma maior atenção. Os professores e a temática de sua formação levaram um tempo maior para ocupar espaços mais privilegiados, tanto no âmbito das políticas educacionais como no das agendas de pesquisa, quando as práticas de ensino começaram a receber maior atenção e foram complementadas, progressivamente, por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor. (LAPO; BUENO, 2003, p. 66).

Arelado a estes aspectos, emergem os debates sobre a insatisfação dos professores na docência. Entretanto, foi na configuração da década de 90 que a crise ganhou maior força, neste contexto problemático dos tramites da docência se solidifica um sentimento de insatisfação apontada por Esteves (1992, p. 67), define como “mal estar docente”.

É possível afirmar que o mal estar docente se refere a sentimentos de desestímulo, desmotivação ou desencanto que surgem nos professores devido às dificuldades encontradas em seu ambiente de trabalho e se relaciona a aspectos como falta de investimentos e responsabilidade em relação ao trabalho desenvolvido, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, stress e até depressão. Neste sentido o mal estar docente pode, de acordo com Ramos (2004, p. 108);

Manifesta-se ainda através de diversos sintomas em diferentes planos: biofisiológico (hipertensão arterial, dores de cabeça frequentes, fadiga crônica, perda de peso, insônia, úlceras intestinais, menor resistência a infecções, entre outros); comportamental (absentismo, postura conflituosa, abuso de álcool e drogas, falta de empenhamento profissional); emocional (distanciamento afetivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, perda de entusiasmo e envolvimento profissional, entre outros); cognitivo (diminuição da auto estima, dificuldade de tomada de decisão, entre outros).

Atualmente, o mal estar na docência é um dos traços desta profissão, os professores encontram-se, cada vez mais acometidos pelos sintomas característicos desse problema. Este termo exprime as condições que estes profissionais enfrentam e as manifestações de dificuldades em resolvê-los mantendo uma relação conflituosa, frágil e pouco flexível com a escola, com a profissão e com os alunos. O mal estar docente pode ser representado por sentimentos provocados por circunstâncias desagradáveis presentes em seu ambiente de trabalho ou mesmo pelo produto do processo histórico em termos de educação.

Assim, o professor, um dos principais atores da atividade escolar, depara-se exasperado com uma realidade para a qual não estava preparado, pois a sua formação inicial não deu suporte para isso. Eis aqui a segunda contradição da educação: formação inicial X realidade social e institucional em constante mudança. Ou seja, o professor enquanto um dos sujeitos do processo educativo depara-se com uma realidade multifacetada na qual sua formação inicial, sua vivência no local de trabalho, suas crenças e valores, sua aprovação ou não das políticas públicas educativas, suas relações com os demais sujeitos do processo educativo (aluno, pais, comunidade escolar...), misturam-se num turbilhão de emoções, decisões a serem tomadas e problemas a serem enfrentados. Sua identidade, individual e de categoria, está imersa em um contexto no qual convive um discurso que “valoriza” a escola e uma realidade onde isso não se confirma.

Diante do exposto, as reflexões preliminares aqui contidas pretendem analisar como nesse contexto no qual o professor se vê diante das dificuldades que lhe são apresentadas e desta forma, passa a desenvolver características do mal estar docente e a partir da categoria da

contradição, essas características podem ser interpretadas como uma resistência ao processo de esvaziamento e descaracterização da escola.

É lícito afirmar então, que o professor não é apenas vitimado por um processo devastador de esfacelamento do ensino público, empobrecimento de sua formação e desvalorização profissional, mas um profissional atuante que lhe cabe poder travar um embate com as políticas públicas e as pessoas que as gerenciam.

## **2 ENTRE O IDEAL E A REALIDADE DO TRABALHO DOCENTE**

Sabemos que mudanças na sociedade, assim como na educação são processos históricos complexos. Segundo Saviani (2006, p. 35), “o acesso à escola no contexto brasileiro, há três décadas, era restrito a elite da sociedade”. Nessa época o professor, além de assumir o seu trabalho docente, era visto enquanto sacerdote, que tinha a tarefa de professar uma verdade única, isto é, o professor era considerado o detentor do saber, assim, sua sabedoria era inquestionável. Vale ressaltar que nessa época o papel do professor significava também poder, quanto à capacidade de julgar, avaliar ou excluir aqueles que não apresentavam a obediência necessária para o estudo.

Em vista disso, aparece como destaque o sentido da docência enquanto vocação e não como profissão. Atualmente sabemos que esse termo não é mais utilizado, tendo em vista a ressignificação frente às dificuldades vivenciadas na profissão. Com a mudança de papel das escolas, o avanço do capitalismo, a profissão docente foi ao longo do tempo passando por situações tensas na procura de sua identidade.

Com o advento da modernidade, com o processo de industrialização do país, a partir do século passado, a escola passa a ter destaque frente à sociedade. Sendo vista como porta de saída para o desenvolvimento do país com o propósito de profissionalizar a população para mão de obra barata para o mercado de trabalho.

Nas décadas de 80, o Brasil passa por várias transformações sociais, políticas e econômicas, é nesse período que a profissão docente é marcada por lutas e movimentos para o reconhecimento da profissão. Os ideais atribuídos a profissão docente são históricos e culturais, porém não há como desvincular a escola da sociedade. Desta forma, conceber o trabalho docente isolado de seu coletivo, torna-se impossível diante das múltiplas mudanças do mundo contemporâneo.

Com a obrigatoriedade e gratuidade do acesso as escolas, as classes populares começam a fazer parte desse contexto, com isso o fracasso escolar atinge maior dimensão.

Diante disso Dotti (1992, p. 39), nos apresenta o panorama triste da realidade brasileira, em que o fracasso escolar é um drama na educação em níveis alarmantes na nossa história. Diante desse problema a procura por um culpado é sempre uma saída estratégica, onde primeiramente essa responsabilidade cai sobre o aluno e a família, mas vai além, recai sobre o professor e a escola.

Outro ponto notório com o profissional docente são os cursos de formação inicial, onde na maioria das vezes o acadêmico não tem contato com o contexto real das escolas, ficando apenas na teoria. Com isso, ao ingressarem na vida profissional desenvolvem um sentimento de perda, pois o que idealizaram durante a academia vai se perdendo durante o seu fazer prático. Os sentimentos de incertezas se tornam constantes nos seu trabalho docente, retratando a situação difícil posta ao professor.

A sociedade idealizou a imagem do professor, o qual tem o desafio de ajudar as pessoas a construírem uma vida digna, além disso, sentem-se desafiado a prepara os alunos para serem integrados ao mundo do trabalho, ao qual demanda profissionais flexíveis, criativos e com capacidade de aprender a aprender, também tem a árdua tarefa de focar na educação sexual, ambiental, dos meios de comunicação, cuidados com a higiene entre outros. Assim, o professor sofre por não conseguir superar as expectativas em relação ao seu trabalho, sentindo-se impotente, fragilizado diante dos resultados dos alunos. Dessa forma a sociedade estereotipa o professor como sendo o responsável pela salvação da mesma, e o professor ao não atingir os objetivos esperados através do seu trabalho, acaba por se culpabilizar.

### **3 MAL ESTAR DOCENTE X SÍNDROME DE *BURNOUT***

Ao fazermos uma retomada da evolução da humanidade, logo se cogita a educação, pois sem ela transformações importantes não haveriam acontecido em nossa sociedade. Entretanto, ao conceber as condições físicas, psicológicas e sociais, que envolve o trabalho do educador no Brasil, percebem-se inúmeras dificuldades que permeiam esse espaço. Essas dificuldades se apresentam de diferentes ordens, levando ao desgaste físico, psicológico e social desse profissional, que muitas vezes desenvolvem patologia, como o estresse ocupacional e a *burnout*.

Segundo especialistas, a *burnout* gera a tendência de uma evolução negativa no desenvolvimento de seu trabalho, afetando a habilidade profissional e a disposição de atender as necessidades dos educandos. Além disso, o contato e o relacionamento com as pessoas

envolvidas no processo educacional (técnicos administrativos, funcionários, enfim toda a organização escolar), também ficam prejudicados, desencadeando assim, transtornos no relacionamento com o docente. Segundo Reinhold (2002, p. 81), a *burnout* é uma síndrome de grande cansaço emocional e que também acompanha extrema tristeza por insatisfação profissional.

De acordo com Codo e Vasques (2000, p. 79), através de pesquisas teóricas, onde apresentam sua defesa que antecedentes a *burnout*, o professor vivencia diferentes conflitos entre afeto e razão, relações sociais e controle do meio, com isso, ele perde há falta de confiança, não conseguindo mais ter o controle do meio, passando a vivenciar o sofrimento. Desta forma, as consequências que essa síndrome pode causar são muito sérias na vida do professor, aluno e no local de trabalho que é a escola.

O estudo teórico desenvolvido por Carlotto (2002, p. 66), onde a pesquisadora brasileira realizou um levantamento sistematizado sobre a *burnout*. Através dessa pesquisa a autora procurou buscar dados e explicações concretas para o desenvolvimento da *burnout*, onde identificou as principais causas e consequências para os profissionais docentes e também para as instituições de ensino. Esse estudo confirmou a combinação de fatores estabelecidos por Faber (1991, p. 59), onde indicou a combinação de três fatores: a existência de processos individuais, organizacionais e sociais os quais envolvem o professor no cotidiano escolar e que a abordagem teórica/ metodológica e sócio/psicológica, sendo a melhor explicação para o conceito de *burnout*.

#### **4 MAL ESTAR DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

O processo de globalização e de políticas de ajuste neoliberal, utilizando-se da economia como principal metodologia para a definição das políticas educacionais, resultou em transformações no processo de trabalho e de gestão na educação, tendo importante repercussão no status social, nas condições de trabalho e na visão de educação pela sociedade.

Diante do exposto no paragrafo anterior é de suma importância ressaltar que a forma de organização do trabalho na modernidade, marcado pelas inúmeras mudanças, põe em ativa um processo que passa pela ruptura entre trabalho como motivo da realização humana e o trabalho enquanto mercadoria. No caso do trabalho docente, esse processo se apresenta de modo a impor dentro da escola um processo de racionalização do trabalho que leva a perda da autonomia, perda do controle e do produto do trabalho. Dessa forma o processo de

modificação de organização do trabalho, bem como as transformações sociais, aponta o trabalho docente como sendo um trabalho de prestação de serviços, acumulando com a função burocrática, diminuindo dessa forma, o objetivo principal do trabalho pedagógico, o qual se entende como produção, transformação e transmissão de conhecimento e também a intensificação da condição humana.

Considerando Nóvoa (1999, p. 21) e Esteve (1995, p. 98), denominam de “mal estar docente”, o fenômeno decorrente da mudança na política educacional, o qual se relaciona ao ambiente do professor, estando presentes deficiências nas condições de trabalho, falta de recursos humanos e materiais, violência nas salas de aula e esgotamento físico. Ainda dentro desse contexto, outro fator importante a ser destacado como fonte de mal estar é a função docente que passa a sofrer com as contestações e contradições que envolvem o processo educativo, a falta de parâmetros sobre como deve ser a atuação do professor, onde qualquer atitude pode ser contestada, qualquer valor defendido por ele pode ser rebatido, e pelas mesmas razões, o professor desempenha papéis devidamente contraditórios. Segundo Esteve (1999, p. 81), exige-se do professor que ele seja companheiro e amigo dos alunos, ou pelo menos que se ofereça a eles como um apoio, uma ajuda para seu desenvolvimento pessoal, mas ao mesmo tempo, exige-se que ele faça uma seleção ao final do curso, na qual abandonando o seu papel de ajuda, deve adotar um papel de julgamento que é contraditório ao anterior.

Outro ponto importante a ser destacado é a relação entre a escola e a comunidade na medida em que ainda existe uma crença de que os pais ou os responsáveis de uma forma geral tem responsabilidade sobre o aprendizado do aluno e poderiam se tornar parceiros do trabalho do professor. Os vários aspectos aqui destacados, as dificuldades em relação ao ensino aprendizagem dos alunos, a indisciplina, as diferentes relações do professor com os alunos, pais, comunidade escolar e sociedade em geral, apontam implicações direta no que tange o desenvolvimento de características do “mal estar docente”, refletindo assim, diretamente na qualidade do trabalho pedagógico e no desenvolvimento pessoal com o grupo de alunos e o compromisso em ensiná-los, podendo ser considerados como causas do mal estar docente.

As consequências do mal estar docente, não se manifesta somente no campo pessoal profissional, mas também trazem repercussões sobre a organização escolar, na relação entre aluno, pais e colegas de trabalho. A adoção de atitudes negativas por parte dos professores na relação com os receptores de seus serviços deflagra um processo de deterioração da qualidade da relação e de seu papel profissional.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente vivemos um momento de constantes mudanças de diferentes implicações, e a educação segue esse contexto passando por mudanças de paradigmas e metodologias. Dessa forma, segundo Martín-Barô (1998, p. 49), trabalhar não é só aplicar uma série de conhecimentos e habilidades para atingir a satisfação das próprias necessidades, trabalhar é fundamentalmente fazer-se a si mesmo transformando a realidade. Partindo do paradigma de que o homem é um ser social historicamente determinado, que se descobre, se transforma e é transformado através de seu trabalho, é que se acredita na importância da qualificação desta construção social, procurando entender os fenômenos psicofísicos, e sociais que envolvem o trabalho humano.

É importante ressaltar que a prevenção e a erradicação de diversas doenças desenvolvidas nos professores oriundas principalmente das condições impostas pelo seu trabalho, não é tarefa fácil, porém deve contemplar uma ação conjunta entre professor, aluno, instituição de ensino e sociedade. Os debates, discussões, reflexão e ações geradas devem visar à busca de alternativas para possíveis modificações, prevenção e a eficácia desse fenômeno, com o propósito de minimizar ou sanar o mal estar docente.

Partindo do paradigma que a educação escolar tem por objetivo principal a transmissão dos conteúdos historicamente acumulados a fim de formar os educandos integralmente, intelectual e humano, passa pelas relações existentes entre professores e alunos e pela garantia necessária para ensinar e ao aluno pela condição de aprender. Esse processo envolve inúmeras condições como políticas públicas que estejam em consonância com a realidade da escola, boas condições de trabalho e de carreira, uma formação docente inicial e continuada capaz de fornecer aos professores elementos que lhes garantam habilidades e competências para sua preparação, execução e avaliação da aula a fim de que ela possa ser analisada, repensada e discutida com o objetivo de atingir todos os educandos.

A necessidade de continuar o debate acerca do “mal estar docente” e as repercussões sobre as suas implicações com a saúde, ensino e a qualidade educativa, debate este teórico, pedagógico e crítico referente ao assunto, justifica a relevância deste trabalho. Além disso, é imprescindível propor alternativas concretas e viáveis que sejam capazes de amenizar as doenças ocupacionais no exercício da docência, oferecer melhorias das condições de trabalho dos professores, proporcionando desta forma, saúde e qualidade de vida, bem estar docente e principalmente à melhoria de sua prática pedagógica concomitantemente com a qualidade do ensino.

**ABSTRAT:** The article in question discusses considerations about the illness of professional education, which was characterized as "ill be teaching." Thus, the conduct of his writing provides the reader with conceptual, historical, causes parameters, as well as key factors, consequences and mitigation strategies, geared to the subject. The purpose of this article is to examine how it characterized the "malaise teacher" and how it may be influencing the quality of pedagogical work. The methodological framework chosen for this research was based on a search through bibliographic nature through literature review. To do so, the results indicate that the malaise of teachers is linked to its own labor issues as major sources of pressure: the relationship with the families of students, student discipline, school bureaucracies, dissatisfaction with wages, devaluation of the profession, among others. As a conclusion, it suggests reflections on the value of teaching and listening to some of the paths to minimize the unpleasant sensations in the relationships established at school and in society, and thus influencing the quality of pedagogical work.

**KEYWORDS:** Ill be teaching. Education. Pedagogical work.

## REFERÊNCIAS

CODO W, VASQUES I. Trabalho docente e sofrimento: burnout em professores. In: AZEVEDO, J.; et al. (Ed.). **Utopia e democratização na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora Universidade, 2000.

DOTTI, Carina. Fracasso escolar e classes populares. In: GROSSI, Esther; BORDIN, Jussara. **A paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 21-28.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal, 1995.

\_\_\_\_\_. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: Editora UDUSC, 1999.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: JESUS, Saul Neves de. **Perspectivas para o bem estar docente: uma lição de síntese**. Porto: Asa, 2002.

FARBER, B. A. Crisis in education. **Stress and burnout in the American teacher**. São Francisco: Jossey-Bass Inc, 1991.

LAPO, Flavines Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, 03 março/2003.

MARTÍN-BARÔ, I. **Psicología de laliberación**. Madrid: Trotta, 1998.

MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.



\_\_\_\_\_. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à prática. **Educação e pesquisa**, 1995.

RAMOS, Susana. Satisfação e stress na profissão Docente. **Interações**, n. 6, p. 87-130.  
Disponível em: <http://interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/103/107>. Acesso em: 30 maio 2012.

REINHOLD, Helga H. O burnout. In: LIPP, Marilda E. N. (Org.). **O estress do professor**. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2002.

STOBÄUS, ClausDieter; MOSQUERA, Juan José M. O mal estar na docência: causas e consequências. **Educação**, Porto Alegre, ano XIX, v.19, n. 31, 1996.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; SANTOS, BettinaStere dos. Grupo de pesquisa Mal estar e Bem estar na docência. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, out. 2007.

TARDIF M.; LESSARD. C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

## **METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR: SABERES NECESSÁRIOS PARA UMA CONSTRUÇÃO CRÍTICA E ATUALIZADA DO CONHECIMENTO**

**Silvana Aparecida Pin<sup>1</sup>**  
**Camila de Fátima Soares dos Santos<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O presente estudo tem como objetivo refletir sobre os saberes necessários para uma metodologia no Ensino Superior que oportunize a construção crítica e atualizada do conhecimento. Para a docência no Ensino Superior não se pode mais, apenas, desenvolver aulas tradicionais, constata-se a necessidade de propiciar aos estudantes uma aprendizagem que responda aos anseios de formação científica e humana. São necessários ambientes de interação, de trocas de saberes e experiências. Para isso o resgate de alguns princípios orientadores da prática pedagógica são indispensáveis, na tentativa de superar aulas de instrução, marcadas pela passividade. Os saberes necessários são tantos e diversos, mas alguns deles são indispensáveis como, a educação para um pensar crítico, criativo e construtor de conhecimento. A capacidade de problematização do conhecimento que conduz à apropriação do mesmo, o respeito ao saber que o educando já traz em si e a partilha e o enriquecimento mútuo desse saber são qualidades que o docente universitário precisa desenvolver e introduzir na sala de aula. A metodologia usada foi a da pesquisa bibliográfica. Alguns saberes são apontados neste trabalho, não sendo exaustiva a investigação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior. Saberes. Conhecimento. Construção.

### **INTRODUÇÃO**

A complexidade das relações no mundo em que vivemos coloca-nos diante de uma tarefa enorme e difícil quando buscamos definir os saberes necessários para uma metodologia no ensino superior, que oportunize aos sujeitos da educação a construção crítica e atualizada do seu próprio conhecimento. Assim, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre os saberes necessários para uma metodologia no Ensino Superior que oportunize a construção crítica e atualizada do conhecimento. Muitas são as opiniões e os conceitos que autores de renome trazem à discussão sobre esses saberes. Diante da multiplicidade de respostas que podemos encontrar vamos nos limitar a apresentar alguns saberes indicados como oportunos para a construção crítica do conhecimento e sua apropriação.

Vislumbramos um panorama de mudança de paradigma, do qual emerge uma nova visão de mundo e de vida, conforme Santos (1995) os sinais do futuro são ambíguos. Ambiguidade essa, devida a que nem sempre aquilo que é velho cede logo seu lugar ao novo

---

<sup>1</sup> Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior (URI/FW), Licenciada em Filosofia (URI/FW), Bacharela em Teologia (Faculdade São Bento da Bahia/Salvador), Membro da Comissão Própria de Avaliação na URI/FW, docente da rede estadual de ensino. silvana.aparecidapin@gmail.com

<sup>2</sup> Pós-Graduanda em Docência no Ensino Superior (URI/FW), Licenciada em Pedagogia (URI/FW). camilas@uri.edu.br

que se avizinha. E o que é novo nem sempre é aceito de imediato. Em termos de educação, percebemos que os velhos paradigmas demoram muito para dar lugar aos novos, apesar de sempre surgirem novas teorias, pouco se consegue mudar, muitas vezes, devido ao apego a um velho paradigma, ou ao comodismo, quiçá devido ao medo e à insegurança presentes no novo. Contudo, sempre é tempo de inovar.

A educação não pode ficar parada no tempo, quando tudo avança velozmente, sob pena de não responder mais aos anseios tanto de educadores quanto de educandos. A profissão docente está fadada ao fracasso se não existir a ousadia que move a novas descobertas e a novas formas de tornar a busca do conhecimento algo aprazível e encantador. Os docentes precisam ousar levantar a voz em meio à sociedade, falar sobre si mesmos e pensar juntos a sua profissão. Nessa perspectiva, discutem-se alguns dos saberes necessários aos educadores na época de profundas mudanças que se vivenciam atualmente.

## **1 DISCUTINDO ALGUNS SABERES NECESSÁRIOS**

Educadores que se preocupam com a formação integral e a humanização dos sujeitos da educação devem priorizar alguns saberes em suas práticas diárias. É comum em nossas universidades o uso da aula expositiva, onde os alunos prestam atenção, copiam apontamentos, fazem leituras posteriores à aula e, às vezes, apresentam alguns seminários reproduzindo a forma tradicional que o professor usa para dar aula. Apesar das inúmeras críticas a essa forma de aula, ainda é a mais presente. Às vezes, não é por má vontade, mas por necessidade de cumprir o conteúdo programático, ou por o docente não ter tido a oportunidade de desenvolver, em sua formação, uma didática e uma metodologia diferenciada.

A construção dialética do conhecimento é um caminho que pode ser usado, pois acontece na interação entre os sujeitos envolvidos. Toda dialética acontece em três momentos de reflexão que oscilam entre uma tese, uma antítese e uma síntese. Apresenta-se uma ideia sobre o objeto a ser estudado, suscita-se a comunicação entre os sujeitos que gera uma antítese e, por fim, chega-se a uma síntese que é construída conjuntamente. Segundo Vasconcellos (1992), um caminho que oportuniza a construção do saber é a metodologia dialética, que se apresenta em três momentos definidos por ele como: mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento e elaboração da síntese do conhecimento. Por essa perspectiva ocorre uma construção dialética do saber.

No primeiro momento acontece a mobilização para o conhecimento que acontece numa provocação aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Não há nada de mais improdutivo do que apresentar respostas a perguntas que não foram feitas. O primeiro impacto com um novo objeto a ser conhecido precisa despertar o desejo de conhecer, o estabelecimento de um vínculo entre o sujeito conhecente e o objeto a ser conhecido. O primeiro contato também pode quebrar paradigmas, preconceitos e formar um ambiente de suspense, de abertura ao novo, de descoberta de novas facetas se o objeto não for uma total novidade.

Na sequência ocorre a construção do conhecimento, é a etapa do confronto entre aquilo que já está dado e aquilo que ainda se pode descobrir. É o momento de estabelecer relações, de trazer à tona aquilo que é novo. Aqui é importante que o professor traga elementos novos, aprofunde o senso comum, apresente o saber científico. As relações estabelecidas e vivenciadas pelo educando demarcam o essencial e tornam possível uma experiência abrangente e aprofundada.

Por fim, é preciso que se elabore uma síntese do conhecimento. É o momento da organização da compreensão que se obteve. A síntese elaborada estará sempre aberta a novas descobertas e aprofundamentos gerando uma nova tese, uma nova antítese e uma nova síntese. As três fases aqui apresentadas não são momentos estanques, podendo acontecer ao mesmo tempo e até, várias vezes, os três momentos numa mesma aula, por exemplo. O que fica como base dessa metodologia é que aconteça o diálogo entre os sujeitos envolvidos, no caso do ensino, entre professores e alunos. Nesse sentido, Vasconcelos (2005) nos diz que a finalidade do conhecimento é formar o educando na sua globalidade, pois este só “tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade”.

A construção dialética do conhecimento já era apresentada por Freire, educador brasileiro, que muito contribuiu para uma pedagogia mais motivadora e sedutora. Principalmente na obra intitulada *Pedagogia da Autonomia* (2002), ele apresenta algumas indicações de como se pode dinamizar a estruturação do conhecimento. Os saberes apresentados pelo autor nos indicam as competências e habilidades que se esperam de um educador, que se propõe a trabalhar o conhecimento como construção crítica e autônoma do próprio educando.

Na visão de Freire, um saber necessário ao docente é criar as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento. O ato de ensinar se refere tanto ao educador quanto ao educando. A construção acontece em ambos os sujeitos do conhecimento. Esse saber forma o educador democrático que “não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a

capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2002, p.13). Para formar um educando crítico é necessário “uma rigorosidade metódica”, que consiste justamente em criar condições para que os educandos sejam críticos, autônomos, construtores de seu próprio conhecimento.

Problematizar situações diversas e instigar a curiosidade leva a conhecer a realidade, apreender o que ela traz em si e não apenas a “decorar” o que ela significa. Aprender a ler os livros, o mundo, os fatos, faz dos sujeitos da educação pesquisadores que querem conhecer o mundo e analisá-lo de forma crítica e consciente. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 2002, p. 14). O verdadeiro conhecimento conduz à intervenção, à mudança de realidades que não eram conhecidas, ou conhecidas apenas em parte.

Outro saber necessário é o respeito aos saberes dos educandos. Todo educando já traz em si algum tipo de conhecimento que vem da sua cultura, do seu meio, do senso comum. A partir deste saber o professor pode apresentar o conhecimento “científico”, enriquecendo-o com aquilo que outros pensaram e construíram através dos tempos. Ao falar desse saber, Freire diz que os conteúdos do currículo podem ser relacionados e discutidos conforme a realidade da escola/universidade, do bairro, da cidade, do país de onde vêm os educandos. “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2002, p. 15). Há, assim, uma confrontação de saberes e produção de conhecimento que pode transformar a realidade.

Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo. Tocamos aqui, em um ponto fulcral da personalidade do educador. Este é um saber que precisa de exercício constante, pois exige muito esforço por parte do educador. Ensinar através da própria vida é o que dá mais frutos, mas que precisa de consciência e persistência na busca do conhecimento e na aplicação do mesmo nas diversas situações da vida, pois

o professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 2002, p. 16).

Fazer certo, ou agir de acordo com o que se ensina precisa da força do testemunho, palavra que em sua origem grega significa martírio, entrega da vida. Significado trazido aqui no sentido positivo de que ensinar é dar de si, entregar a si mesmo em prol de uma causa

digna dessa entrega. E haverá missão maior do que fazer participar da construção do conhecimento no sentido de tornar-se sujeito com autonomia para pensar a si mesmo e ao mundo? Sem defender aqui a falácia, muitas vezes, escutada de que por ser uma profissão que exige doação pode ser mal remunerada. Como diz Freire (2002, p. 27), recusamo-nos “a transformar nossa atividade docente em puro *bico*” e rejeitamos “entendê-la e exercê-la como prática afetiva de ‘tias e de tios’”.

O processo de ensinar passa pela reflexão crítica sobre a prática. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2002, p. 17). A reflexão crítica sobre a prática é uma avaliação constante das próprias metodologias, a fim de que o aluno possa apreender o conhecimento. Segundo Vasconcelos (2005), o eixo da preocupação pedagógica deve passar do método tradicional que se preocupava com o “como ensinar?” para a questão de “como o aluno aprende?”. A partir da resposta a esta pergunta o professor elabora sua metodologia de ensino específica. Sem medo de correr riscos, de aceitar o novo, o professor pode sempre inovar suas práticas de ensino.

Ensinar é criar possibilidades para a construção do conhecimento. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2002, p. 14). O conhecimento se faz numa busca de relações com aquilo que está por trás dos fatos, das coisas, dos condicionamentos históricos. É o que Freire chama de educação problematizadora, ou libertadora. O professor não apresenta os conteúdos de forma estática, mas os envolve na dinâmica da vida, problematizando-os para que os alunos possam evoluir a sua forma de pensar e interpretar o que é dado. Ao contrário da educação bancária, que apenas passa os conteúdos, a educação problematizadora

é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (FREIRE, 2011, p. 166-167).

O papel do educador é mediar o conhecimento, não dar pronto, mas suscitar a vontade de conhecer, o desejo de saber, a busca da compreensão. Podemos dizer que conhecer é, de certa forma, recriar o mundo. A construção do conhecimento através do diálogo tem algumas características que Freire descreve na obra *Pedagogia do Oprimido* (2011). São elas: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. É preciso despertar nos professores e nos educandos o espírito colaborativo, o respeito ao outro que também é sujeito, para que os

dois se encontrem e sejam capazes de libertar-se daquele espírito exclusivamente competitivo, que destrói e escraviza o outro. Freire fala da síntese cultural, mas podemos aplicar aqui à síntese entre o saber do professor e o saber do aluno para uma produção libertadora do conhecimento. Um conhecimento é libertador porque professor e aluno tornam-se sujeitos do processo.

O professor precisa ser um desafiador, precisa ensinar a pensar certo, a organizar autonomamente o conhecimento, de forma crítica e dinâmica, não passivamente. É necessário que se tenha sempre aquela consciência de inacabamento para a busca de aperfeiçoar-se. Por isso, ensinar e aprender exige comprometimento.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2002, p. 18).

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Uma educação problematizadora vê além daquilo que está posto. Existem muitas coisas que estão aí, mas que podem e devem ser diferentes. A educação deve ser transformadora das realidades, o conhecimento precisa transformar a realidade, porque ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. A educação que não provoca mudanças não tem razão de ser, pois a vida é dinâmica. O educador precisa tomar posição diante dos fatos, provocar a mudança, instigar o educando a tornar-se sujeito de sua própria vida.

Ensinar, segundo Freire, exige liberdade, autoridade, tomada de decisões, disponibilidade para o diálogo. A liberdade, um conceito, às vezes um tanto equivocado, é essencial para que o sujeito se torne autônomo e tenha possibilidade de crescer. A autoridade é algo que deve fazer parte da postura do professor, não se confunda com autoritarismo. Ter autoridade significa saber o que está fazendo, assumir com responsabilidade e seriedade a sua tarefa de educar. Agindo assim, o professor estará ensinando aos seus educandos através de seu exemplo. Assim, podemos concordar com Freire (1995, p. 16) quando ele diz que “a escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser”.

## CONCLUSÃO

Sabemos que existem muitas dificuldades e desafios a serem vencidos no universo da educação e que não depende somente dos educadores a promoção de mudanças. Mas na medida em que houver uma conscientização dos educadores de que é possível o seu protagonismo na educação, já teremos dado um grande passo para contribuir com uma sociedade consciente e comprometida com a educação. A educação tem assumido como tarefas suas, muitos compromissos que são da sociedade e, por vezes, tem se preocupado pouco com a aprendizagem.

Nesse contexto, entende-se que os educadores precisam focar seus objetivos na aprendizagem, na busca de metodologias que possam ajudar os educandos a apreender os conhecimentos necessários para uma formação integral. O objetivo do estudo foi alcançado à medida que propusemos alguns saberes inspiradores e necessários que podem reforçar e ajudar a encontrar metodologias adequadas à aprendizagem no ensino superior. O professor se constrói através da formação e da práxis de forma que ele sempre pode e deve inovar, avaliar-se e perceber onde é necessário mudança e atualização de conceitos e de práticas.

As reflexões aqui feitas, inspiradas em grandes educadores servem de incentivo e esperança de que sempre é possível fazer acontecer quando sonhamos e caminhamos juntos para alcançar um mesmo objetivo. O somatório das forças nos fará alcançar resultados surpreendentes e transformadores das realidades experimentadas em nossas escolas e universidades. A construção do conhecimento se dá na criatividade e na transformação, pois “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2011, p. 78). Assim como a vida, a educação é dinâmica, por isso é sempre necessário a atualização e a abertura ao novo.

### **METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CONOCIMIENTOS NECESARIOS PARA UNA CONSTRUCCIÓN CRÍTICA Y ACTUALIZADA DEL CONOCIMIENTO**

**RESUMEN:** El presente estudio tiene como objetivo reflexionar sobre los conocimientos necesarios para una metodología en la Educación Superior aún más la oportunidad de revisar y poner al día la construcción del conocimiento. Puede ser para la enseñanza en la educación superior, no sólo, a través de metodologías de edad, ha sido la necesidad de proporcionar a los estudiantes con el aprendizaje que responda a las aspiraciones de la formación científica y humana. Los entornos son necesarios para la interacción, el intercambio de conocimientos y experiencias. Para ello, el rescate de algunos principios rectores para la enseñanza de la práctica son esenciales en un intento de superar las clases de instrucción, marcada por la pasividad. Los conocimientos requeridos son muchos y diversos, pero algunos de ellos son indispensables como la educación para el pensamiento crítico, creativo y constructor de



conocimiento. La capacidad de cuestionar el conocimiento que conduce a la propiedad de la misma, el respeto de saber que el estudiante ya tiene, el intercambio y enriquecimiento mutuo de este conocimiento son cualidades que los profesores universitarios tienen que desarrollar e introducir en el aula. La metodología utilizada fue la investigación de la literatura. Algunos de los conocimientos se señalan en este trabajo, no siendo exhaustiva la investigación.

**PALABRAS-CLAVE:** Educación Superior. Conocimiento. Saber. Construcción.

## **REFERÊNCIAS**

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2005.

\_\_\_\_\_. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**, Brasília, abril de 1992. Disponível em <<http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

## O SER DOCENTE-TUTOR NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Thaís Philipsen Grützmann<sup>1</sup>  
Mauro Augusto Burkert Del Pino<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa que teve por objetivo investigar como os tutores a distância do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD), do Instituto de Física e Matemática (IFM) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) se percebem tutores na expansão da educação a distância no ensino superior, considerando a tutoria parte integrante da polidocência. A partir da aplicação de um questionário *online*, disponibilizado pela ferramenta Google Docs, em novembro de 2012, o grupo total de sujeitos envolvidos foi de 35 tutores a distância do curso. Os dados coletados foram, então, analisados a partir da Análise Textual Discursiva. Verificou-se que os tutores a distância do CLMD se veem como membros ativos do processo da docência virtual, interagindo de forma direta com os alunos e com os demais professores, auxiliando nas dúvidas, incentivando, não dando as respostas, mas ensinando os acadêmicos a buscá-las, enfim, participando de todo processo pedagógico de ensino-aprendizagem. Como dificuldades, assinalaram o grande número de alunos atendidos, a precarização do trabalho docente, não visto como carreira no magistério e a comunicação, por vezes precária, com os demais membros da equipe.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tutor. Educação a Distância. Polidocência. Ensino Superior. UAB.

### INTRODUÇÃO

A expansão e a interiorização da educação superior é uma das metas do Governo Federal. Para tal, uma das ações foi a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), mediante o Decreto 5.800, de 2006, o qual visa o desenvolvimento da modalidade de educação a distância (EaD) a partir da oferta de cursos e programas neste nível de ensino. O Sistema da UAB se propõe, entre outros, a ofertar como prioridade cursos de licenciatura em diferentes áreas do conhecimento, ampliando o acesso da população a educação superior pública e de qualidade, buscando uma equidade entre as diferentes regiões do País. Mota (2009) salienta que a EaD contribui para atender a demanda de formação e capacitação de milhares de docentes para a educação básica.

Pelo Sistema da UAB, as Instituições de Ensino Superior (IES) que se propõem a trabalhar com a educação a distância vem atendendo a definição proposta pelo Decreto 5.622, de 2005, que caracteriza a EaD

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, UFPel/IFM/CLMD, thaisclmd@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação, UFPel/FaE, mauro.pino1@gmail.com.

como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

A partir dessa expansão do ensino superior nas instituições é preciso ampliar também o grupo de docentes, de forma a atender com qualidade os futuros novos alunos que estarão conectados pelo País. Porém, neste contexto, questionamentos se fazem emergentes: na relação didático-pedagógica na EaD, é somente o professor o responsável pela mediação durante o processo de ensino-aprendizagem? Quem é o tutor na EaD e quais são suas funções? Como esse docente-tutor se percebe inserido num processo de polidocência? Quais são os saberes docentes desenvolvidos por este sujeito durante o processo?

Buscando responder as questões propostas, ainda que de forma parcial – pois não se almeja ter respostas definitivas, visto as constantes mudanças na educação e nas tecnologias envolvidas na EaD – este artigo procura trazer à tona a percepção de um grupo de tutores a distância ou tutores virtuais/*online* sobre o que é ser um docente-tutor no contexto da expansão da educação a distância no ensino superior, considerando que este sujeito faz parte da polidocência, ou seja, de um “conjunto articulado de trabalhadores, necessários para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD” (MILL, 2010, p. 23).

A pesquisa realizada teve o caráter qualitativo, permitindo aos pesquisadores entenderem os fenômenos na perspectiva dos sujeitos envolvidos, para, a partir daí situarem sua interpretação sobre o assunto. O objetivo proposto para o trabalho foi analisar o que é ser um docente-tutor na educação a distância neste contexto da expansão do ensino superior, na percepção do próprio grupo de tutores a distância do curso selecionado.

A pesquisa foi realizada no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD), vinculado atualmente ao Instituto de Física e Matemática (IFM) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Este curso começou suas atividades pedagógicas em 2006, sendo o pioneiro na instituição. Já concluiu as atividades em várias turmas em diferentes polos nos três estados da região sul do país. Participou do Projeto Pró-Licenciatura Fase I e hoje atende os acadêmicos pelo Projeto Pró-Licenciatura Fase II e pelo Programa Universidade Aberta do Brasil. Está ativo em 26 polos, todos no Rio Grande do Sul, atendendo aproximadamente 500 alunos.

O corpo docente do curso é composto por professores efetivos da UFPel, professores pesquisadores, professores pesquisadores orientadores de estágio, tutores a distância, tutores presenciais e tutores presenciais coorientadores de estágio. Os docentes envolvidos na parte

administrativa atuam na coordenação de curso, coordenação de tutoria e coordenação de estágios.

O grupo escolhido como sujeitos da pesquisa, na época, foram os 50 tutores a distância do curso. Destes, 35 responderam um questionário *online* disponibilizado pela ferramenta *Google Docs*, aplicado em novembro de 2012.

O questionário *online* foi utilizado pela facilidade de acesso e comunicação, de forma que os tutores pudessem respondê-lo quando e onde achassem melhor, dentro do prazo estipulado para entrega. Uma das principais vantagens é que desta forma os dados já vem digitados, e podem ser manipulados a partir de uma planilha Excel, por exemplo.

O questionário abarcou cinco grandes áreas, a saber, identificação pessoal, formação inicial e continuada, experiência docente presencial e virtual, saberes docentes e tutoria. Como este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, neste focamos o último item, a tutoria.

Os dados coletados foram analisados mediante a Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007). Este tipo de análise consta de quatro etapas: desconstrução dos textos/falas em pequenas unidades de sentido (unitarização); organização destes trechos em categorias (categorização); estruturação de um novo texto, conforme as categorias que surgiram e, por último, uma auto-organização do novo texto, onde além da descrição deverá estar contida a interpretação do pesquisador, acrescentando uma nova informação à comunidade.

Para compreender o docente-tutor inserido no atual cenário de expansão da educação a distância em nosso País, no próximo tópico abordamos a teoria que utilizamos nesta pesquisa, a polidocência na educação a distância, baseada em Mill, Ribeiro e Oliveira (2010).

## **1 A POLIDOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

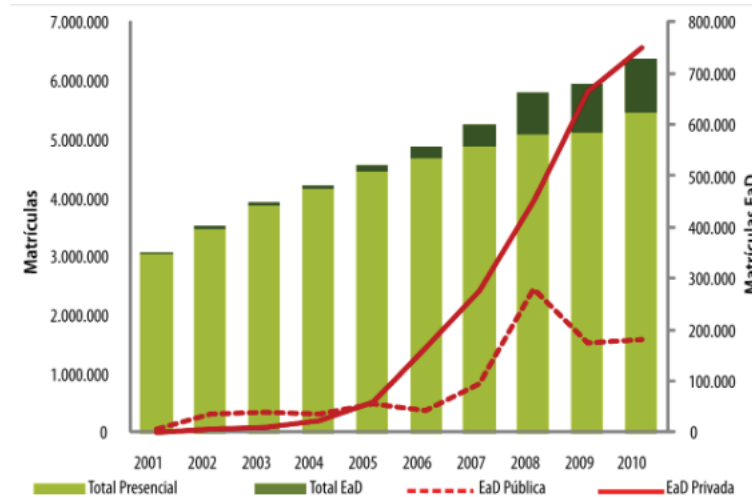
A educação a distância é uma modalidade antiga de ensino, centenária, que tem origem no ensino por correspondência, evoluindo para a transmissão por rádio e televisão, com os tele cursos, universidades abertas, teleconferência com transmissão por satélites, até o cenário atual, com aulas virtuais vinculadas a internet (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Conforme Mill (2012), educação a distância é definida como uma

modalidade de educação geralmente considerada [como] uma forma alternativa e complementar (mas não necessariamente substitutiva) para a formação do cidadão (brasileiro e do mundo), com ricas possibilidades pedagógicas e grande potencial

para a democratização do conhecimento, decorrentes de seu princípio de flexibilidade temporal, espacial e pedagógico (p. 21).

Esta flexibilização proporcionada pela EaD é um dos fatores que impulsionam a procura por esta modalidade de ensino como forma de continuação dos estudos. O gráfico a seguir traduz o potencial ativo da expansão da EaD no cenário nacional.



**Gráfico 1:** Evolução do Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino e do Número de Matrículas a Distância Públicas e Privadas – Brasil – 2001-2010

Fonte: MEC/INEP (2012)

Este gráfico mostra a ampliação relativa às matrículas considerando as duas modalidades de ensino, presencial e a distância, salientando que o Programa UAB foi criado em 2006 com o primeiro edital para chamada de polos iniciando as atividades em 2008.

As colunas representativas da evolução do número das matrículas presenciais e a distância reportam ao eixo principal, e as linhas de evolução das matrículas a distância para os setores público e privado associam-se ao eixo secundário. Pode-se observar uma significativa expansão das matrículas a distância no período de 2005 a 2009, com ritmo ligeiramente inferior em 2010. Neste ano, 14,6% das matrículas correspondem à modalidade a distância (930.179 matrículas), das quais 80,5% são oferecidas pelo setor privado (INEP, 2012, p. 42).

Mediante o crescimento exponencial e para atender com qualidade a demanda dos novos estudantes é que as instituições tem investido na diversificação e aprimoramento dos cursos em EaD. Mas, quem são os profissionais que trabalham nestes cursos? Qual é o corpo docente atuante, visto que os professores da IES já atendem sua carga semanal de trabalho?

Ao se pensar a estrutura pedagógica de cursos em educação a distância encontram-se variadas personagens que a compõem para que as aulas aconteçam (DEL PINO; GRÜTZMANN; PALAU, 2011), diferentemente do ensino presencial, onde há em grande parte dos casos somente o professor com suas respectivas turmas. Na modalidade à distância,

dependendo do curso, existem diferentes sujeitos atuantes, entre eles, o professor-conteudista, o professor-executor, o tutor (virtual e presencial), o *web design*, o técnico em informática, o responsável pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA), entre outros<sup>3</sup>, além da equipe de coordenação e secretaria.

Mill (2010), ao estudar questões sobre o Trabalho Docente na educação a distância, considera que nesta modalidade de ensino não temos somente um professor, como é no ensino presencial. Na EaD faz-se necessário um trabalho coletivo, com diferentes sujeitos desempenhando distintas funções, que compõem o todo pedagógico, corroborando com a ideia de que “o ensino é uma ocupação cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 133).

Assim, Mill (2010) estrutura a equipe polidocente, ou seja, a equipe pedagógica que atua no planejamento e execução do curso em EaD, da seguinte forma: professor-conteudista, professor-coordenador de disciplina, professor-formador (ou professor-aplicador), tutor (presencial e virtual), equipe multidisciplinar, com especialistas em mídia impressa, audiovisual, virtual, vídeo e *webconferência*, além de outros profissionais eventuais, projetista educacional e uma equipe coordenadora.

Para este autor, quem ensina na EaD é um polidocente, ou seja, este “coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD” (MILL, 2010, p. 24). O ensinar passa a ser tarefa do grupo envolvido e, quando todos sabem o que e como fazer, há êxito no processo.

Fazendo um paralelo ao curso pesquisado, no CLMD temos uma equipe de professores que atuam no eixo temático em execução<sup>4</sup>. Para tal, produzem o material teórico e selecionam os exercícios a serem resolvidos, além de ministraram web conferência semanal aos alunos. A tutoria a distância está dividida em diferentes setores, como resolução dos exercícios e gravação de vídeo aulas, correção, orientação no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, sempre estimulando e buscando motivar os alunos. Os tutores presenciais auxiliam os alunos nas atividades a serem realizadas nos polos. A equipe de estágio, orientadores e coorientadores, são responsáveis pela organização das atividades e correção de planos de aula, orientação semanal individual, visita em *lócus* aos estagiários quando da regência de classe, orientação para a escrita do artigo e apresentação do seminário final. A coordenação de tutoria é responsável pelo grupo dos tutores, presenciais e a distância.

---

<sup>3</sup> Ou estas funções com outras nomenclaturas, dependendo do curso e/ou do autor.

<sup>4</sup> Cabe salientar que o atual currículo do CLMD é composto por oito eixos temáticos, um por semestre, com carga horária equivalente a vinte créditos, complementado por quatro disciplinas de estágio, a serem cursadas a partir do 5º semestre.

A coordenação de estágio atende a demanda das quatro disciplinas de estágio e gerencia sua equipe de atendimento aos alunos em conjunto com a coordenação de tutoria, sempre que necessário. A coordenação do curso cuida das questões administrativas pertinentes. Ainda, tem-se o apoio da equipe de TI durante a gravação das vídeo aulas e realização das web conferências semanais.

Especificando o tutor, sujeito da pesquisa, o curso atende a caracterização proposta por Mill (2010) para o tutor virtual e o tutor presencial. O primeiro tem o foco dirigido ao conteúdo a ser trabalhado com os alunos, e normalmente é especialista na área. O autor coloca que “a função de tutor virtual é demasiadamente complexa e trabalhosa para atender um grupo com mais de 25 alunos num determinado conteúdo, por oferta de disciplina, com a qualidade desejada” (MILL, 2010, p. 35). Já o tutor presencial tem a função de atender localmente os alunos, no polo, sanando dúvidas pontuais e auxiliando a equipe nas atividades presenciais, avaliativas ou não. Salienta que nem todos os cursos utilizam a figura do tutor presencial.

Visto o grande grupo do corpo docente envolvido na EaD, e no CLMD, em particular, nesta pesquisa os sujeitos escolhidos são somente os tutores a distância. Como estes tutores se percebem na atuação na EaD, visto sua expansão contínua como modalidade de ensino? O que é ser um docente-tutor para este grupo de sujeitos e quais as dificuldades que possuem e enfrentam durante a prática?

Na sequência do texto apresentamos a fala dos sujeitos buscando dialogar com a teoria apresentada, onde consideramos que o professor não é somente aquele que seleciona e ministra os conteúdos, que organiza pedagogicamente os materiais disponibilizados pelo curso, mas também aqueles responsáveis por orientar e acompanhar os estudantes, e fazer a correção de suas atividades, corroborando com a visão de Mill (2010), sendo o tutor parte fundamental da equipe da docência virtual.

## **2 A PERCEÇÃO DOS DOCENTES-TUTORES NA PRÁTICA**

Como visto no tópico anterior, Mill, Ribeiro e Oliveira (2010) consideram o tutor como parte da docência na EaD, mediando o processo pedagógico de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, Gonzalez (2005), define o professor-tutor como sendo um profissional docente que possui duas características simultâneas, ou seja, precisa dominar o conteúdo técnico científico do curso ao qual faz o atendimento e habilidade para estimular o estudante a participar e buscar suas próprias respostas. Para este autor, então, o tutor é um professor,

“trabalhar como tutor significa ser professor e educador” (GONZALEZ, 2005, p. 21). A este professor-tutor caberá à mediação durante o curso, em todos os aspectos, pois será o responsável por sanar dúvidas referentes ao conteúdo, estimular a participação das atividades propostas e a entrega das tarefas e avaliações e, quando necessário, fazer a avaliação dos estudantes.

Na pesquisa realizada, o tutor é visto como um membro ativo do processo da docência virtual, interagindo de forma direta com os alunos e com os demais professores, auxiliando nas dúvidas e participando do processo pedagógico. Os próprios tutores se veem assim, primeiro como parte integrante da docência na EaD: *ser tutor é ser um professor-tutor que atue como facilitador e mediador da aprendizagem (MLS<sup>5</sup>). Ser tutor é uma extensão da docência. Tutor é um educador a distância (SSFB). É ser um mediador (CA). A percepção vai além, sendo apenas uma forma de ser professor em uma modalidade diferente (CRFP). É ser alguém de suma importância, alguém que faz a "engrenagem" funcionar. Sem o tutor não haveria educação a distância (CSN). A colocação do último tutor é forte, porém nos faz pensar em como seria a EaD proposta pelo governo federal com a UAB se não existe mais a figura deste tutor.*

Junto à mediação do processo de ensino-aprendizagem, o tutor percebe-se como um responsável por mostrar-lhe a oportunidade de formação inicial gratuita e com qualidade mediante as ações do governo federal, incentivar o aluno, motivá-lo, deixá-lo atualizado sobre o que acontece no curso: *é ser um incentivador, um facilitador, um mediador no ensino aprendizagem... (LRC).*

*Para mim ser tutor na Educação a Distância significa acompanhar o aluno diariamente em suas aprendizagens, dúvidas, anseios. Significa cuidar para o bom funcionamento das aulas, fazer com que os alunos se sintam motivados a participar das aulas e do curso como um todo (FMF).*

Dentro deste processo, os sujeitos salientam que sua função de tutor não é dar as respostas aos alunos, mas ensiná-los a buscá-las. É mostrar as oportunidades e os caminhos por onde podem ir, é direcionar a aprendizagem, é ser um guia: *é auxiliar os alunos na construção do conhecimento, procurando nunca dar respostas, mas mostrar caminhos para que eles busquem as respostas (CFS).*

Outra questão a destacar é o cuidado que os docentes-tutores têm com a linguagem utilizada no atendimento aos alunos. Como tudo fica registrado nos fóruns, emails ou

---

<sup>5</sup> Para manter o sigilo do nome dos tutores que responderam o questionário, estão sendo utilizadas siglas compostas com as primeiras letras do nome e sobrenome(s) para identificá-los.



mensagens pessoais, é minuciosa a atenção com a escrita, para que esteja de forma clara e coerente, e possa ser interpretada de forma satisfatória pelo aluno. *É buscar responder as dúvidas dos alunos, como também, ensiná-lo mesmo tendo apenas o contato virtual com ele, ou seja, apenas através da escrita (DRJ).*

*É ser um professor como em outra modalidade, (...). Como estamos a distância o contato e o cuidado é mais educado, procura-se ter mais "tato" no trato. Tenho as mesmas responsabilidades, preocupação com a aprendizagem, com a qualificação de meu trabalho, as mesmas angústias em relação ao rumo da educação. Mas posso afirmar, me sinto realizada, enquanto professora, nessa modalidade (SLOSS).*

Nestes depoimentos, fica evidente que os tutores se percebem como integrantes da equipe docente na EaD, entendendo suas funções e responsabilidades junto aos seus tutorados.

Sobre as principais dificuldades enfrentadas na função de docente-tutor, destacam o número elevado de alunos por turma, pois *a quantidade de alunos a serem atendidos muitas vezes torna o trabalho mecânico e isso é ruim para os dois lados (LBG)* e a questão de corrigir as atividades sem conhecê-los: *não seria uma dificuldade, mas sim uma das partes mais trabalhosas do cargo: montar os feedbacks das avaliações. Já que não conheço pessoalmente os alunos, e por isso, não posso saber o seu ritmo de estudos para aconselhá-los melhor (CKRH).*

Outra questão salientada pelo grupo de docentes-tutores é a precarização do trabalho docente apresentada na EaD: *como em todas as áreas da educação a maior dificuldade continua sendo as condições de trabalho e os baixos salários, no caso específico desse curso o valor da bolsa é muito baixo (RNFC)*, referindo-se a bolsa da CAPES/UAB. Uma dificuldade é *a falta de vínculo empregatício (CRFP)*, *a falta de uma legislação que defina a função como um emprego (CSN)*. Questionam-se sobre a tutoria ser mão de obra barata para as instituições, sem os direitos trabalhistas garantidos.

Na época da pesquisa, a comunicação, por vezes precária, entre os docentes-tutores e os demais membros da equipe, também foi um fator que atrapalhou, pois os tutores sentiam-se sem orientação, não sabendo ao certo como proceder junto aos alunos. Colocaram, assim, como dificuldades *a falta de comunicação com os professores do eixo (MALL)* e *a falta de orientações e também quando não temos contato com os profs. que planejaram o eixo (TROZ)*. Essa situação atualmente melhorou, visto que ocorreu uma relotação do Curso para o Instituto de Física e Matemática da UFPel, bem como mudanças na coordenação de curso e de tutoria.

*Minha principal dificuldade é que, como mencionei anteriormente, como tutor, minha autonomia é extremamente restrita. Meu trabalho depende em muitos momentos de decisões, orientações, repostas de outros profissionais da equipe, e muitas vezes estas orientações demoram, não chegam, são insuficientes ou estão em desacordo com o que eu imagino, já que tenho alguma experiência, que seria a melhor decisão ou a melhor escolha em determinada situação (TG).*

O fato de a comunicação ser essencial para o desenvolvimento de qualquer atividade pedagógica buscou-se desde a realização desta pesquisa uma ação emergencial no sentido de melhoria neste quesito, o que repercutiu diretamente com os alunos, pois agora se sentem mais assistidos pela equipe docente de forma geral, em particular, pelos tutores a distância.

Os tutores ainda citam outras dificuldades, que apareceram com menor frequência, mas que apresentam sua importância: *a falta de reconhecimento, pois não é um professor, mas participa ativamente do processo, a falta de vínculo (TRS)*, ou seja, é não ser incluído por alguns professores como membro efetivo na equipe polidocente do curso, como se durante a tutoria sua formação inicial e continuada fosse deixada de lado. Ainda, *saber como se posicionar nos fóruns (NRL) ou o retorno quase que imediato que tutor tem que dar ao aluno, quando questionado, no máximo de 24h (RRO)*, fazendo menção à forma de escrita que deve ser utilizada no ambiente virtual de aprendizagem bem como o conhecimento matemático que se faz necessário e, também, a questão do curto prazo para responder, o que deixa evidente que o docente-tutor precisa estar conectado acompanhando diariamente sua turma.

Estas são algumas das dificuldades levantadas pelos tutores em relação às principais dificuldades que vivenciam na atuação da tutoria no CLMD, curso que começou com apenas três polos e hoje atende vinte e seis. Um curso que está preocupado com a expansão do ensino superior gratuito e de qualidade, sendo que ter uma equipe docente capacitada e bem estruturada é fundamental. Provável que existam outras dificuldades a serem elencadas, porém no contexto e época da pesquisa não foram citadas.

## **CONSIDERAÇÕES**

Todo trabalho de pesquisa visa retratar uma realidade. Este artigo descreveu o ser docente-tutor na expansão da educação a distância no ensino superior, a partir da percepção dos tutores a distância do CLMD, refletindo sobre como estes se percebem e quais as principais dificuldades encontradas.

Como pesquisadores, entendemos o tutor (virtual e presencial) como sendo parte da polidocência, ou seja, como parte do grupo de pessoas que pensam e desenvolvem o processo de ensino-aprendizagem na EaD. Sabemos que este não é o posicionamento de todos aqueles que trabalham na modalidade a distância e respeitamos as diferenças. Procuramos, com aqueles que trabalhamos, desenvolver as atividades em parceria, com diálogo e trocas, sempre pensando na melhor forma de auxiliar os alunos durante o processo.

Este artigo retratou apenas parte de uma pesquisa maior, e concluímos que a educação a distância e o corpo docente nela envolvido carece de mais pesquisa, sob outras óticas, em outros contextos e instituições. É merecedor de destaque o docente-tutor e os desafios a ele vinculados, com convicção de que a EaD é uma política de governo que ganhou espaço e a cada dia conquista novos seguidores.

### **TEACHER-TUTOR IN EXPANSION OF DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION**

**ABSTRACT:** The article presents the results of a qualitative study that aimed to investigate how the distance tutors Course in Mathematics Distance (CLMD), the Institute of Physics and Mathematics (IFM) of the Federal University of Pelotas (UFPel) perceive tutors in the expansion of distance education in higher education, considering mentoring an integral part of polidocência. From the implementation of an online questionnaire, available from Google Docs tool, in November 2012, the total group of subjects involved was 35 tutors travel distance. The collected data were then analyzed based on the Textual Discourse Analysis. It was found that the distance from CLMD tutors see themselves as active members of the process of virtual teaching, interacting directly with students and other teachers, assisting with questions, encouraging, giving no answers, but teaching academics pick them up, finally, participating in all the educational process of teaching and learning. As difficulties, noted the large number of students served, the casualization of teaching, not seen as a career in teaching and communication, sometimes precarious, with the other team members.

**KEYWORDS:** Tutor. Distance Education. Polidocência. Higher education. UAB.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 19 mar. 2009.

BRASIL. **Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em: 08 jun. 2011.

DEL PINO, M. A. B; GRÜTZMANN, T. P; PALAU, R. de C. N. A educação a distância nas instituições federais de ensino: novas relações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 20, n. 38, p. 235-257, jan./abr. 2011.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância.** São Paulo: Avercamp, 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior:** 2010 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

MILL, D. R. S. **Docência virtual:** uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: \_\_\_\_\_.; RIBEIRO, L. R. de C; OLIVEIRA, M. R. G. de (Org.). **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010. Cap. 2. p. 23-40.

\_\_\_\_\_.; RIBEIRO, L. R. de C; OLIVEIRA, M. R. G. de (Org.). **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância:** uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2007.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 297-303.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

**OS (DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO DO DOCENTE PESQUISADOR NO  
ENSINO SUPERIOR:  
MITOS E POSSIBILIDADES**

**Altair Alberto Fávero<sup>1</sup>**  
**Leandro Carlos Ody<sup>2</sup>**  
**Aristeo Santos López<sup>3</sup>**  
**Marisa Fátima Román<sup>4</sup>**

**RESUMO:** O presente artigo trata dos (des)caminhos da formação do docente pesquisador no contexto da expansão da Educação Superior e tem por objetivo problematizar as mitificações que perpassam a relação entre ensino e pesquisa no exercício da docência universitária. As mitificações são decorrentes da separação entre teoria e prática, entre quem pensa e quem executa, entre o pesquisador e o professor. Para enfrentar e superar estas mitificações defende-se a tese de que “o ensino precisa da pesquisa e de que esta pode desenvolver o ensino”. No entanto a efetivação desta tese requer um amplo e cuidadoso processo de formação do docente pesquisador e a transformação da docência em objeto de estudo. O artigo é resultado parcial do projeto de pesquisa *A improvisação docente no contexto da expansão da educação superior* desenvolvido junto ao PPGEDU da UPF e do convênio de mutua colaboração entre a UPF/Brasil e a UAEM/México em andamento desde 2010.

**PALAVRAS-CHAVES:** Docência universitária. Improvisação docente. Expansão da educação superior.

**CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A educação superior, em todos os países, é um fato fundamental de desenvolvimento humano e de mobilidade social. Nessa perspectiva é possível dizer que as instituições de educação superior, de modo geral, deveriam contribuir de alguma forma, não só para formação de profissionais especializados, mas também para constituir cidadãos bem informados e capazes de analisar, interpretar e participar ativamente na vida social em que estão inseridos. No entanto, as instituições de educação superior vivem hoje um momento diferenciado de outras épocas. Apesar da universidade ser uma instituição milenar, as transformações ocorridas nos últimos trinta anos obrigaram a própria universidade a repensar sua identidade, seu papel na sociedade, seu futuro enquanto instituição responsável pela produção e socialização do conhecimento, bem como suas estrutura interna de poder e atividades fins (ensino, pesquisa e extensão). No dizer de Zabalza (2004), encontramos-nos em um momento em que ocorrem mudanças profundas tanto na estrutura do ensino da

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação; PPGEDU da Universidade de Passo Fundo-UPF; altairfaver@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Filosofia, UFFS, odylic@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Dr. en Educación. Facultad Ciencias de la Conducta UAEMEX. arisan3@gmail.com.

<sup>4</sup> Dra. Ciencias Sociales. Universidad Tres Culturas. arisy2k@msn.com.

universidade como em sua posição e sentido social. Estamos incorporando, em ritmo acelerado, mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias. Tais mudanças provocaram uma redefinição da concepção e do papel social da universidade. Sua relação com a sociedade, por exemplo, passou por uma nova configuração: a universidade deixou de ter uma interface marginal na dinâmica social (a qual lhe permitia manter um alto grau de autonomia e autogestão sem quase ter que prestar contas a ninguém) para se tornar uma realidade de plena inserção na dinâmica central da sociedade e de participação em suas proposições. De um bem cultural, a universidade tonou-se um bem econômico; de um espaço seletivo, reservado para poucos, tonou-se lugar comum onde a grande maioria pode ter acesso; de instituição com uma “missão” que ultrapassa os compromissos terrenos, tonou-se a “prestadora de serviço” que deve resultar na melhor preparação para competir no mercado de trabalho.

Possivelmente, a massificação tonou-se a realidade mais visível da transformação da Universidade e por consequência o fator que causou maior impacto na sua evolução. O número de matrículas e a proliferação das instituições de Ensino Superior constituem evidências inquestionáveis do processo de expansão da Educação Superior. Tal fenômeno teve alguns efeitos colaterais inevitáveis: as salas de aulas passam a ser frequentadas por grupos de estudantes cada vez mais heterogêneos quanto à capacidade intelectual, à preparação acadêmica, à motivação, às expectativas, aos recursos financeiros, ao perfil dos estudantes; surge a necessidade de contratar, de forma massiva, novos professores para atender as demandas da expansão e com isso a *improvisação docente*; surge uma sutil diferença entre os diversos cursos e das instituições universitárias onde eles são oferecidos (a massificação não aconteceu em todos os cursos; ela se evidenciou de forma mais intensa nos cursos de humanidades e de ciências sociais aplicadas). Todos esses efeitos tiveram repercussões importantes no desenvolvimento da identidade docente o que requer um novo olhar para a forma como se dá a docência universitária.

## **1 ESPONTANEÍSMO E MITIFICAÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE PESQUISA E DOCÊNCIA**

A pesquisa deveria ser parte integrante e rotineira do docente universitário, tendo em vista que deveria existir uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compreendidas como atividades fins da Universidade. Toda ação docente universitária deveria necessariamente constituir-se num processo permanente de ensino, investigação e

aprendizagem, pois desta maneira estaria sendo garantida a indissociabilidade que caracteriza a identidade e possibilidade de uma instituição de Educação Superior ser considerada Universidade. Mas, como deveria se dar a relação entre ensino, pesquisa e extensão no exercício da docência universitária? É possível a existência dessa relação no trabalho cotidiano do professor universitário? Que mitos e possibilidades constituem essa relação?

Em seu livro *Pesquisa e construção do conhecimento*, Pedro Demo (1994, p. 33) ressalta que “o desafio essencial da universidade e também da educação é a pesquisa” e que esta deve ser “definida como princípio científico e educativo”. Como princípio científico “a pesquisa apresenta-se como instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento” e como princípio educativo “perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático crítico e criativo”. No entanto, para que a pesquisa consiga ser, simultaneamente, científica e educativa, é necessário desmistificar o próprio conceito de pesquisa.

Geralmente o termo pesquisa é quase sempre associado a um processo de “ritos especiais”, cujo acesso, na maioria das vezes, é reservado aos iniciados, especialistas, “profissionais de plantão”. Para ser pesquisador, ditam esses ritos especiais, é necessário ter uma trajetória acadêmica (título de mestre ou doutor), dominar sofisticadas técnicas de investigação, manejar estatísticas ou recursos avançados da informática, metodologias, métodos, tradições e técnicas de pesquisa. Todos estes rituais, fartamente ensaiados e utilizados nas práticas de pesquisa, principalmente nas universidades, podem levar a um processo de mitificação da própria pesquisa. E não faltarão “especialistas de plantão” que imediatamente irão elaborar um manual sofisticado de técnicas de pesquisa para instituir critérios rígidos, e alguns deles descabidos, que vão definir e demarcar *o que é e o que não é* pesquisa. A mitificação da pesquisa pode ter várias faces e não dar-se conta de sua possibilidade pode levar-nos a transformar importantes práticas de investigação em “murallas intransponíveis de saberes”, deslocados do mundo e dos problemas que surgem da realidade.

Não nos interessa elencar e caracterizar todas as possíveis faces da mitificação da pesquisa. Apenas para ilustrar algumas delas, e seguindo o que foi exposto anteriormente, podemos dizer que o exercício de rituais de pesquisa sem a compreensão contextual e relacional da mesma com a realidade, constitui uma mitificação em diversas áreas da pesquisa, inclusive na educação. Quando um pesquisador em educação sustenta inadvertida e dogmaticamente que está realizando “pesquisa” simplesmente porque aplica determinado método ou técnica de recolhimento de dados, podemos dizer que está fatalmente atingido pelo vírus da mitificação. A própria pesquisa acaba criando estruturas e concepções que

obstaculizam sua validade social e política. Por isso, nas palavras de Demo (1997, p. 12), temos pela frente o desafio de “libertar a pesquisa do exclusivismo sofisticado”.

Outra mitificação fundamental, que nos interessa discutir no presente capítulo, é a separação artificial que se faz entre ensino e pesquisa, a qual frequentemente acontece na universidade. Trata-se de uma mitificação, pois está ocorrendo uma “naturalização grosseira” de que ensinar e pesquisar são atividades completamente separadas e, por consequência, existem aqueles que investigam (os pesquisadores) e os que ensinam (os docentes). Em tempos de expansão da Educação Superior, conforme nos alerta Demo (1997, p. 12), essa mitificação está sedimentando a ideia de que há “universidades que apenas ensinam”, enquanto a pesquisa vai se tornando privilégio de poucos, os “iluminados” que dominam os rituais da ciência e que consideram o “ensino como atividade menor”. Essa mentalidade vai produzindo uma apartação social no interior das Universidades onde de um lado estão os professores horistas que “dão aulas” e do outro estão “os pesquisadores”, geralmente ligados aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, que “fazem pesquisa” e “publicam papers”. Desmistificar essa ideia de pesquisa implica em romper a dicotomia estanque e dar-se conta que tanto a pesquisa, quanto o ensino se tornam alienantes quando concebidos e tratados de forma apartada. Como nos diz Pedro Demo (1997, p. 14), “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é eletista, explorador, privilegiado e acomodado”.

Compreender a pesquisa e o ensino como ações que se interligam, significa tratar o professor universitário como aquele que “tendo conquistado espaço acadêmico próprio através da produção, tem condições e bagagem para transmitir via ensino. Não se atribui a função de professor a alguém que não é basicamente pesquisador” (Demo 1997, p. 15). Talvez em nossas universidades ainda estamos muito longe de compreender o professor desta maneira. Há uma cultura escolar instaurada de que o professor é “aquele que dá aula”, “explica o conteúdo”, “aplica provas”, “aprova ou reprova os alunos”. O bom professor é aquele que explica bem o conteúdo, ou é muito engraçado no modo como ministra suas aulas. E o professor ruim é aquele que “mata aula”, “reprova os alunos”, ou é relapso no cumprimento de suas funções docentes. Essa forma simplificada de compreender o professor reduz a docência a mera transmissão acrítica de saberes que são assimiladas pelos alunos. A ação educativa seria bem diferente se o professor universitário fosse compreendido como aquele que exerce sua docência alicerçada na pesquisa, na atitude investigativa e na problematização da própria prática pedagógica.



Outra forma de mitificação é quando chamamos de “pesquisa” qualquer atividade de catalogação de informações. Poderíamos chamar a esta mitificação de “espontaneísmo investigativo” e se coloca no lado oposto da “mitificação dos rituais”. Os que professam o “espontaneísmo investigativo” acreditam que todo e qualquer procedimento rigoroso de pesquisa acaba produzindo dogmatismos e visões limitadas da realidade e, portanto, o que importa é deixar fluir as iniciativas inusitadas, as idiossincrasias e o livre curso da pesquisa. Na relação entre ensino e pesquisa, acreditam que as produções acadêmicas pouco contribuem para melhorar o ensino e por isso o que importa é ministrar as aulas ao “sabor das circunstâncias”, agradar os alunos, vencer o conteúdo programado, transmitir as temáticas de forma agradável, sem se preocupar em problematizar a própria docência. Possivelmente o espontaneísmo é uma mitificação ainda mais perigosa do que a mitificação dos rituais porque produz a sedimentação das circunstâncias e sua principal razão de existir de forma tão acentuada no contexto da docência universitária se dá pelo divórcio ocorrido entre teoria e prática.

## **2 O DIVÓRCIO MAL RESOLVIDO ENTRE ENSINO (PRÁTICA) E PESQUISA (TEORIA)**

A dicotomia entre teoria e prática é um dos velhos e complexos problemas ainda não resolvidos, não só no campo educacional, mas também em diversas áreas da ciência. Nesse estudo analisaremos, brevemente, o divórcio mal resolvido entre teoria e prática no âmbito da docência universitária.

Seria ingenuidade acreditar que teoria e prática são um todo unificado na ação educativa do professor. De fato, temos que admitir que ao invés de um indissolúvel casamento bem sucedido, teoria e prática vivem um conflituoso divórcio na prática educativa da grande maioria dos professores universitários. Mesmo os pesquisadores que, por força do ofício e dos regulamentos, ministram algumas aulas na graduação, na maioria das vezes não conseguem fazer uma articulação *matrimonial* produtiva entre o que pesquisam e o que ensinam em suas aulas. Acreditamos, no entanto, que o problema não seja a inconveniente e eventual separação, mas o divórcio mal resolvido.

É frequente na fala dos alunos da graduação algumas expressões tais como: “o professor X sabe muito, mas suas aulas são incompreensíveis”; “o professor Z tem muito conhecimento, mas não sabe transmitir a matéria”; “o professor Y era ótimo professor antes de fazer o doutorado, depois que retornou suas aulas se tornaram chatas e enfadonhas”. São

expressões que, de certa forma, ressaltam, na percepção dos alunos o divórcio mal resolvido entre teoria e prática ou entre pesquisa e ensino. O que essa separação revela? Por que esse divórcio entre ensino e pesquisa é tão perceptível na ação educativa dos docentes universitários? De que maneira é possível contornar o problema mal resolvido dessa separação? É possível organizar processos formativos que possam constituir docentes-pesquisadores e pesquisadores-docentes?

Na tentativa de enfrentar o divórcio mal resolvido entre pesquisa e ensino, propomos a tese de que, na docência universitária, “o ensino precisa apoiar-se na pesquisa e esta pode desenvolver o ensino”. Fundamentamos nossa tese nos seguintes pressupostos, que foram também apresentados por Antonio Chizzotti (2001, p. 103-112) em seu texto “Metodologia do Ensino Superior: o ensino com pesquisa”: a) a pesquisa deve se tornar uma atividade cotidiana do professor; b) a pesquisa é uma busca sistemática; c) o ensino deve beneficiar-se da pesquisa; d) o ensino precisa de pesquisa; e) é necessário distinguir as modalidades de pesquisa que podem contribuir com o ensino. Vejamos, brevemente, cada um destes pressupostos.

Tratar a pesquisa como sendo uma atividade cotidiana significa dar-se conta que “os problemas enfrentados na vida diária”, obrigam-nos a buscar informações que possam nos ajudar a compreender tais problemas e orientar a tomada de decisões. Quanto mais complexos forem os problemas, mais informações precisamos ter para dar conta de sua resolução. A falta de informações, ou informações falsas e mal elaboradas, pode conduzir a erros, produzir falsos resultados, ou até mesmo tomar decisões equivocadas. A história da ciência é ilustrativa e fértil de exemplos para evidenciar esse processo. Fenômenos complexos da natureza ou acontecimentos que moveram ou até abalaram a vida social, só foram possíveis de serem compreendidos, quando os envolvidos conseguiram reunir os conhecimentos historicamente produzidos e, a partir deles, puderam formular hipóteses explicativas para enfrentar os problemas existentes.

De forma análoga, poderíamos dizer que o enfrentamento dos problemas que surgem no exercício da docência universitária, requer a reunião de saberes historicamente produzidos (teoria/pesquisa) e a ação dos envolvidos para formular possíveis soluções (hipóteses). Todo esse processo poderia ser identificado como uma atividade cotidiana de pesquisa do professor. Por isso, tem razão Chizzotti (2001, p. 105) quando diz que “a pesquisa tornou-se, assim, um esforço metódico de busca de informações para produzir conhecimentos novos, ampliar a compreensão do mundo e auxiliar na solução dos problemas concretos que as pessoas enfrentam”.

Apesar de a pesquisa ser algo que pode ser feita no cotidiano, ela não pode ser reduzida a qualquer tipo de atividade. Para ser uma pesquisa reconhecida e validada, ela necessita ser uma “busca sistemática”. Foi esta busca sistemática que fez avançar os conhecimentos em todas as áreas de investigação e promoveu enormes progressos, não só na ciência empíricas, mas também nas ciências sociais, artes, filosofia, religião. Grande parte do que é ensinado nos processos educacionais, tanto na educação superior quanto na educação básica, são resultados desta busca sistemática produzida pelas gerações que nos antecederam. No entanto, esses saberes historicamente elaborados não são verdades absolutas e finais, mas tão-somente resultados parciais sistematizados que podem servir de ponto de partida para avançarmos na busca de novos conhecimentos.

O ensino deve beneficiar-se da pesquisa, pois a busca sistemática que esta promove possibilita uma compreensão sempre mais ampliada dos problemas que surgem nos mais variados contextos em que vivemos. Sobre esse aspecto nos adverte Chizzotti:

O ensino que se limita à repetição esquemática de conceitos, à descrição abstrata de problemas e à proposição de questões meramente formais não estimula a indagação curiosa e seu efeito resulta muito relativo, pois deixa de lado um aspecto substantivo da atividade docente – a capacidade criativa e inventiva que o conhecimento provoca (2001, p. 106).

Quando o ensino se alimenta da pesquisa, o processo da aprendizagem amplia os horizontes de saber, mobiliza os alunos para que apresentem novas questões aos problemas e soluções propostas, põe em questionamento os saberes transmitidos, cria disposições para que ocorra atitudes reflexivas sobre o próprio processo formativo, contrapõe as informações transmitidas pelo professor com informações oriundas do cotidiano social.

Em um mundo dinâmico, marcado permanentemente por novas descobertas, caracterizado por posições divergentes e pluralidades infinitas, o ensino precisa da pesquisa. “O ensino ganha significado novo”, nos diz Chizzotti (2001, p. 106), “quando propicia o prazer da descoberta e a importância do conhecer, quando provoca a observação, mobiliza a curiosidade, move a busca de informações, esclarece dúvidas e orienta ações, em suma, quando supre as necessidades vitais do discente”. Quando o ensino se alimenta da pesquisa, passa a existir em sala de aula o clima efetivamente universitário, ou seja, a curiosidade investigativa como carro chefe da prática docente.

Não há dúvidas que existe uma diversidade de modalidades de pesquisa. A quase totalidade dos manuais de metodologia científica, ou mesmo os autores que escrevem sobre pesquisa, reconhecem que há vários tipos de pesquisa e que sua aplicação, depende do objeto

a ser investigado, razão social, área do conhecimento, condições de trabalho, financiamento, escopo. A pesquisa que tanto pode desenvolver o ensino quanto beneficiar-se dele, traduz-se numa forma de investigação em que o professor consiga refletir sobre sua atividade docente, saiba recolher informais mais consistentes de sua própria prática pedagógica e consiga alcançar maior fundamentação para reorientar sua atividade docente. Para que isso aconteça é necessário “uma nova mentalidade docente na qual o professor procure o que necessita conhecer para superar as suas dificuldades particulares e aprenda gostar de resolver os problemas reais que tem” (CHIZZOTTI 2001, p.111). Essa nova mentalidade terá possibilidade de acontecer e ter êxito se houver um processo de formação do docente pesquisador.

### **3 A FORMAÇÃO DO DOCENTE PESQUISADOR**

Defendemos a posição de que o espaço acadêmico é espaço privilegiado para a pesquisa. Não há como conceber ensino superior sem levar em consideração a pesquisa acadêmica como elemento determinante na formação. Em se tratando de formação para a docência essa exigência recebe força ainda maior, pois estamos preparando aqueles que num futuro muito próximo, ou talvez em período concomitante à própria formação na graduação, estão ou estarão orientando a formação de outros indivíduos.

Uma das grandes características a serem desenvolvidas na formação do docente pesquisador é a independência intelectual. Pensar por si mesmo, exercitar o espírito crítico e criativo, buscar soluções novas para os problemas (novos ou velhos), emancipar-se, ser sujeito do conhecimento são desafios para quem busca uma formação superior. A produção acadêmica a partir da pesquisa exige certo distanciamento daquilo que já foi produzido para que se possam desenvolver novos pontos de vista. Isso não é possível sem uma bagagem teórica ou prática, oriunda da pesquisa, a partir da qual se busca ampliação do conhecimento, mas exige certa independência com relação ao conhecimento historicamente produzido. Esse distanciamento também se dá com relação àquilo que certos contextos sociais, políticos ou econômicos apresentam como exigência (principalmente mercadológicas) no que se refere ao conhecimento. Demo (1997, p. 82) apresenta a necessidade da pesquisa nesse contexto apresentando as seguintes ideias:

[...] o conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade

pelo menos mais tolerável. Entra aqui o despertar da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, sobretudo atitude política emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado.

Podemos perceber uma tendência à independência intelectual e à busca pela emancipação a partir das ideias de Demo quando o mesmo destaca a importância da inquietação, da curiosidade, do querer descobrir, elementos estes que são naturais no ser humano e que são motivadores de investigação, mas, muitas vezes, são sufocados por vários tipos de determinismos. A formação do docente investigador, além de despertar tais elementos naturais do ser humano, deve trabalhá-los e desenvolvê-los.

Sem esse espírito de independência intelectual, sem o estímulo e sem o uso da criatividade e da criticidade estaremos transformando a formação do docente em mera reprodução de argumentos, de ideias e mesmo de estratégias de ensino de outras pessoas. Uma educação emancipadora não pode reduzir a formação acadêmica a meras imitações dos professores, que por sua vez podem estar fazendo o mesmo. Na medida em que formamos professores nas mais diferentes licenciaturas devemos estimular a postura crítica capaz de selecionar bons exemplos e aproveitar aquilo que pode ser recontextualizado (não descartando, portanto, experiências e conhecimentos que se renovam e extrapolam os momentos históricos), mas que também se volte à criação do novo e que possa pensar os novos contextos.

A prática reflexiva apresenta-se como fundamental na formação do professor. Segundo Perrenoud (2002, p. 18) devemos estimular atitudes, hábitos, métodos e posturas reflexivas. O autor segue dizendo que, “além disso, é importante [...] criar ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula”. Não há como formar um profissional reflexivo sem uma prática reflexiva. O próprio formador deve apresentar posturas reflexivas estimulando seu aluno a fazer o mesmo. Esse exercício se dá, predominantemente, pela prática investigativa. A postura crítica, a descoberta do novo, a adaptação dos conteúdos e métodos aos novos tempos requer postura investigativa, suscita a busca independente pela formação da identidade de docente formador.

O desafio de formar o docente pesquisador ganha força com o passar do tempo, mas não é exigência apenas atual. Asti Vera (1976), algumas décadas atrás, dedicava-se ao assunto e apontava as tendências do ensino universitário: “A universidade atual tende a unir a teoria à prática, formando, ao mesmo tempo, profissionais e pesquisadores. Nossas faculdades e institutos de ensino superior não são apenas fábricas de técnicos práticos, mas também centros

de pesquisa”. O mesmo autor também relembra as palavras de Rodolfo Mondolfo que resgata ideias do século XII, época em que surgem as primeiras universidades:

[...] impõe-se à cultura, em geral, e ao ensino universitário, em particular, a obrigação de não se limitar à conservação do antigo, senão de elaborá-lo sob novas formas, de explorar novos terrenos, aprofundar e estender as investigações, fazer progredir a ciência. A pesquisa, por certo, conforme indicado, não era estranha à cultura medieval e às universidades, nem mesmo enquanto tratava de conservar e recuperar a herança da antiguidade; mas ganha novo impulso e mais poderosa energia quando o Renascimento introduz a exigência de imitar os antigos em sua **própria dependência espiritual e originalidade criadora**. (Mondolfo apud Asti Vera 1976, p. 11, grifo nosso).

Em tempos atuais percebemos certo retrocesso quando verificamos que a formação superior coloca como preponderante (ou quase exclusiva) a formação técnica em detrimento da formação com base teórica consistente. A tendência de acompanhar o mercado que exige formação rápida, em cursos de curta duração, com fins de atender demandas de mão-de-obra especializada tecnicamente retira da universidade, de certa forma, o dever de formar profissionais integralmente. Formação integral, nesse sentido, não significa apenas unir teoria e prática, mas também se refere à preocupação em formar profissionais sensíveis a seu contexto, com competências técnicas e de relações humanas.

Porém, o que mais parece desafiar a formação em tempos atuais é a necessidade de acompanhar a evolução tecnológica que amplia as possibilidades de investigação, mas, ao mesmo tempo, tira da universidade o status de “templo” do saber. Nesse novo universo do conhecimento onde todo lugar pode ser lugar de pesquisa e de descoberta, é necessário que se tenha claro o que é pesquisa e quais as características que um bom pesquisador deve ter. Rigoriedade científica, bons métodos, boa formação fazem com que, num contexto plural e complexo como é o contemporâneo, se possa ter maior chance de sucesso em uma pesquisa. Não basta ter acesso às últimas inovações tecnológicas para se realizar uma boa pesquisa, mas é necessário também ser capaz de selecionar elementos que são determinantes no fenômeno a ser investigado, bem como estar de posse de boa bagagem teórica para conseguir “ler” e “interpretar” os dados que uma pesquisa levanta.

Esse espírito de constante inovação que caracteriza o contexto atual também deve fazer parte da formação do docente pesquisador. Os desafios dos novos tempos também exigem transformações no ato de ensinar. Não há consenso no que se refere a qual é a forma ideal de se formar um indivíduo e sabemos que isso depende de uma série de fatores. Temos, porém, que admitir que não há inovação sem investigação, sem leitura dos novos tempos e das novas necessidades do ato de educar. Isso necessariamente passa pela revisão das antigas

maneiras de formar alguém, pela permanente postura crítica e pela constante problematização dos elementos constituintes do processo educativo. Nesse mesmo viés, Demo (2011, p. 79) diz que, diferentemente de uma noção de ciência compreendida como estoque de conhecimentos imutáveis e acessados pela simples transmissão, deve prevalecer a noção de ciência como “processo permanente de inovação, por conta da própria lógica inovadora. O conhecimento inova tanto, porque se inova constantemente. O questionamento ininterrupto é a sua alma”.

O mesmo autor (2011) segue dizendo que percebemos um envelhecimento cada vez mais rápido das profissões e dos conteúdos que foram acessados e desenvolvidos quando da formação de um profissional. “Isso determina que o diploma não significa mais uma conclusão, mas apenas o reconhecimento de que um estágio se encerra, enquanto outros se iniciam, sem fim” (Demo 2011, p. 79). Ser um profissional competente é admitir que se está em permanente aprendizado. Não é diferente com o profissional da educação, mas com relação a este, como dissemos no início desse ponto, temos uma exigência a mais, pois ao mesmo recai a responsabilidade de atualizar-se constantemente para que outros tenham uma formação adequada ao seu tempo.

#### **4 A DOCÊNCIA COMO OBJETO DE PESQUISA**

Não há limites quando falamos de objetos de pesquisa. Qualquer coisa que chame a atenção ou que desperte nossa curiosidade pode ser foco de investigação. Já é sabido que qualquer investigação começa pela problematização de algum objeto. No caso do professor, é de fundamental importância que sua própria condição de ser docente seja objeto de problematização e de pesquisa. É uma delimitação no universo de temas ligados à pesquisa acadêmica que merece ser focado.

Algumas condições devem ser respeitadas quando optamos por problematizar a docência como um objeto de pesquisa científica. Dentre estas condições podemos destacar a visão do docente como intelectual; não como simples intelectual ou intelectual puramente teórico, mas como um indivíduo que pensa seu contexto, sua prática, seus métodos com vistas a cumprir seu papel de transformador de mentes e de espaços. Giroux (1997, p. 161) ao refletir sobre a natureza da atividade docente traz à discussão a noção do professor como intelectual transformador.

[...] uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de

diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com a sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Podemos perceber que recebem destaque elementos como teorias, ideologias, instrumentos, técnicas, contextos dos mais variados tipos, métodos, didáticas, entre outros elementos subentendidos na compreensão do que é ser docente. Pensar esses elementos e problematizá-los como objetos de investigação possibilita um agir docente mais consciente, pensado, refletido, diferentemente de um agir mecânico, descontextualizado e, por vezes, engessado por anos de práticas imutáveis.

A provocação de Giroux (1997, p. 162) segue no sentido de pensar uma sociedade democrática a partir da formação de indivíduos críticos, o que só é possível se essa formação for orientada por indivíduos também críticos.

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democrática.

Sem uma docência problematizada, foco de constantes reflexões e pesquisas científicas não há possibilidade de transformação. Ser intelectual, nesse sentido, é voltar-se à análise do próprio agir, do sentido do agir, das formas de agir em determinado contexto na tentativa de transformá-lo. Não basta boa vontade, não basta querer transformar, é necessário planejamento, ação e avaliação do agir.

Existem, como já citamos, alguns elementos importantes a serem considerados quando colocamos a docência como foco de investigação. O paradigma educacional que se segue e que comporta as teorias, os instrumentos, os métodos, a didática deve ser constantemente analisado. Thomas Kuhn (1998) aborda a ideia de que o paradigma em que estamos inseridos define a concepção de mundo que temos. Pensamos e agimos segundo os elementos que fazem parte do paradigma científico ou, em nosso caso, do paradigma educacional que optamos por seguir. Novamente cumpre importante papel o ato de distanciar-se da visão cotidiana que temos do paradigma educacional e fazer uso de uma meta-visão que nos possibilite uma avaliação do nosso agir educacional.



Uma análise nesse sentido pode fazer com que busquemos melhorar nossos métodos de ação educacional. Constantemente percebemos insucessos no universo acadêmico (bem como em outros níveis de escolarização) provenientes de procedimentos metodológicos inadequados. Uma avaliação das “anomalias”, na linguagem de Kuhn, no fenômeno educacional pode apontar as deficiências causadoras do insucesso nessa área. Fatos como alunos não assimilando conteúdos, não entendendo a importância dos mesmos ou não se interessando pelo que está sendo trabalhado podem ser fortes indicativos de problemas no processo de formação dos mesmos. No caso do professor, isso serve de alerta para que o mesmo reveja certos procedimentos que está seguindo.

Métodos e conteúdos devem ser objetos de constante atualização, principalmente em contextos atuais onde a rapidez de informações, de comunicação e, ao mesmo tempo, de curto prazo de validade das próprias informações, exige rápidas adaptações. Como já mencionamos, não que isso seja motivo de ignorar o antigo (o mesmo deve ser constantemente atualizado e revalidado), mas exige adaptações às novas realidades.

Outra importante prática no contexto educacional é a prática do registro. A mesma também deve ser objeto de constantes análises, pois se constitui em importante ferramenta para a avaliação da prática didática. O registro possibilita a apreciação e a análise de elementos da prática que podem extrapolar o momento espaço-temporal. Uma análise momentânea pode deixar passar despercebidos alguns elementos importantes da avaliação da prática educativa. O registro, quando bem feito, possibilita análises posteriores que podem ser mais aprofundadas, pois acontecem em um contexto de análise mais favorável.

As próprias avaliações devem ser foco de pesquisa. Entender o significado delas no contexto educacional é acionar uma importante ferramenta no ato de educar. Aqui queremos abordar qualquer tipo de avaliação, seja do educando, seja do educador, seja do contexto educacional ou de qualquer outro elemento envolvido. Muito mais do que sistematizar a aprovação ou não dos elementos avaliados, o ato de avaliar deve mostrar carências e virtudes, dados importantes para qualquer pesquisa no campo da educação.

Há muitos outros objetos de investigação relevantes para a pesquisa em educação: o educando, a aprendizagem, o ambiente educativo, a passagem do educando para o ser educador, as mais diferentes teorias da educação, a história da educação, a política educacional, os diferentes níveis de educação, as novas tecnologias e complexos contextos educacionais. Todas essas áreas e todas as subáreas do universo educacional podem se mostrar produtivas para um avanço e enfrentamento dos desafios presentes e futuros. Uma rápida pesquisa em cursos de graduação e de pós-graduação na área de educação vai

possibilitar uma listagem considerável de áreas e temas que suscitam pesquisa em educação. É importante que, sendo uma área de conhecimento humano, a educação esteja em permanente evolução, trazendo novos temas aos debates e às investigações. A educação é um tema que não se esgota e, como consequência, continua sendo uma importante área de pesquisa.

Demo (2011) fala da importância da pesquisa em educação e da necessidade de tornar a pesquisa a maneira de se educar, seja na academia, seja em outros níveis de ensino. “O que distingue a educação escolar e acadêmica de outras tantas maneiras de educar é o fato de estar baseada no processo de pesquisa e formulação própria” (DEMO 2011, p. 1). O mesmo segue argumentando sobre a necessidade do profissional educador de manejar “a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana” (2011, p. 2).

Formar profissionais pesquisadores permite a conquista da tão desejada independência intelectual. Perrenoud (2002, p. 47) fala sobre a necessidade de os professores, assim como outros profissionais, saberem refletir sobre a própria prática, de serem intelectuais do seu exercício profissional.

Estamos falando, nesse caso, em uma postura e em uma prática reflexivas que sejam a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos; essa disposição e essa competência, muitas vezes, só podem ser adquiridas por meio de um treinamento intensivo e deliberado.

O próprio exercício de reflexão, de pesquisa sobre a prática profissional é questão de hábito. A pesquisa não deve se reduzir a algumas leituras sobre a aula a ser preparada, mas deve ser prática cotidiana de problematização da ação docente. A educação visa transformar mentes e espaços; a pesquisa visa transformar a própria educação. A vontade de pesquisar não deve ser algo externo, uma exigência de outros, mas deve ser algo que o educador coloca como necessidade pessoal para seu aperfeiçoamento. A investigação não é algo fácil, pois desacomoda, impulsiona, conduz à transformação. Porém é condição para que se saia da rotina, do conformismo, da estagnação do conhecimento e que leva a educação a produzir novos contextos e novos saberes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ter uma atitude problematizadora e investigativa da própria prática docente parece ser a postura mais adequada para quem, de fato, quer transformar, de forma significativa, o contexto de sua ação. Como destacado ao longo do texto, uma das ferramentas mais

impactantes, nesse sentido, é colocar a prática docente como objeto de pesquisa, problematizá-la à luz da investigação e do debate nos mais diferentes ambientes, principalmente no ambiente acadêmico. Tal ambiente é o espaço onde a formação do professor acontece em suas bases, mas também é o espaço onde se busca criar a independência intelectual que permitirá a continuidade da formação desse profissional ao longo de sua vida, mesmo distante do meio acadêmico.

A prática docente é potencializada quando não se dissocia ensino e pesquisa. Muito mais do que obrigação que recai no profissional docente, ensino e pesquisa devem ser o meio pelo qual o docente consegue dar significado àquilo que faz. Entusiasmá-lo com as descobertas, dar testemunho da importância da pesquisa acabam sendo também formas de educar.

Criamos o hábito da pesquisa quando essa atividade é cotidiana. Isso faz com que a pesquisa seja parte integrante e indissociável do ser educador. É bom lembrar que a pesquisa não é qualquer tipo de atividade, mas é um exercício sistemático que renova e recria a ação docente. Se o ensino universitário tem a pretensão de produzir conhecimento, muito mais do que simplesmente reproduzi-lo, é pela pesquisa, pela descoberta e pelo entusiasmo do conhecer que tal empreendimento se concretiza.

**RESUMEN:** Este artículo se ocupa de los (des) caminos en la formación de los docentes investigadores en el contexto de la expansión de la educación superior y tiene como objetivo cuestionar las mistificaciones que impregnan la relación entre la enseñanza y la investigación en la práctica docente universitaria. Las mythifications se deben a la separación entre la teoría y la práctica, entre los que piensan y los que se extiende entre el investigador y el profesor. Para enfrentar y superar estas mythifications defiende la tesis de que "la enseñanza necesita de investigación y de que esta puede desarrollar la enseñanza." Sin embargo, la efectividad de esta tesis requiere un proceso amplio y cuidadoso de la formación del docente investigador y la transformación de la docencia en objeto de estudio. El artículo es parcialmente el resultado del proyecto de investigación La improvisación enseñanza en el contexto de la expansión de la educación superior desarrollado por la PPGEDU la UPF y el pacto de colaboración mutua entre la UPF / Brasil y la UAEM / Mexico en curso desde 2010.

**PALABRAS-CLAVE:** Enseñanza académica. Enseñanza de la improvisación. La expansión de la educación superior.

## REFERÊNCIAS

ASTI VERA, Armando. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Porto Alegre: Globo, 1976.

CHARLOT, Bernad . Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio . “Metodologia do Ensino Superior: o ensino com pesquisa”. In: CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 103-112.

DEMO, Pedro . **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: ORIGENS, FILIAÇÃO E PRESSUPOSTOS

Aldiciane Pazinato<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo abordará a Pedagogia Universitária e as suas contribuições para a construção de um projeto qualificado de formação docente para o Ensino Superior. O objetivo do texto é apresentar a proposta metodológica da Pedagogia Universitária como possibilidade de formação continuada de docentes universitários no contexto da expansão da Educação Superior. Para tanto, será discutido os antecedentes da Pedagogia Universitária, a criação da RIES e os pressupostos formativos que perpassam sua fundamentação teórica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório. O referido estudo mostra que um projeto de formação continuada bem planejado e executado efetivamente, produz excelentes resultados para a práxis pedagógica. O texto é o resultado parcial das discussões realizadas no Projeto de Pesquisa “Pedagogia Universitária: contribuições para a formação continuada de docentes no Ensino Superior”, desenvolvido junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UPF.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia Universitária. Formação docente. Ensino Superior.

### INTRODUÇÃO

A educação brasileira passa no atual momento por um profundo e complexo processo de mudança que provoca desconforto, crises e reações em diversos setores da sociedade. Diversos temas relacionados à educação estão ganhando espaços nas mídias, nos debates políticos e nas manifestações populares. Democratização da escola, alfabetização na idade certa, financiamento da educação, escola de tempo integral, ampliação do acesso ao Ensino Superior são alguns dos tantos temas que perpassam os debates educacionais. A Educação Superior certamente é um dos grandes temas que não pode ficar à margem desse amplo debate.

O presente texto deter-se-á em analisar o tema da formação dos docentes universitários no contexto da expansão da Educação Superior. Parte-se do pressuposto de que a proliferação do número de matrículas, cursos e instituições ocorridas de forma mais intensa nas últimas duas décadas, ocasionou uma ampla e radical mudança na configuração da identidade docente que atende a essas demandas. Diversas iniciativas foram implementadas para tratar dessa

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo; Graduada em Pedagogia: habilitação: Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela ULBRA; Pós-Graduada em Pedagogia Gestora: ênfase em Administração, Supervisão e Orientação Educacional Pela Portal Faculdades; Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela Portal Faculdades. Integrante dos grupos de pesquisa: Improvisação docente no cenário da expansão da educação superior: o problema da identidade do professor, A formação do professor pesquisador da educação básica, ambos coordenados pelo Prof. PhD. Altair Alberto Fávero. Professora e Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais do município de Passo Fundo/RS. E-mail: aldicianepazinato@yahoo.com.br.

problemática. Uma delas refere-se a bem sucedida experiência da Pedagogia Universitária realizada em algumas universidades do Sul do Brasil.

O objetivo deste estudo é analisar as contribuições da Pedagogia Universitária na formação continuada de docentes no Ensino Superior. Para tanto realizar-se-á uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório. O trabalho tem como pergunta essencial: Que contribuições a Pedagogia Universitária pode trazer para a construção de um projeto qualificado de formação docente para o ensino superior? O texto será estruturado da seguinte forma: apresentação dos antecedentes da Pedagogia Universitária, a criação da RIES e os pressupostos teórico metodológicos que sustentam a ideia de o professor universitário possuir formação profissional.

## **1 OS ANTECEDENTES DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**

A educação brasileira passou por um profundo e complexo processo de mudança que provocou desconforto, crises e reações em diversos setores da sociedade. Diversos temas relacionados à educação estão ganhando espaços nas mídias, nos debates políticos e nas manifestações populares. Democratização da escola, alfabetização na idade certa, financiamento da educação, escola de tempo integral, ampliação do acesso ao Ensino Superior são alguns dos tantos temas que perpassam os debates educacionais. A Educação Superior certamente é um dos grandes temas que não pode ficar à margem desse amplo debate.

Os estudos abordam a trajetória histórica das IES, porém, a grande maioria, não se detem em explicitar o processo pedagógico; talvez, por este aspecto não ser tão importante para a universidade naquele contexto, pois o ensino superior constituiu-se voltado para a formação profissional.

Com o crescente processo de industrialização do estado toma devida proporção também, a procura pelo ensino superior para a qualificação para o trabalho, sendo que este nível de ensino expande rapidamente e amplia a oferta de vagas; logo nos é posta uma problemática a ser enfrentada, o despreparo do professor do ensino superior para atender a esta demanda. Neste modelo, prevalece a formação técnica e instrumental, bastava o docente possuir perfeito domínio dos conteúdos específicos de sua área e algumas “pinceladas” da parte pedagógica.

Morosini (2003) destaca algumas ações, o MEC estabelece como alternativa de preparo formativo aos docentes, um incentivo salarial aos que conquistassem um diploma de cursos de especialização e aperfeiçoamento, os quais deveriam conter, obrigatoriamente,

matérias complementares e formação didático-pedagógica, totalizando 1/5 da carga horária. Assim, a universidade teria caráter universitário, propondo a criação da ciência e da cultura, além de formar profissionais.

Nos anos 70, a pedagogia universitária ganha destaque com a organização de cursos formais de pós-graduação (de aperfeiçoamento a doutorado) e apoio pedagógico para assessoramento e formação continuada, acompanhando os docentes e os cursos; o que ocasionou a implantação dos Laboratórios de Ensino da UFRGS e da PUCRS. No entanto, a pedagogia universitária sofria forte influência tecnicista de educação para o “como fazer”. Um exemplo concreto foi I Seminário sobre Metodologia do Ensino para Professores Universitários, patrocinado pela CAPES em 1972, a fim de treinar os professores para cumprir o papel de formação e assessoramento, como forma de garantia da qualidade.

Os Laboratórios de Ensino oportunizaram um grande “passo” na formação de professores das IES de todo o estado, realizando vários cursos e publicação de livros (manuais); em especial os Programas de Pós-Graduação da UFRGS e PUCRS intensificaram a pesquisa qualificando as experiências pedagógicas universitárias. Com a forte intervenção das políticas públicas Morosini (2003) esclarece que os organismos internacionais, como a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Instituto Interamericano de Ciências Agrárias (IICA) ofertaram cursos de Aperfeiçoamento e, incentivaram financeiramente a implantação das Unidades de Apoio Pedagógico (UAP), além de fornecer equipamentos de tecnologia educacional.

Nos anos 80, o setor pedagógico das universidades recebe apoio institucional através do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES) instituído pela CAPES. Morosini (2003, p. 28) salienta que o PADES foi um importante aliado para a Pedagogia Universitária:

O PADES veio para incentivar e apoiar a criação e/ou consolidação de serviços, atividades e materiais voltados para o desenvolvimento de docentes, da instituição e da organização do ensino superior, tendo como base as necessidades das IES e dos Distritos Geoeducacionais, conforme explicitado na Revista Resenha. A metodologia de projetos foi bastante utilizada pelas universidades, que submetiam aos editais governamentais suas proposições.

Outro fator importante foram os encontros estaduais e regionais da Associação de Escolas Superiores Formadoras de Profissionais do Ensino (AESUFOPE), que reuniam diversas IES gaúchas comunitárias, confessionais e públicas para discutir a respeito da formação de professores e do perfil pedagógico, evidenciando uma cultura emancipatória e solidária. Neste período, diversos movimentos de reivindicação e associações científicas foram observados, os quais obtiveram papel importante na reflexão sobre os rumos da universidade no Brasil.

A aprovação da Constituição de 1988, a qual definiu a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a produção do conhecimento como eixo, reforçou a autonomia das instituições com objetivos e prioridades elencadas propriamente, representaram um grande avanço para a educação superior brasileira e para o campo da pedagogia universitária. O MEC participou dessas mudanças de melhoria da qualidade do ensino, propondo avaliações às IES. Salienta-se a parceria entre as IES que aconteceu, a troca de experiências e reflexões, ciclos de palestras, espaços de discussão, cursos de atualização, o trabalho interdisciplinar, a compreensão da participação de todos e a tomada de decisões coletivas foram fundamentais para legitimar o conhecimento pedagógico como campo de um saber profissional.

O processo de globalização da economia dos anos 90 e a entrada dos organismos internacionais representam um risco para a educação ao passo que, interferem no projeto pedagógico de constituição da universidade, nos seus ideais e compromissos, na autonomia, envolvendo professores, alunos e gestores, que se deixam invadir pela ordem econômica, acreditam ser imutável a situação, uma condição inevitável e não refletem criticamente, nem questionam; um novo direcionamento da educação é imposto e passivamente aceito; o maior objetivo de produção do conhecimento é transferido para produção.

Esta diferente forma de obter qualidade na educação superior é imposta pela LDB e pelos processos avaliativos externos. Morosini (2003, p. 33) destaca “Nesse contexto, as iniciativas que gestavam uma pedagogia universitária emancipatória e solidária entre as IES vão dando lugar a um processo utilitário e competitivo”. Por sua vez, o conhecimento científico fica fragilizado, apontando o tecnicismo e a operacionalização.

Frente a esta realidade, a autora ainda afirma que, hoje a ação da pedagogia universitária é dificultada, os espaços de discussão são poucos, há resistência ao tratar do tema e baixo prestígio é dado pelas IES que se definem totalmente condizentes com o neoliberalismo. Há poucas que lutam pela sua identidade e princípios próprios.

Krahe (2007, p. 27) nos remete a ideia de que “Formar professores é abrir caminhos para as futuras gerações. Caminhos estes que podem significar avanços, inovações, novas perspectivas, mas que também oferecem a possibilidade de repetirmos o que aí está; ou pior, sendas que acabam em becos sem saída”. É urgente a necessidade de o docente universitário deixar de ser mero especialista e pesquisador sem a formação pedagógica, a qual é essencial.

## **2 A CRIAÇÃO DA RIES**

Nas últimas três décadas houve uma grande expansão da Educação Superior. Não só aumentaram o número de matrículas, mas também houve uma expansão do número de cursos e instituições decorrentes do crescimento do mercado de trabalho, da diversificação do setor



de serviços, do crescimento da economia e do amplo desenvolvimento tecnológico. Com a expansão do número de matrículas, cursos e instituições, cresceu também a demanda por professores universitários. Conforme ressaltam Fávero; Marques (2013; p. 156-157) esse crescimento da demanda por professores universitários decorrentes da expansão da Educação Superior produziu o fenômeno da “improvisação docente”, o qual compromete a qualidade do ensino e fragiliza a formação de bons profissionais.

Na tentativa de coibir a proliferação de instituições e cursos de qualidade duvidosa, o Ministério da Educação, por meio do INEP, tem realizado um processo de avaliação das instituições e cursos por meio de diversos mecanismos (ENADE, Avaliação in loco, credenciamento e descredenciamento de instituições e cursos, etc).

Com o desejo de aprimorar o ensino do docente universitário, um grupo de professores e pesquisadores gaúchos de diferentes instituições preocupados com essa temática promoveram encontros para discutir as condições de trabalho e a possibilidade de um projeto de assessoramento pedagógico. Os desconfortos com os rumos do ensino superior brasileiro e os desafios da prática mobilizaram uma ação mais reflexiva e menos isolada, prezando pela ideia de construção do conhecimento, pesquisa e solidariedade.

A constituição da RIES (Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior) percorre uma trajetória de eventos com o apoio da FAPERGS, CNPq, INEP, CAPES, IES, aos quais as universidades foram se engajando e aderindo a esta rede. Em 1998, um grupo de professoras de diferentes instituições preocupadas com o tema da educação superior, do estado do RS (Rio Grande do Sul), iniciam os primeiros debates. Em setembro de 1999, como produto destas discussões acontece o I Simpósio de Educação Superior, na ULBRA, tendo como temática “Ensino e pesquisa na formação do professor universitário e experiências na docência universitária”, merecendo destaque o grande número de pessoas participantes, reuniram-se professores de educação superior, pesquisadores e aluno de programas de pós-graduação. Os anais deste encontro resultaram na publicação, pelo INEP, do livro “Professor do ensino superior: identidade, docência e formação”.

A proliferação da temática e de sua necessidade de expansão deu origem ao I Congresso Ibero-Americano de Formação de Professores, promovido pela UFSM no ano de 2000, sendo que contou com vários trabalhos sobre pedagogia universitária. Já em 2001, realiza-se o II Simpósio Internacional de Educação Superior na UNISINOS, propondo que a temática envolvesse os processos de ensino aprendizagem, papel do professor, políticas universitárias e redes de conhecimento; como alternativa de consolidação desta rede de

educação superior, contendo não apenas a participação de instituições do RS, mas também FURB, UEL, UNESP, UFGO e outras.

Neste II Simpósio houve a organização, dos pesquisadores, professores e discentes envolvidos com tema, de um grupo com representantes das diversas IES, que articularam uma proposta e constituíram a RIES. Dando prosseguimento aos debates, em 2002, ocorre o I Simpósio de Educação e Desenvolvimento Profissional na UFSM, porém, neste período a RIES é organizadora e promotora. As questões trabalhadas foram: políticas públicas para a formação do profissional da educação básica, desenvolvimento e realização profissional, comunidades virtuais de aprendizagem e desenvolvimento profissional, inovações pedagógicas e docência no ensino superior em contextos multiprofissionais.

Em 2003, as instituições que compuseram a RIES efetivaram o III Simpósio de Educação Superior em Caxias do Sul, na oportunidade ampliaram-se as discussões sobre os saberes do ensino superior e introduziram estudos e debates sobre a pedagogia universitária. Com esta demonstração de dedicação e comprometimento, a RIES recebe o reconhecimento como Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação do CNPq/FAPERGS, o que acarreta a publicação pelo INEP/MEC de duas Enciclopédias de Pedagogia Universitária.

Morosini (2007) relata o quarto evento denominado III Simpósio Internacional de Educação Superior, deu-se em Caxias do Sul, contou com diversas instituições brasileiras e abrangeu as latino-americanas, com o propósito de relacionar a teoria e prática da Educação Superior, integrando a Pedagogia Universitária e os demais domínios do conhecimento.

Também, aconteceram diversos outros eventos, como cita Morosini (2007), em 2006, o II Simpósio Nacional de Educação Superior e Desenvolvimento Profissional, sendo o quinto realizado pela UFRGS. No qual debateu-se sobre o desenvolvimento profissional no contexto da interdisciplinaridade e aportes à Pedagogia Universitária nos diversos domínios do conhecimento. O sexto evento, realizado em 2006, foi o IV Seminário Nacional de Pedagogia Universitária organizado pela PUCRS, o qual trabalhou com a temática “Aprendizagem no Ensino Superior: Desenvolvimento Profissional do Docente e o Desempenho dos Alunos”.

A UNISINOS promoveu o sétimo, em 2007, intitulado V Seminário Nacional de Pedagogia Universitária o qual tratou sobre Educação Superior: desafios e perspectivas dos grupos de pesquisa no contexto acadêmico. Concluindo o ciclo dos eventos, o oitavo evento da RIES foi IV Simpósio de Educação Superior: Desenvolvimento Profissional Docente, que sediou também o I Fórum de Pesquisadores em Educação Superior, contando com a participação da UFSM, UNIFRA, PUCRS, UFRGS E UNISINOS.

Morosini (2007, p. 15) destaca a importância de todos esses eventos para o Ensino Superior:

Os eventos se constituíram em um espaço de trocas e compartilhamento de ideários capazes de valorar as pesquisas referentes à Educação Superior, articuladas a partir do campo da Pedagogia Universitária, justificando, assim, o impacto social que esta vem assumindo para a educação superior nos países e nos países de área de abrangência do Mercosul [...]. É com esse intuito que a rede publica esta série denominada RIES/PRONEX, constituída de 4 volumes cada um, decorrente de um dos encontros antes detalhados.

A RIES tem origem a partir de reflexões e pesquisas de docentes universitários, principalmente, gaúchos preocupados com a qualidade do Ensino Superior. Morosini (2007, p. 11) ressalta o papel da RIES da seguinte maneira:

A RIES- Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior – tem como objetivo configurar e fomentar estudos e pesquisas sobre Educação Superior reunindo, para tanto, pesquisadores e aprendizes, bem como professores interessados nesta temática. A rede, diante da caminhada percorrida, busca a expansão e consolidação do conhecimento produzido sobre a Educação Superior contribuindo, assim, com aportes teórico-metodológicos importantes para a constituição do campo da Pedagogia Universitária como articuladora dos saberes e fazeres na área, em que a formação e o desenvolvimento profissional docente e reflexões sobre os cursos de graduação e de pós-graduação são temas inerentes a sua constituição.

Neste âmbito, é fundamental a formação contínua e o livre acesso às informações através das novas tecnologias, como ferramenta facilitadora da construção e reconstrução de novos conhecimentos sobre o fazer pedagógico, refletido e avaliado constantemente. Este processo de transformação da prática docente necessita ser pensado individual pelos profissionais e coletivamente, no grupo para que, desta forma consiga mobilizar ações e atitudes de mudanças.

Nesse cenário, muitas iniciativas provenientes das instituições e dos pesquisadores em educação tem produzido um conjunto de investigações com o escopo de enfrentar essa problemática. Uma das iniciativas, a título de exemplo refere-se ao Projeto de Pedagogia Universitária.

O projeto Pedagogia Universitária surgiu com o intuito de melhorar a qualidade dos cursos das instituições de Ensino Superior, especificamente as licenciaturas, servindo como um apoio pedagógico aos docentes das instituições envolvidas na investigação, partindo da pesquisa como fundamento principal, formando grupos de estudos resgatando experiências relevantes, a parceria com as universidades, a realização de eventos, as produções acadêmicas, a fim de amenizar a exclusão evidente do ensino superior, proporcionar a

investigação da prática profissional, das políticas públicas de avaliação, de formação de professores e da expansão acentuada do ensino superior. Morosini (2007, p. 09) afirma que “[...] a universidade é o espaço natural da pesquisa científica. A essa instituição cabem as funções de produção, transmissão e disseminação do conhecimento”.

Portanto, é justificável a criação da RIES por tantos benefícios que vem proporcionando para a atuação dos docentes no ensino superior, como alternativa de melhoria da qualidade. Neste sentido Morosini (2003, p. 221) esclarece “É no contexto das reflexões acima apresentadas que a RIES se insere tendo em mira configurar e fomentar a educação superior como campo de produção de pesquisa e de ensino no âmbito das instituições de ensino superior do RS”.

### **3 OS PRESSUPOSTOS FORMATIVOS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**

Parte-se do pressuposto de que a proliferação do número de matrículas, cursos e instituições ocorridas de forma mais intensa nas últimas duas décadas, ocasionou uma ampla e radical mudança na configuração da identidade docente que atende a essas demandas. Diversas iniciativas foram implementadas para tratar dessa problemática. Uma delas refere-se a bem sucedida experiência da Pedagogia Universitária realizada em algumas universidades do Sul do Brasil.

Diversos pressupostos perpassam a proposta de formação continuada da Pedagogia Universitária. Dentre os principais podemos destacar a ideia da formação de um docente reflexivo, a tomada da ação educativa como objeto de estudo, a formação como uma ação contínua, a compreensão do fazer docente como uma prática profissional, teleologia da qualidade educativa. Cada um destes pressupostos estão subjacentes nas diversas ações formativas da Pedagogia Universitária. Como ressalta Nóvoa (1995, p. 29) “O incremento de experiências inovadoras e a sua disseminação podem revelar-se extremamente úteis e consolidar práticas diferenciadas de formação contínua”.

Para Lampert (1999), a ação pedagógica do docente universitário é influenciada pelas experiências curriculares obtidas na formação inicial, centradas em um modelo de educação tradicional, novista e tecnocrata. Embora isso não apareça de forma explícita, está embutida em sua postura político-pedagógica e no seu fazer cotidiano. Essa concepção conduz o docente ao descomprometimento com a construção efetiva de novos saberes e à responsabilidade com a formação de profissionais críticos, criativos e autônomos frente à pluralidade de situações postas por uma sociedade cada vez mais complexa.

Veiga (2006, p. 92), ao discutir sobre a centralidade da formação, elenca alguns enunciados conceituais que merecem atenção:

- a) a formação de professores é uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática pedagógica profissional exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria é ação e a prática não é receptáculo da teoria;
- b) o processo de formação é contextualizado historicamente e socialmente e, sem dúvida, constitui-se um ato político;
- c) o processo de formação é inspirado por objetivos que sinalizam a opção política e epistemológica adotada;
- d) a formação é um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada; não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada;
- e) a formação como processo significa uma articulação entre formação pessoal e profissional.

Desta forma, é imprescindível para o professor universitário o seu constante estudo e aperfeiçoamento. Para tanto, é necessário interesse e dedicação na sua formação profissional, sendo esta um processo inacabado e contínuo. O docente universitário precisa conhecer sobre seu fazer didático para que possa intervir e possibilitar, de maneira qualificada, a relação entre teoria e prática, o estabelecimento de relações entre as disciplinas, trabalhar de forma interdisciplinar e em equipe, realizar trocas de informações no grupo e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Isto pode ser constatado na afirmação de Pérez Gómez (1995, p. 110) “O profissional competente actua refletindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade”.

Assim, para que o docente universitário possa ser um agente reflexivo é essencial tomar objeto de investigação o seu fazer pedagógico, indagar sobre sua própria ação, tendo a pesquisa como fenômeno fundamentador e garantir a melhoria da qualidade da educação. Não é possível formar bons profissionais sem que os docentes que estão contribuindo com a formação desse profissional consigam refletir sobre sua ação educativa. Krahe (2007, p. 30) lembra que:

[...] busca-se hoje formar os professores dentro de uma racionalidade prático/reflexiva, na qual o trabalho de docente é visto como espaço de um profissional autônomo, reflexivo, criativo e capaz de tomar decisões sobre sua ação pedagógica; o mesmo é sujeito que percebe a ação pedagógica como complexa, singular, instável; entendendo-a como conflitiva, onde estão imersos seus valores. Inseguranças, etc., sem descuidar do conhecimento da sua área específica.

A formação profissional do professor deve ser compreendida a partir do conceito de prática educativa, pois o ensino é uma atividade complexa que demanda do professor uma formação que supere o desenvolvimento restrito de habilidades técnicas ou o conhecimento do conteúdo específico que se esgota em si mesmo. Logo, a formação pedagógica não se limita ao desenvolvimento de aspectos práticos, didáticos ou metodológicos do fazer docente; mas engloba dimensões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. Conforme relatam Veiga; Araújo; Kapuziniak (2005, p. 129) “o processo de construção da profissionalização docente deve iniciar com uma ampla reflexão sobre a ética em geral, que possibilite nortear as várias dimensões inerentes ao tema”. Isso significa dizer que, a dimensão da docência extrapola o simples fazer didático ou o restrito domínio de técnicas pedagógicas. Há uma dimensão ético-profissional que perpassa o ser docente. Essa dimensão não está dada de antemão, mas necessita ser construída e aprimorada no próprio processo de profissionalização docente.

Zabalza (2004, p. 39) ressalta a formação profissional como sendo um processo resultante da relação entre crescimento e aperfeiçoamento:

[...] torna-se desnecessário falar a respeito da contínua *formação* se não é sob a perspectiva de *crescer como pessoas* [...] A *ideia de aperfeiçoamento, de desenvolvimento pessoal*, entre outras costuma ser atribuída comumente ao conceito de *educação*. (grifos do autor)

O docente também aprende e ensina, principalmente, pelo exemplo, pelas atitudes e pela maneira como ele realiza sua ação educativa. Sendo assim, o gosto e o prazer que o professor demonstra pela profissão, pelo conhecimento e pelo estudo estimula a si próprio e aos seus alunos. Krahe (2007, p. 32) enfatiza algumas “[...] inovações na formação de professores: aproximação precoce às escolas como local do futuro trabalho, pesquisa como desencadeadora de reflexividade, diálogo como método”.

Para obter qualidade na educação, o professor deve ser investigativo e pesquisador, no sentido de avaliar a sua prática docente e também, em relação à construção do conhecimento e de novos conceitos, demonstrando comprometimento e responsabilidade com a instituição. É preciso despertar a autonomia, a criticidade e a criatividade dos discentes. Alarcão (2011, p. 49) expressa:

Os formadores de professores tem uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente. E tem

vindo a ser desenvolvidas numa série de estratégias de grande valor formativo, com algum destaque para a pesquisa-ação no que concerne à formação de professores em contexto de trabalho.

A prática da pesquisa contribui enormemente para a mudança, pois é motivadora, estimula a participação individual e coletiva, é fortalecedora da democracia; oportuniza o estudo, a análise crítica, a experiência, a reflexão na e sobre a ação, auxilia a encontrar respostas para os problemas do ensino de forma coletiva, na tomada de decisões e reformulações de projetos. Neste sentido, Imbernón (2011, p. 80) considera:

Quando atuam como pesquisadores, os professores tem mais condições de decidir quando e como aplicar os resultado da pesquisa que estão realizando; sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto.

Isso supõe que, o profissional docente constroi o seu conhecimento pedagógico individualmente e no coletivo, demonstrando que por si só nada é possível ou fica limitado, pois para as mudanças alcançarem o nível de significação é preciso estar engajado com todos os envolvidos, visando o fortalecimento dos objetivos, do processo de desenvolvimento e das avaliações decorrentes de uma ação reflexiva e comprometida. Formação é descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir.

Para tanto, é claro o processo de profissionalização do docente, pois não podemos nos tornar técnicos reprodutores, agindo de forma mecânica, isolada e alienada. Necessitamos formar profissionais capazes de refletir sobre a sua própria prática e atuar de forma inteligente e transformadora, a fim de educar cidadãos críticos e ativos. Além de palestras, seminários, especializações, mestrado e doutorado; fazem parte da formação continuada tudo o descrevemos até então, a prática do professor como fonte permanente de conhecimentos, a investigação constante que caracteriza o docente pesquisador o que transforma a qualidade da educação superior.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo pretendeu analisar as contribuições da Pedagogia Universitária na formação qualificada de docentes no Ensino Superior. A partir das leituras e estudos verifica-se que há educadores preocupados com a situação da formação docente no Brasil e, estes buscam alternativas para amenizar a problemática que se apresenta. As iniciativas e os estudos ainda são recentes, mas o reconhecimento da necessidade de repensarmos a formação docente no Ensino Superior são alguns “passos” da caminhada que temos pela frente. Com o

projeto da Pedagogia Universitária pode-se ter certeza que decisões importantes estão sendo tomadas.

Estudando e analisando o tema, constata-se que a Pedagogia Universitária é uma ação responsável e comprometida com o objetivo de melhoria da formação no Ensino Superior, por ser um projeto de reforma inovadora da Educação Superior, que prioriza a formação continuada qualificada dos professores. Isto pode ser observado nos exemplos das universidades que fazem parte do projeto.

Desta forma, é imprescindível para o professor universitário o seu constante estudo e aperfeiçoamento. Para tanto, é necessário interesse e dedicação na sua formação profissional, sendo esta um processo inacabado e contínuo. O docente universitário precisa conhecer sobre seu fazer didático para que possa intervir e possibilitar, de maneira qualificada, a relação entre teoria e prática, o estabelecimento de relações entre as disciplinas, realizar trocas de informações no grupo, ensinar e aprender com o discente.

#### **UNIVERSITY PEDAGOGY: ORIGINS, MEMBERSHIP AND ASSUMPTIONS**

**SUMMARY:** This article will address the University Pedagogy and its contributions to the construction of a qualified teacher training project for Higher Education. The objective of this paper is to present the methodological proposal of University Pedagogy as a possibility for continuing education of university teachers in the context of the expansion of higher education. To do so we will, discuss the background of university Pedagogy, the creation of RIES (which stands for REDE SUL BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA) and the training assumptions that underlie its theoretical foundation. This is a bibliographic exploratory research. The study shows that a well planned and effectively executed project and continuing education produces excellent results for pedagogical praxis. The text is the partial result of the discussions held in the Research Project "University Education: contributions to the continuing education of teachers in Higher Education," developed with the Program for Master's and Doctorate in Education at the UPF.

**KEYWORDS:** University Pedagogy. Teacher education. Higher Education.

#### **REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FÁVERO, Altair Alberto; MARQUES, Marta. A investigação-ação como paradigma para a formação docente na Educação Superior. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira et al. (Orgs.). **Aprendizagem no Ensino Superior**. Santa Maria: Laboratório de Pesq. e Doc/CE/UFSM, 2013. p. 154-163.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



KRAHE, Elizabeth D. Sete décadas de tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, Maria E. D. P.; KRAHE, Elizabeth D. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 27-37

LAMPERT, Ernâni. **Universidade, docência e globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MOROSINI, Marília C. Apresentação. In: FRANCO, Maria E. D. P.; KRAHE, Elizabeth D. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 09–16.

MOROSINI, Marília C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

VEIGA, Ilma P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85–96.

\_\_\_\_\_.; ARAÚJO, José C. S.; KAPUZINIAK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## TRAJETÓRIAS DE SABERES DOS DOCENTES NOS CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA EM CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Roberta Pasqualli<sup>1</sup>  
Marie Jane Soares Carvalho<sup>2</sup>

**RESUMO:** Os saberes da formação docente são oriundos dos movimentos de profissionalização em contextos pautados por tensionamentos e mobilização de diferentes saberes: disciplinares, pré-profissionais, experienciais e curriculares. O artigo analisa a problemática dos saberes docentes mobilizados pelos professores dos cursos de Licenciatura das Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na modalidade de EAD. A opção metodológica foi pela abordagem qualitativa, com o desenvolvimento de pesquisa de cunho fenomenológico, que não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica pré-estabelecida, mas trabalha com o real vivido. O método de investigação estruturou-se em três etapas. A primeira identificou, entre todos os IFs do Brasil, os que possuíam cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na modalidade de EAD. O segundo momento identifica, direta e indiretamente, elementos que elucidam os tensionamentos da profissionalidade. A terceira etapa da pesquisa trabalha a análise ideográfica e a nomotética dos dados. A profissão docente não é neutra e precisa estar munida de conceitos e práticas voltadas para a formação de um sujeito capaz de interagir e transformar o mundo. É olhar para o que se tem com olhos capazes de ver possibilidades de aprendizagens em lugares onde antes pouca coisa podia se enxergar. Resignificar, protagonizar, reconfigurar, participar, mediar, romper, gestar são algumas formas de inovar e, dessa forma, inovar pedagogicamente. Os saberes docentes oriundos da profissionalização docente são frutos de formação inicial e continuada consciente, ética, crítica e pautada em trajetórias que reflitas continuamente sobre o processo de formação, o espaço de trabalho e o mundo desejado para si e para os outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saberes Docentes. Formação de Professores. Educação a Distância.

### 1 O CONTEXTO DA PESQUISA

As reflexões apresentadas neste artigo fazem parte de um estudo, cujo resultado foi apresentado na tese de Doutorado em Educação intitulada "Trajetórias de Saberes: A Formação e a Prática dos Professores dos Cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil" apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este estudo, aqui apresentado em forma de artigo, discorre sobre a problemática dos saberes docentes mobilizados pelos professores dos cursos de Licenciatura das Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

através da modalidade de EAD e como suas trajetórias (as trajetórias dos saberes) norteiam os alcances e os limites que tencionam o trabalho docente dos professores dos IFs.

Partimos do princípio de que investigar os saberes docentes necessários aos professores dos cursos de Licenciatura a distância dos IFs através das relações entre suas trajetórias formativas e práticas significa reafirmar a necessidade da retomada da tradição cultural, marcada pelas ações inovadoras de ensinagens<sup>3</sup> docentes em contraposição aos modelos clássicos de formação de professores. Significa que no espaço de contradições que é o espaço universitário “[...] o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem.” (TARDIF, 2002, p. 13).

Apresentamos os conceitos em torno da temática que trata dos saberes docentes como fundamento conceitual dessa análise. Em seguida, recuperamos o caminho metodológico da abordagem dos dados, que resultou numa análise sobre as trajetórias dos saberes dos professores dos Cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. Defendemos que os saberes docentes oriundos da profissionalização docente são fruto de uma formação inicial e continuada consciente, ética, crítica e pautada em trajetórias que reflitam continuamente sobre o seu processo de formação, sobre o espaço de trabalho e sobre o mundo desejado para si e para os outros.

## **2 A TEMÁTICA CENTRAL: SABERES DOCENTES**

Tardif (2002, p. 36) define saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” O autor atribui ao saber docente um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, tudo aquilo que é chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

O conceito de saber em seu sentido amplo, engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Tardif (2000, p. 11) ressalta que:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função

---

<sup>3</sup> Termo cunhado por Anastasiou (1998) para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação. (ANASTASIOU, 1998).

dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores..

Para Charlot (2000, p. 62) “não é o saber que é prático, mas, sim, o uso dele, em uma relação prática com o mundo”. Essa perspectiva nos permite deduzir que a prática pode ser também uma forma de saber. Na mesma lógica podemos também inferir que os saberes práticos dos professores são mobilizados em suas práticas de ensino com base em sua atuação profissional, durante a construção da professoralidade.

Charlot (2000, p. 73) nos dá como exemplo de relação de identidade com o saber: “uma aula interessante é uma aula na qual se estabelece uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro”. Para ele, as raízes dos saberes docentes estão intrinsecamente ligadas com o vivido e com os processos formativos, o que ajudará na reflexão e na prática da atividade docente.

Pimenta (1999), por sua vez, descreve o surgimento da questão dos saberes docentes como algo intimamente associado aos estudos sobre a identidade da profissão docente. A autora parte do princípio de que a identidade do professor é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições mas não descarta, ao contrário, reafirma que as práticas consagradas culturalmente ainda permanecem significativas. Para Pimenta (1999), essas práticas resistem a inovações porque ainda estão repletas de saberes válidos às necessidades da realidade. Resultam do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Pimenta (2002, p. 20) identifica que os saberes da experiência “[...] são também aqueles os quais os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática [...]”.

A autora continua:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor [...]  
(PIMENTA, 1999, p. 19).

Em obra publicada em 2009, Pimenta retoma a necessidade de que se considere a autoformação e a reelaboração dos saberes iniciais do professor em permanente confronto com sua prática vivenciada, uma vez que é nesse processo que os professores constituem seus saberes como prática, refletindo na e sobre essa prática.

Já para Nóvoa (2001), os saberes necessários ao professor giram em torno da organização e da compreensão do conhecimento. Como organizador da aprendizagem, o professor precisa compreender a organização do ponto de vista mais amplo, que é a organização da turma ou da sala de aula. Já como detentor da compreensão do conhecimento, “não basta deter o conhecimento para saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula.” (NÓVOA, 2001). Contreras (2002), referindo-se aos saberes docentes, afirma que várias situações vivenciadas em sala de aula estão repletas de espontaneísmo; não são ações oriundas de reflexões mais apuradas, não há clareza das intencionalidades. Em sua análise, afirma que muitos professores somente desenvolvem saberes oriundos da prática e persistem na utilização desses conhecimentos sem atentar-se ao fato de que somente este saber pode ser insuficiente para dar conta das indeterminações presentes no fazer pedagógico. Contreras destaca que o profissional:

Conforme sua prática fica estável ou restritiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional que lhe permite confiar em sua especialização. Porém, à medida que os casos reflitam diferenças, ou lhe criem dúvidas [...]. Seu conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta deste caso e são outros os recursos que irá utilizar. Necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória. (CONTRERAS, 2002, p. 107-108).

Paulo Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, aponta reflexões sobre os saberes necessários à prática educativa, defendendo princípios da dialogicidade e politicidade, ou seja, da conscientização e formação política dos sujeitos a partir de nove saberes fundamentais à condução do processo ensino-aprendizagem. Para ele, o primeiro saber refere-se à atividade de ensinar como ação que exige **rigoriedade metódica**. Nessa perspectiva, a ação do professor é criativa, instigante, inquieta, rigorosamente curiosa, humilde e persistente.

O **ensino com pesquisa** ganha destaque no segundo saber, já que para Freire (1996) não há ensino que parta apenas do senso comum. Assim, o professor necessita do conhecimento científico para organizar o ensino, e o veículo dessa organização é a pesquisa. O terceiro saber diz respeito ao desenvolvimento do ensino a partir do **respeito aos saberes dos estudantes**: o professor deve valorizar os saberes dos estudantes. Esses saberes podem ser das classes populares e por isso necessita-se trabalhar com eles as necessidades comunitárias, ao mesmo tempo em que se sistematizam conhecimentos para que esses alunos possam avançar na construção do conhecimento. Vasconcellos (2002) chama esse movimento de *síncrese*, análise e síntese, o que significa partir dos conhecimentos do senso comum e propiciar condições para fazer o estudante avance nas suas construções conceituais. O quarto saber atreve-se a desejar que o processo de ensino **desenvolva a criticidade** e, para isso, o professor precisa construir condições de aprendizagem para que os estudantes possam aprender a se defender das ideologias existentes na sociedade que manipulam interesses e compreensões. O ensino da **estética e ética** aparece como o quinto saber e refere-se ao investimento em aprendizados que explorem as subjetividades do mundo e do homem e suas implicações na trajetória pessoal e profissional. O sexto saber exige ensino que se volta para a educação pelo exemplo. Dessa forma, o professor **educa pelo exemplo**. **Aceitar o novo** e rejeitar qualquer tipo de discriminação significa olhar para o novo não apenas com o deslumbramento da novidade, mas como uma possibilidade que não exclui o velho apenas por ser velho, construindo uma prática mais fundamentada e consciente dos implicantes sociais que lhe são inerentes é o sétimo saber. O oitavo saber exige que o professor aprenda a **refletir criticamente sobre a prática docente**. Essa análise é necessária e envolve exercício constante e contínuo de ação-reflexão-ação. O nono e último saber exige o aprendizado e o reconhecimento de que **o ser humano é um ser social, histórico e cultural**.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmo não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 41).

Se os saberes docentes são sociais, os saberes dos estudantes também o são e, logo, exigem dos professores formadores o respeito às construções históricas de cada sujeito. E, por fim, a necessidade de inovar; não inundar a sala de aula de novidades mas inovar no sentido

de romper com o que já não cabe nos espaços de ensino-aprendizagem contemporâneos, carregados de certezas provisórias e de dúvidas permanentes.

Tardif, Pimenta, Nóvoa, Contreras e Freire (2000, 2002, 1999, 1999, 2002, 1996), de uma maneira ou de outra, destacam que a extensão e o domínio do saber docente abrange, além do conhecimento específico da área que vai ser ensinada, o saber da ciência da educação e da própria prática docente.

Demarcado o contexto teórico em que este estudo se apresenta partimos da compreensão do saber docente como saber social que se manifesta nas relações complexas entre os professores e os estudantes.

### 3 O CAMINHO METODOLÓGICO

Tendo como foco a interrogação '**Que saberes docentes são mobilizados pelos professores dos cursos de Licenciatura das Ciências Naturais e Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através da modalidade de EAD?**' a investigação se encaminhou pela busca do sentido dos saberes pedagógicos mobilizados pelos sujeitos onde o trabalho se efetiva, ou seja, nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na modalidade de EAD nos IFs e pela compreensão da pluralidade apresentada pelos sistemas de ensino na modalidade de EAD. O lócus da pesquisa foram 07 (sete) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que ofertavam, até março de 2012, os cursos de Licenciatura em Física, Química, Biologia e Matemática. Os sujeitos investigados foram 12 gestores de EAD, 16 professores pesquisadores, 26 professores formadores e 31 tutores.

Ao procurar possibilidades que abarcassem a pesquisa realizada optamos pelos procedimentos de pesquisa qualitativa, uma vez que ela está relacionada “à capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a descrição densa dos fenômenos estudados em seu contexto e não a sua expressividade numérica.” (GOLDENBERG, 1997, p.50).

A opção foi pela abordagem qualitativa com o desenvolvimento de pesquisa fenomenológica, haja vista que ela

[...] não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha com o real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos - cada um de nós e todos em conjunto. Buscando o sentido e o significado mundanos das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas. (BICUDO, 1999, p. 13)

Na investigação, cujos caminhos foram se definindo, trabalhamos como foco:

- A compreensão dos mapas ilustrativos que determinaram a implantação dos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD;
- A compreensão do modelo adotado para a formação de professores dos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD;
- A compreensão dos desenhos curriculares dos cursos investigados;
- A compreensão das possibilidades e os tensionamentos do trabalho docente diante dos saberes mobilizados.

A investigação está estruturada em três etapas. A primeira, num enfoque quantitativo, identificou, entre todos os IFs do Brasil, os que possuíam, até março de 2012, cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática na Modalidade de EAD ofertados pela UAB. Em um segundo momento, de natureza qualitativa, buscou-se identificar, direta e indiretamente, elementos que pudessem elucidar os saberes docentes no contexto das licenciaturas nos IFs. A terceira etapa da pesquisa foi realizada em dois momentos: a análise ideográfica e a análise nomotética dos dados.

Na análise ideográfica, os resultados foram produzidos a partir das falas de professores formadores, professores pesquisadores, tutores e gestores, dos cursos de Ciências Naturais e Matemática oferecidos na modalidade de EAD pelos IFs do país. Os depoimentos foram individuais, sem a interferência de terceiros, baseados em questionamentos previamente elaborados. Entretanto, elementos não existentes nos questionamentos diretos foram apresentados sem que houvesse interferência do pesquisador. É o momento de olhar as frestas, aquilo que se anuncia como saber sem necessariamente perguntar.

Na análise nomotética, as falas dos sujeitos foram encaminhadas em direção das generalidades, ou seja, de características básicas compreendidas nas formas de manifestação do fenômeno passíveis de interpretação.

É esse movimento da pesquisa e seus desdobramentos analíticos que exploramos a seguir.

#### **4 DO MÉTODO AOS RESULTADOS**

Das falas dos sujeitos investigados tomadas, refletidas, e esclarecidas na dimensão científica, se pôde seguir para uma síntese de compreensão do fenômeno investigado, através das análises ideográficas e nomotética.



Na **análise ideográfica**, as falas dos sujeitos da pesquisa foram transcritas na íntegra. Ao ouvir as falas durante a transcrição podemos perceber as temáticas que remetem à ideia central da pesquisa e essas ideias centrais foram nomeadas de episódios ideográfico'. Ao todo foram apontados 07 (sete) episódios ideográficos e, estes 07 episódios geraram 42 (quarenta e duas) ideias nucleares no discurso dos sujeitos investigados. Os 07 episódios ideográficos são: (a) conversas sobre o que é importante para ser professor e o que fez falta na formação acadêmica; (b) conversa sobre os saberes fundamentais para os professores que atuam nos cursos de formação de professores na modalidade de Educação a Distância; (c) conversa sobre as tensões entre os cursos presenciais e na modalidade de EAD; (d) conversa sobre o currículo dos cursos; (e) conversando sobre o Projeto Político de Curso; (f) conversa sobre práticas inovadoras na EAD e; (g) outros elementos apresentados nas conversas.

As 42 ideias nucleares são: Formação didático-pedagógica para o exercício da docência, Conhecimentos da área de formação específica; Observação da prática de outros professores e/ou profissionais de áreas específicas; Generosidade acadêmica; Experiência); Vocaçãõ; Aliar teoria e prática; Cooperação e/ou colaboração; Saberes atitudinais; Utilizar linguagem adequada; Domínio das TICs; Conhecer a EAD; Problemas metodológicos; Maior exigência do corpo docente ; Falta de interesse dos estudantes; Distanciamento entre professores e estudantes; Fragilidades conceituais e técnicas; Dificuldade com as TICs; Desvalorização da modalidade; Não há tensionamentos; Há convergências; Redução do currículo à matriz curricular; Currículo percebido para além da matriz curricular; Currículo desconhecido; Mesmo currículo do curso presencial; O currículo está obsoleto; O PPC é levado em consideração mas não é o único elemento norteador; O PPC direciona as ações do curso; O PPC direciona as ações do curso, porém está mal elaborado; Desconhecimento do PPC; PPC mal elaborado; O PPC não é levado em consideração; Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; Mediação entre as subjetividades; Protagonismo; Não há inovações; Poucas inovações relacionadas com a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; Gestão participativa; EAD como possibilidade de formação para as classes menos favorecidas; Educação insuficiente para formação de bons profissionais; Apoio dos poderes públicos envolvidos; A EAD quebra paradigma.

Na busca pela redução fenomenológica, na **análise nomotética**, as falas dos sujeitos foram encaminhadas em direção às generalidades, ou seja, ao conteúdo de características básicas compreendidas nas formas de manifestação do fenômeno, passíveis de interpretação.

Continuando o movimento de redução, na análise nomotética, as 42 ideias nucleares, foram novamente articuladas, a fim de encontrar novas convergências. Desse trabalho

analítico em determinado momento, as 42 ideias nucleares, olhadas a partir das unidades significado que as constituíram confluíram, cada uma a seu modo, para duas categorias: **Saberes Didático-Pedagógicos** e **Saberes Curriculares**. Em um segundo movimento analítico, as duas categorias se transformam em uma grande categoria aberta: **Saberes da Profissionalização Docente**.

## 5 MOVIMENTOS DOS SABERES DA FORMAÇÃO DOCENTE

O movimento efetuado durante as análises ideográfica e nomotética desvelou articulações que construíram a categoria aberta Saberes da Formação Profissional. Esta categoria revela as faces do fenômeno **saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs**, visualizadas e compreendidas no contexto dos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática ofertados pelos IFs na modalidade de EAD.

Durante o processo de pesquisa de campo, o fenômeno **saberes-dos-professores-das-Ciências-da-Natureza-e-Matemática-das-Licenciaturas-em-EAD-nos-IFs** foi tratado de forma a trazer à luz os saberes docentes mobilizados pelos professores, as possibilidades sinalizadas por esses saberes e os tensionamentos apontados.

Identificamos várias contradições entre o que se escreve, o que se diz e o que se faz. Na análise ideográfica, pôde-se perceber com clareza a fragilidade teórica no que tange as diferenças entre a modalidade presencial e a distância. Também ficou claro que existe pouca integração entre os sujeitos investigados, sendo que principalmente os tutores acreditam que os cursos poderiam ser melhores se esta interação acontecesse. A fala de um professor pesquisador que não conhece o Projeto Pedagógico do Curso se encontra com a reclamação dos tutores. Os tutores, sujeitos que estão na ponta do processo de ensino-aprendizagem em contato direto com os estudantes, aparecem como o elo mais fragilizado. A maioria esmagadora, não tem vínculo com a instituição ofertante do curso, sua remuneração é através de bolsas de estudo (as de menos valor), já que as de maior valor estão também, na maioria esmagadora com os professores com vínculo na instituição ofertante. Também são os tutores os profissionais com menor formação acadêmica, embora alguns possuam título de Mestre.

Em relação ao foco – Analisar os mapas ilustrativos que determinaram a implantação dos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD pode-se afirmar que todos os documentos analisados de alguma forma contribuíram para que a elucidação do problema fosse alcançada, especialmente no que tange à identificação de que a escrita documental foge da efetiva prática

diária nos cursos investigados. A EAD, nos ordenamentos institucionais, é apresentada de forma rápida e aparentemente para cumprir a orientação legal de sua necessidade. Os Projetos Políticos de Curso apresentam-se em consonância com a legislação vigente mas não agregam elementos capazes de dar conta da diversidade oriunda da modalidade de EAD. São, na sua maioria, réplicas dos documentos de criação dos mesmos cursos só oferecidos na modalidade presencial. Pode-se observar, também, a partir do confronto entre as falas dos sujeitos investigados e dos documentos institucionais o distanciamento entre o que se planeja e o que se realiza.

Já, com relação ao foco - Analisar o modelo adotado para a formação de professores dos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD e Identificar os desenhos curriculares dos cursos investigados observou-se, através dos ordenamentos institucionais analisados e também das falas dos sujeitos investigados, que boa parte ainda tem como referência para formação os cursos presenciais. E, como tal, carregam para os cursos a distância todos os problemas dos cursos presenciais, além de agregar novos problemas gerados pela distância física e pelo desconhecimento das características próprias dessa modalidade de educação. Por outro lado, aparece de forma clara o interesse que muitos professores e principalmente tutores têm em capacitar-se para tornar-se melhores e atender de forma mais adequada às demandas oriundas da EAD. A capacitação aparece em forma de ações isoladas e descontinuadas. Há várias falas, especialmente de tutores, que se encontram desgostosos por não haver mais capacitações e por se sentirem isolados no processo de ensino-aprendizagem. Apenas um IF afirma que, após ter sido avaliado pelo MEC, reformulou seu Projeto Pedagógico do Curso a fim de rever o curso que oferecia. O gestor afirmou que vinha observando as fragilidades do curso mas que somente depois da "visita dos avaliadores do MEC" é que se deu a mudança.

No que tange ao foco – Distinguir as possibilidades e os tensionamentos do trabalho docente diante dos saberes mobilizados – o que se apresenta com maior força são os problemas metodológicos oriundos do desconhecimento das possibilidades da modalidade de EAD (reflexo da falta de formação, destacada anteriormente). Também percebe-se tensionamentos, o ranço sentido pelos sujeitos que trabalham com a EAD no que tange à desvalorização da modalidade quando comparada com o mesmo curso ofertado de forma presencial. Outros tensionamentos são semelhantes aos da educação presencial, como a dificuldade no trato com as tecnologias, o desinteresse dos estudantes, falta de metodologia dos docentes.

Compreendemos que os saberes docentes relacionam-se necessariamente à profissionalização docente. A profissão docente não é neutra, como afirma Cunha (2005a), e,

se não neutra, precisa estar munida de conceitos e práticas voltados para a formação de um sujeito capaz de interagir e transformar um mundo de ideologias e valores conflitantes.

A formação acadêmica *Lato e Stricto Sensu* dos professores é tão necessária quanto o desenvolvimento de saberes da formação profissional: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes pré-profissionais e os saberes experienciais. (TARFIF, 2002). Os saberes docentes não estão prontos e acabados, estão em constante movimento e precisam sempre ser mobilizados, considerando-se a complexidade das situações profissionais nas quais o professor se envolve. Os saberes docentes nunca estão consolidados, pois cada grupo, cada tempo e cada espaço da sala de aula requer uma intervenção diferenciada desses saberes.

Entender que as inovações pedagógicas também fazem parte da profissionalização docente é dar espaço ao novo sem necessariamente desfazer-se do antigo. É olhar para o que se tem com olhos capazes de ver possibilidades de aprendizagens em lugares onde antes pouca coisa podia se enxergar. Ressignificar, protagonizar, reconfigurar, participar, mediar, romper, gerar são algumas formas de inovar e, dessa forma, inovar pedagogicamente.

Ao final, defendemos, a partir da análise ideográfica e nomotética a importância de que os saberes docentes são oriundos da profissionalização docente, fruto de uma formação inicial e continuada consciente, ética, crítica e pautada em uma trajetória que reflita continuamente sobre o seu processo de formação, sobre o seu espaço de trabalho e sobre a mundo que deseja para si e para os outros.

#### **TRAJECTORIES OF TEACHERS' KNOWLEDGE IN THE DISTANCE DEGREE COURSES IN NATURAL SCIENCES AND MATHEMATICS AT THE FEDERAL INSTITUTES**

**ABSTRACT:** Knowledge constituting teachers comes from movements of professionalization in contexts marked by tensioning and mobilization of different types of knowledge: disciplinary, pre-professional, experimental and curricular. The article analyzes the problem of the faculty knowledge mobilized by the teachers from the degree courses in Natural Sciences and Mathematics at the Federal Institutes of Education, Science and Technology in the distance education mode. The methodological option was the qualitative approach, with the development of the research of phenomenological character, what does not bring with itself the imposition of a theoretical truth or pre-established ideology, but works with the lived reality. The method of investigation was structured into three phases. The first phase identified, among all the Federal Institutes in Brazil, the ones that offered degree courses in Natural Sciences and Mathematics in the distance education mode. The second moment identifies, direct and indirectly, elements that clarify the tensioning of professionalization. The third phase of the research works on the ideographical and nomothetic analysis of the data. The teaching profession is not neutral and needs to be armed with concepts and practices turned to the formation of a person who is able to transform and interact with the world. This is to look at what one has with eyes capable of seeing

possibilities of learning at places where before there was little to see. To re-signify, star in, reconfigure, participate, mediate, break up, gestate are some forms to innovate and, in this way, innovate pedagogically. The teachers' knowledge that comes from faculty professionalization constitutes products of initial and consciously continued formation, being also ethical, critical and based on trajectories that continuously reflect over the process of formation, the space of work and desired world for himself/herself and for the others.

**KEY WORDS:** Teachers' knowledge. Teachers' formation. Distance education.

## **REFERÊNCIAS**

ANASTASIOU, L.G.C. **Metodologia do Ensino Superior:** da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba:, IBPEX, 1998.

BICUDO, M. A. V. A contribuição da Fenomenologia à Educação. In: \_\_\_\_\_.; CAPPELLETTI, I. F. (Orgs.). **Fenomenologia:** uma visão abrangente da educação. São Paulo: [s.n.], 1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo, Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar:** Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOODSON, I. F. **Currículo:** Teoria e História. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999.

TARDIF, M. Os Professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2000.

**GT 5 -**

**Educação e Tecnologias:  
reflexões sobre os  
impactos de novos  
conceitos e metodologias  
na formação docente**

## A PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA FRENTE ÀS TECNOLOGIAS

Carlos Antônio da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta a visão de acadêmicos de Pedagogia frente à utilização de recursos multimeios. A população da pesquisa foram cento e dezenove acadêmicos, que cursavam o primeiro semestre, durante os anos de 2010 a 2014, no curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Erechim. Para validação das respostas, usou-se o método nomométrico proposto por Martins e Bicudo (1989, p.105), em direção à generalidade do compreendido e interpretado, à luz da interrogação formulada dos autores estudados e dos depoimentos interpretados. Os acadêmicos consideram que as tecnologias auxiliam na dinamização das aulas, porém indicam a falta de qualificação e preparo para atuar com segurança quando os alunos são oriundos da geração 3.0.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologias e Educação. Pedagogia. Docência.

### INTRODUÇÃO

Entendida, de forma resumida, como tudo aquilo que o homem produz no intuito de facilitar sua vida, as tecnologias têm mudado comportamentos e criado alguns tabus, especialmente, quando o ambiente é a escola, que praticamente está dormente frente à incorporação das tecnologias na prática docente. As Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) permitem o acesso à pesquisa de maneira rápida e disponibilizam informações atualizadas em tempo real.

Ao mesmo tempo em que as escolas vivem a dicotomia de ter multimeios à disposição, porém muitas vezes, registram falta de estrutura para abrigar equipamentos, bem como, a subutilização de laboratórios por falta de conhecimento técnico de alguns professores.

Eis que surge a questão: os alunos são nativos digitais, os professores, em sua maioria, são imigrantes digitais. Como resgatar a missão de ensinar do professor, frente à operacionalização das novas tecnologias, parece ser a guisa que deve permear a formação dos acadêmicos, especialmente àqueles que escolheram a Pedagogia como opção de formação universitária.

### 1 MATERIAL E MÉTODOS

Definidos os sujeitos da pesquisa, a coleta dos depoimentos foi efetuada por intermédio de questionários, no qual a questão principal remetia a percepção dos acadêmicos

---

<sup>1</sup> Doutor - Professor Departamento Ciências Humanas URI Erechim –scarlos@uri.com.br.

de Pedagogia frente à utilização de tecnologias na educação, sendo generalizado na concepção de tecnologia no mundo atual; a que serve; como percebe as tecnologias no trabalho e no processo ensino aprendizagem, entre outros.

As questões apresentadas podem ser classificadas como abertas, pois possibilitam ao acadêmico a possibilidade na escolha do caminho que dará ao seu discurso.

Com os questionários respondidos efetuou-se a transcrição para iniciar a análise dos depoimentos. A transcrição consiste em escrever o discurso em forma de texto, mantendo fidelidade ao expresso pelos acadêmicos, e cuja tarefa “não se fundamenta em idealizações, em imaginações, em desejos, nem é um trabalho realizado na subestrutura dos objetos descritos” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 47), e, considera a expressão da experiência vivida pelo sujeito de modo contextualizado.

Na sequência, selecionou-se das transcrições alguns trechos identificando as “unidades significativas”, e a seguir iniciou-se a análise interpretativa. Esse movimento ocorreu em dois momentos: o da análise ideográfica (representação das ideias), que consiste em efetuar a análise interpretativa das unidades significativas de cada questionário, e o da análise nomotética, que vai ao encontro das convergências evidenciadas nas respostas dos acadêmicos. Os resultados são apresentados a seguir.

## **2 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os acadêmicos de Pedagogia possuem uma visão sobre o papel das tecnologias na vida humana permeada pela facilidade em auxiliar nas tarefas do cotidiano. Afirmam que: “agiliza e facilita a vida humana” onde “ninguém vive sem as tecnologias”. Também acrescentam que traz mais praticidade ao trabalho, “são necessárias menos horas para realizar diferentes atividades”. Além disso, indicam a “facilidade de acesso ao conhecimento”. Entretanto, segundo eles as tecnologias “geram problemas de dependências”.

As argumentações acima conduzem, num primeiro olhar, para os benefícios que as tecnologias trazem para a vida das pessoas. É quase impossível imaginar um mundo pós moderno sem o aprimoramento tecnológico na indústria, no comércio, nos transportes.

Ficou difícil imaginar as atividades diárias sem a navegação pelas redes sociais e o labor das empresas sem a automação. Como imaginar uma medicina sem os avanços tecnológicos.



A única que parece distante deste mundo tecnológico é aquela que deveria ser a primeira a conectar-se a ele: a escola – pois a educação já está muito próxima, uma vez que ela não precisa, necessariamente estar em uma sala de aula – tradicional.

Quando o foco da pesquisa buscou saber para que servem as tecnologias e qual sua utilidade no mundo acadêmico, fazer pesquisas liderou as respostas, acrescentando que hoje as tecnologias “servem para tudo”. Complementam: “Serve para ficarmos informados, aproximar o distante. Dar agilidade aos processos e economizar tempo”.

Em nenhum momento, os acadêmicos citaram que as tecnologias trouxeram também o desemprego estrutural, ou que o acesso está distante dos excluídos socialmente.

Neste momento, deve-se intervir para acrescentar que a educação não está autodidata, autosuficiente tanto quanto o uso das tecnologias parece prover. É necessário apresentar os diferentes lados que envolvem educação e as tecnologias.

A educação já foi em tempos pretéritos, “aparelho ideológico do Estado”, atualmente deve estar atenta para centrar-se na missão ou deixará de cumprir sua função perante as novas tecnologias.

Não é somente o uso, mas as habilidades e competências devem ser desenvolvidas para o êxito do processo tecnológico dentro das escolas.

A faixa etária dos acadêmicos pesquisados (a maioria entre 18 a 23 anos), visualizam as tecnologias como um “instrumento facilitador do trabalho” pois “tudo se mais simples”, segundo eles. Até mesmo aqueles que no começo viam a tecnologia como complicador, bastou algum pequeno contato tecnológico para mudarem de opinião. Uma vez que, o uso das tecnologias “oferece mais benefícios do que perdas”.

A maioria dos acadêmicos (98%), afirmam que as tecnologias estão muito próximo de sua casa, do seu trabalho utilizando-a diariamente. Basta “ter condições para pagar”, declararam.

Embora, alguns poucos indiquem o “medo de estragar” os equipamentos utilizados, aliado “ao pouco conhecimento operacional”, “adoram estar com ela”.

De um modo geral, o pânico tecnológico, não está presente. Salvo quando surgem programas novos, então “às vezes, não consigo manusear”, mas “consigo aprender rápido, pois domino o básico”.

Lobato e Gois (2009), alertaram que professor sem preparo trava o uso de computador em escola concorrente à falta de manutenção dos equipamentos e das instalações, cuja responsabilidade é de estados e municípios. Além de não saber usá-los como ferramentas de ensino, os professores temem quebrar as máquinas por conta do seu despreparo.

Com relação à presença da informática no ensino aprendizagem, os acadêmicos apostam no auxílio a pesquisa, visto que “acompanha as modernidades” e confortavelmente indicam que “a aprendizagem depende das tecnologias”. Para eles, “a vida está cheia de tecnologias” e “pode-se ver tudo ao mesmo tempo”.

Indicaram também a precocidade do acesso como fator que facilita o domínio da mesma. “Quanto mais cedo lidar com a máquina melhor. A aprendizagem fica mais fácil”. E arriscam: “Sem o uso ficaríamos isolados” e complementam: “Quando estudava não aprendi, hoje faz falta”.

Orientam aos educadores para a necessidade de: “utilizar métodos adequados a cada geração” pois segundo eles, a “a informação a cada dia passa por alterações e as pessoas podem ficar mais informadas”.

A facilidade de acesso está no fato de que “muitas coisas se faz apenas com um *click*”.

Quando foi oportunizado espaço livre para manifestação, as considerações preponderantes sobre tecnologias foram:

“O gosto pela informação”;

“Aprender a gostar, mas enquanto não praticar não vai aprender”;

“Não se pode transformar as tecnologias em monstros, é necessário aliar-se à elas”;

“Há um lado positivo, mas pode ser perigosa, não se pode tornar refém dela; Sem ela nada mais vai funcionar nos próximos anos”;

“Ferramenta que ajuda no processo de aprendizado”;

“É necessário que todos saibam como utilizá-la”;

“É um dos meios dos seres humanos se comunicarem”.

Há uma verbalização muito presente nos estudos sobre tecnologias e educação que indicam a necessidade de uma escola conectada, e esta deve começar pela implantação de uma sala de informática, que seja capaz de intermediar ações com os demais laboratórios da escola, a sala dos professores, passando pela biblioteca e principalmente, a sala de aula.

Uma escola conectada pode ser considerada inovadora quando usa as tecnologias para realizar atividades que sem elas não poderiam ser feitas.

Para que isso ocorra efetivamente e necessário que os professores sejam mediadores e não “informadores”, apenas. Os espaços de aprendizagem precisam ser reorganizados e transformados em ambientes digitais onde o uso das tecnologias possa potencializar os processos educacionais.

Os futuros pedagogos consideram que os ambientes presenciais devam ser transformados em sala de aulas flexíveis, e cuja escola deva estar interligada em redes digitais como por exemplos, portais educacionais, para servir de apoio ao professor e ao aluno.

As manifestações dos acadêmicos indicaram que há carência de recursos midiáticos e tecnológicos, de bibliotecas com acesso à internet, dificultando o trabalho de estudantes e professores especialmente na sua área de origem, que são os municípios da Região Norte do Rio Grande do Sul. Segundo eles a tecnologia informacional poderia ser uma aliada do professor na organização das aulas para tornar o processo de ensino mais atrativo e dinâmico.

Nenhum dos acadêmicos, em seus depoimentos, fez menção ao ensino a distância, como sendo uma possibilidade de uso das tecnologias, nem tampouco à globalização como fator disseminador das tecnologias.

Entre os equipamentos mais utilizados pelos acadêmicos, vinculados ao uso imediato de multimeios relacionados à educação, estão os *smartphones* (celulares inteligentes), *tablets*, *Ipads*, sempre considerando a possibilidade de relacionamentos em tempo real, e cujo fluxo de dados seja rápido e imediato.

Com a incorporação das tecnologias em diversos setores da economia, o que se esperava era que houvesse mais tempo disponível para a prática de outras atividades que não somente àquelas que demandam apenas *click* para execução. Entretanto, o que perceberam os acadêmicos é que estão dispendendo mais tempo em frente ao computador do que realizando atividades físicas, propriamente ditas.

Se para os acadêmicos a forma de redigir os trabalhos foi alterada com o uso de palavras criadas no próprio meio digital, as tecnologias na educação trazem um fenômeno novo quanto à elaboração das aulas, uma vez que, usar de recursos tecnológicos prescinde mais horas de preparação dos professores.

Há que se indicar também que no ambiente escolar o professor precisa ter discernimento para diferenciar ao seu aluno conhecimento de mera informação.

Pode-se perceber, ainda que subliminarmente, a indicação dos acadêmicos quanto à necessidade da incorporação das tecnologias na formação dos professores do Curso de Pedagogia, uma vez somente a inserção de computadores em sala de aula não significa necessariamente inovação na educação. As tecnologias se tornam eficazes quando no processo de ensino e aprendizagem ocorrem trocas contínuas, representada pela produção de conhecimento, no fazer coletivo.

Gates alertou que: “A Internet estimula a apreensão de informações de forma autodidata e exerce um magnetismo sobre as novas gerações que não pode mais ser desprezado pelos educadores”. (BETTI, 2011, p. 132).

Embora, os nativos digitais (PRENSKY, 2001), já dispõem de autonomia tecnológica, pela convivência ininterrupta, intensa e íntima com o aparato tecnológico, onde aprendem mais com os seus pares do que os seus professores, se tem a ensinar a estes uma autodidaxia cognitiva e moral.

Bennett, Maton e Kevin (2008), afirmaram que:

o cenário que começa a emergir da pesquisa sobre as relações dos jovens com as tecnologias digitais é muito mais complexo do que sugere a caracterização de nativos digitais. Embora a tecnologia esteja integrada a suas vidas, os usos que os jovens fazem dela, assim como suas habilidades, não é uniforme. Não há evidências de insatisfação generalizada e universal ou de um estilo de aprendizagem que jamais tenha sido visto antes.

Pode-se dizer que a maioria dos acadêmicos em estudo (84%) tem usado as tecnologias, mais na condição de consumidores de algo do que como produtores de conteúdos.

Esta percepção está de acordo com o apontado por Rivoltella 2008; Fontar e Kredens, 2010, quando identificaram uma baixa frequência de uso das tecnologias digitais para a realização de atividades que envolvam aquisição de novos conhecimentos e formas criativas e autônomas de aprender (tarefas escolares, utilização de programas educativos...). Os mesmos autores indicaram, entretanto, que as principais atividades midiáticas estão relacionadas à participação em redes sociais, conversas *on line* (voz e imagem) além do interesse por jogos eletrônicos.

Mesmo que os professores possam se sentir analfabetos funcionais em relação aos que transitam naturalmente pela cultura digital, é preciso lembrar a orientação dada por Arendt (2009, p. 241), ao tentar justificar o mundo digital:

[...] o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração;  
[...] não sabemos muito bem como nos movimentar nesse mundo, o que devemos saber, quais habilidades devemos dominar.

Ninguém deve se sentir afrontado pelas tecnologias mas, parte dela, pois a cada tempo as inovações surgirão e desaparecerão, na inconstância efêmera que a produção do conhecimento se (re)produz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio foi possível perceber que a universidade precisa revisar de maneira rápida a concepção de tecnologias que permeia seus cursos. É necessário, também, prover capacitação contínua aos que chegam e estão e aos seus egresso também, a fim de que possam acompanhar o ritmo de como as tecnologias evoluíram e/ou involuíram, também.

Os conteúdos programáticos devem ter significado para o acadêmico, para que possa se sentir seguro na reapropriação e operacionalização dos mesmos.

Não se pode negar a íntima relação entre educação e tecnologias, está tão intrínseca quanto o quadro está ou esteve para o giz.

## THE PERCEPTION OF ACADEMICS PEDAGOGY FORWARD TO TECHNOLOGIES

**ABSTRACT:** This article presents the vision of academics pedagogy forward the use of multimedia resources. The population researched were one hundred and nineteen scholars, who were coursing in the first semester, during the years 2010-2014, in the course of Pedagogy of the Regional Integrated University of the High Uruguay and Missions, campus from Erechim. For validation of responses, we used the nomometric method proposed by Martins and Bicudo (1989, p.105), toward the generality of understood and interpreted in the light of the question formulated by the authors studied and interpreted statements. The academics believe that technologies help in boosting classes, but indicate a lack of training and preparation to work safely when students are from 3.0 generation.

**KEYWORDS:** Technologies and Education. Pedagogy. Teaching.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BETTI, R. Só Aplausos. **Revista Veja**, São Paulo, p.132-134, 15 jun. 2011.

BENNETT, S.; MATON, K.; KERVIN, L. The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. **British Journal of Educacional Technology**, vol. 39, nº 5, 2008.

FONTAR, B.; KREDENS, E. **Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour le proteger des dangers**. 2010. Disponível em: <http://www.isjm.fr/docs/apel/rapport%20Prevention%20nouv%20techno.pdf?PHPSESSID=304ba8420f5eb5bf6ce3fcf6dd3ae5ab>. Acesso em 20 junho de 2014.

KROTZ, F. Mediatization: A concept with which to grasp media and societal changes. In: LUNDBY, K. (org.). **Mediatization. Concept, changes and consequences**. New York: Peter Lang, 2009.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

LOBATO, E.; GOIS, A. Professor sem preparo trava uso de computador em escola. **Folha de São Paulo**. 22 de abril, 2009.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/ EDUC, 1989.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants, part I. **On the Horizon**. Lincoln: NCB University Press, v. 9, n° 5, 2001.

RIVOLTELLA, P. C. **ScreenGeneration**. Milano: Vita e Pensiero, 2008.

## AS REPRESENTAÇÕES SOCIOESPACIAIS E GEOTECNOLOGIAS: ENTRELAÇANDO SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE

<sup>1</sup>Silvia Letícia Costa Pereira Correia

<sup>2</sup>Tarsis de Carvalho Santos

<sup>3</sup>Kátia Soane Santos Araújo

<sup>4</sup>Lorena Bárbara da Rocha Ribeiro

<sup>5</sup>Marcos Antonio Moraes Ferreira

**RESUMO:** O Programa de Pós-Graduação em Gestão, Tecnologias Aplicadas a Educação GESTEC, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Grupo Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade - GEOTEC e do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações e Educação - GIPRE, vem desenvolvendo estudos, discussões e produção do conhecimento acerca do redimensionamento das práticas de ensino, enfatizando a potencialidade das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e dos processos formativos nos espaços formais e não-formais de educação. Assim, este artigo vem tratar de uma das abordagens promovidas por estes Grupos de Pesquisa, que tem por objetivo refletir sobre pistas que as representações socioespaciais e as geotecnologias, podem agregar ao processo formativo docente, visando a otimização do processo ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental I, na Rede Pública de Ensino da cidade de Salvador (BA).

**PALAVRAS-CHAVE:** Representações Socioespaciais. Geotecnologias. Formação Docente.

### INTRODUÇÃO

Os desafios encontrados na prática docente se mostram cada vez mais complexos, ora pelo próprio desenvolvimento da sociedade humana ora, pelas condições impostas pelo sistema educacional, mas principalmente, pela velocidade de transformação observada nos dias atuais. Isto reflete diretamente a necessidade da ampliação da capacidade adaptativa e transformadora dos profissionais, algo que é eminente, uma vez que o nível de exigência tanto das situações vividas no dia-a-dia como também da demanda dos alunos impõe ações imediatas e integradas.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC/UNEB. Coordenadora Pedagógica e Gestora na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Integrante dos Grupos de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade - GEOTEC; Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações e Educação. E-mail: sil.lete@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando pelo Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB. Integrante do Grupo de Pesquisa em Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: ths.carvalho@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação – GESTEC/ UNEB Professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE/SSA. Pesquisadora do Grupo de Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade – GEOTEC/ UNEB. E-mail katiasoane@gmail.com.

<sup>4</sup> Especialista em Currículo de Formação Científica, Tecnológica e Cultural – UNEB. Graduada em Pedagogia– UNEB. E-mail: lore\_barbara@hotmail.com

<sup>5</sup> Especialista em Currículo de Formação Científica, Tecnológica e Cultural – UNEB. Graduado em História – UNIJORGE. E-mail: marcos\_historia88@hotmail.com.

Nestes termos, o perfil profissional de um educador e o exercício da docência requer competência suficiente para operar em diversas situações desafiadoras da profissão, tornando-se, o próprio professor, protagonista da sua formação, refletindo constantemente sobre o seu saber-fazer pedagógico. Contribuindo, desta maneira, significativamente para o processo ensino e aprendizagem, que é um processo de mão dupla. Desta forma, os desafios diários de socialização do saber, exige que os docentes, estejam em constante processo formativo, buscando estratégias colaborativas, contextualizadas com a realidade dos estudantes. Neste sentido, as ações escolares na contemporaneidade, estão aliadas a um processo de representação que está para além dos modelos pedagógicos instituídos, tendo em vista que precisa dialogar de maneira direta com uma demanda que surge do próprio discente.

Sendo assim, o Programa O Programa de Pós-Graduação em Gestão, Tecnologias Aplicadas a Educação - GESTEC, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Grupo Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade - GEOTEC, vem desenvolvendo estudos, discussões e produção do conhecimento acerca do redimensionamento das práticas de ensino, enfatizando a potencialidade das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e dos processos formativos nos espaços formais e não formais de educação. Assim, este artigo vem tratar de uma das abordagens promovidas por este Grupo de Pesquisa, que tem por objetivo refletir sobre pistas que as representações socioespaciais e as geotecnologias, podem agregar ao processo formativo docente, visando a otimização do processo ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental I, na Rede Pública de Ensino da cidade de Salvador (BA).

## **1 AS REPRESENTAÇÕES SOCIOESPACIAIS E AS GEOTECNOLOGIAS NO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE CONTEMPORÂNEO**

A intensificação e presença dos suportes tecnológicos nos vários ambientes de sociabilidade abrem precedentes para um aprofundamento sobre o entendimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), criando possibilidades para a utilização destes recursos tecnológicos no processo educacional, destacando-se o redimensionamento do espaço e de suas representações. Portanto, os elementos interacionistas das tecnologias digitais, são possibilidades para a compreensão do lugar/espaço que nos cercam, sendo ressaltado por que Santos (2000, p. 13), que:

O período histórico atual vai permitir o que nenhum outro período ofereceu ao homem, isto é, a possibilidade de conhecer o planeta extensiva e aprofundadamente. Isso nunca existiu antes, e deve-se, exatamente, aos



progressos da ciência e da técnica (melhor ainda, aos progressos da técnica devido aos progressos da ciência).

O advento das Geotecnologias como processos humanos, permite que o sujeito alie suas experiências, memórias, sentido nos percursos que trilhou ao longo da vida em consonância as tecnologias digitais, remodelando a compreensão dos elementos que constituem o espaço, fortalecendo o sentimento de pertença. Assim, as geotecnologias são compreendidas como os processos humanos e técnicos que os sujeitos utilizam para conhecer, representar e estudar os espaços da terra. Conforme Hetkowsiki (2010, p. 06):

[...] tecnologias são processos humanos criativos que envolvem elementos materiais (instrumentos e técnicas) e imateriais (simbólicos e cognitivos) e que se encarnam na linguagem do saber e do fazer dos homens. Assim, a geotecnologia representa a capacidade criativa dos homens, através de técnicas e de situações cognitivas, representar situações espaciais e de localização para melhor compreender a condição humana. Assim, potencializar as tecnologias, significa ampliar as possibilidades criativas do homem, bem como ampliar os “olhares” à exploração de situações cotidianas relacionadas ao espaço geográfico, ao lugar da política, a representação de instancias conhecidas e/ou desconhecidas, a ampliação das experiências e a condição de identificação com o espaço vivido (rua, bairro, cidade, estado, país).

Assim, as geotecnologias nos permitem utilizar diferentes técnicas como os satélites, as fotografias aéreas e outras tecnologias digitais capazes de indicar diferentes caminhos para desenvolver novas práticas de ensino sobre a compreensão dos elementos que constituem o espaço vivido dos sujeitos.

Deste modo é de suma importância pensar a relação entre a Formação de Professores e as Geotecnologias, tendo em vista que ambas tem como principal objeto de construção de conhecimento pautado na autonomia, reflexão e criticidade, contextualizada pela dinâmica do espaço geográfico e sua representação, pois, as interações entre os sujeitos e as tecnologias digitais irão permitir a construção de saberes estabelecidos no âmbito da escola para as vivências sociais, constituindo o cidadão pautado no compromisso ético e na convivência com a diversidade.

Deste modo, a formação do professor como articulador e provocador, estabelece uma relação dialógica para com seus discentes, explorando as Geotecnologias em sala de aula, revertendo o processo de exclusão, característico da lógica do capital. Nessa perspectiva, cabe salientar que para que o potencial tecnológico transforme a forma de aprender dos alunos é

preciso, primeiramente, que elas alcancem o professor que deverá apreender tais conceitos e técnicas para, desse modo, estar capacitado para orientar seus alunos.

A profissionalização docente é pautada na função de formar, mas é preciso que este sujeito formador tenha consciência que, antes e paralelo a isso, deverá ter habilidades para trabalhar com o “outro” e o “diferente”, pois relacionar com a diferença é a tônica da educação na contemporaneidade, respeitando a condição do próximo enquanto aprendiz. Nessa perspectiva, é necessário ter consciência de que o professor é um ser que sabe – sem conferir-lhe nem um tipo de onipotência em relação aos educandos – mas reconhecer que sabe algo e que sua função é difundir esses saberes plurais com suas variadas origens e funções (TARDIFF; LESSARD, 2005) nomeiam alguns desses saberes são eles; os *saberes profissionais* (oriundos da formação e das ciências educacionais), os *saberes disciplinares* (saberes sociais definidos e incorporados pela prática e organizado em disciplinas nas universidades), os *saberes curriculares* (correspondem aos discursos, métodos, objetivos e conteúdos definidos pela escola como modelo da cultura erudita), e os *saberes experiências* (que podem sintetizar todos os outros saberes, pois incorpora a experiência individual e coletiva promovendo um saber-fazer reflexivo).

Nesse sentido, o docente ocupa o lugar central do processo educativo, é a figura do saber cristalizado e puro e, o aluno é um mero receptor de informações, com isso se nega a esses sujeitos (professor e aluno) lugares distintos na relação singular necessária ao processo de ensino e aprendizagem, o saber fazer e a aprender a ser, ou seja, um aprendendo com o outro. O processo educativo, pautado nas Geotecnologias, ocupa em considerar a relação de equidade entre professor e aluno como processo produtivo.

Portanto, é importante salientar que "não queremos cair na desmedida de pensar que tudo passa pelo professor, mas não podemos pôr entre parênteses a importância da sua ação como pessoa e como profissional" (NÓVOA, 1995, p. 33).

Então, ao se falar do papel docente na construção do conhecimento, entende-se que esse processo envolve, não somente a realização de ações que permitam antecipar, ordenar, conduzir, coordenar e controlar todos os processos relacionados, mas também contornar todos os problemas que se originam dela, utilizando-se para tanto as tecnologias digitais, atenuando a preocupação com o lugar do professor em sala de aula, sendo que esta questão vem ocupando lugar central nas pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem (MAURO, 2007). Mesmo porque, voltamos a salientar, que as mudanças esperadas dependem também da inovação das práticas pedagógicas realizadas no âmbito educacional.

Partindo do princípio de que o ser humano se caracteriza pelas escolhas implícitas na sua trajetória, ficam nítidas que o desejo (pautado no consumo), influencia nas escolhas através dos elementos tecnológicos inseridos na sociedade, tais como televisão, radiodifusão, internet, jornais impressos, além de outros condicionantes externos a tais escolhas, e estes são fruto, não só das relações sociais ou do horizonte político dos sujeitos, são, sobretudo, frutos da estrutura social existente e seus agentes dominadores. Assim, parece claro a necessidade do redimensionamento do papel do professor diante a demandas, questões e preocupações que brotam do próprio sujeito aprendente, pois a realidade da educação escolar, precisa dialogar com os elementos sociais que promove sentido a estes.

Desta forma, entendemos que a instituição escolar, cada vez mais se estabelece como um espaço de formação, interação e informação, constituída na relação cotidiana do fazer docente e das ações discentes, torna-se um local privilegiado onde os processos formativos não só dos alunos, mas inclusive dos professores, deve acontecer. Estas questões nos remete ao lugar ocupado pelas representações doas docentes.

O estudo das representações sociais investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Além disso, constituem-se de informações, conteúdos cognitivos, ideológicos, prescritivos ou normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens concernentes a um determinado aspecto da realidade.

Assim, compreender as Representações Sociais está intimamente ligada ao entendimento do ato de intervir no real (MACHADO, 2005), um a vez que estas são verdadeiras teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, em uma cultura e espaço próximo, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta do real. Sendo que no processo de interação social, o sujeito elabora o conhecimento, vai se socializando, reconstruindo valores e ideias que circulam na sociedade. Ou seja, a Teoria das Representações Sociais pode ser definida como sendo:

[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social. (JODELET, 1989 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008; p. 27).

Jodelet (2001 *apud* AMORIM; SOARES, 2009) afirma que as representações são sempre sobre alguém ou sobre algo e que, como construções simbólicas, carregam às

características de quem as faz. Desta maneira, guarda relação com o pertencimento social dos indivíduos e com as decorrentes implicações afetivas e normativas, interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e de pensamento transmitidos pela comunicação social.

A Teoria das Representações Sociais tem sido bastante útil para revelar as relações entre conhecimentos práticos e desempenho de papéis e de funções na escola, como também para revelar questões ideológicas, políticas e pedagógicas no campo da educação. Esta Teoria vem agregando à pesquisa em educação por se constituir num valioso suporte teórico de estudos que auxilia na compreensão da formação e consolidação de conceitos construídos e veiculados pelos sujeitos. Assim, Gilly (2001 *apud* MACHADO, 2012) destaca a importância da noção de representação social para a compreensão dos fenômenos educacionais não apenas numa perspectiva macroscópica, mas também para análises mais detalhadas de aspectos do cotidiano escolar, dos saberes, instituições educacionais, relações pedagógicas, entre outros. Construimos representações para entender o mundo que nos cerca e por isso as representações são tão importantes na vida cotidiana. De acordo com Bomfim (2014), as representações sociais são construídas a partir das práticas sociais no espaço vivido pelos sujeitos. Daí surge o conceito de representações socioespaciais.

Assim, cada vez mais, evidencia-se a necessidade de pensar sobre o papel da escola na promoção de ações que contribuam com a valorização das representações socioespaciais de alunos e de professores. Este conceito permite que se deixe o campo instrumental passando ao campo social, o que significa dizer que está "em favor de uma dimensão mais racional centrada em lugares de pertencimento, em vida cotidiana" (BOMFIM, 2009, p. 19). Assim, o conceito de "representação socioespacial", proposto por este mesmo autor (2012), trata-se da proposição de um conceito que considera a identidade social dos sujeitos com o espaço vivido. Sendo que esta perspectiva, "ultrapassa a organização espacial como objeto de estudo, para se preocupar com um espaço no qual os sujeitos interagem e a ele dão uma significação particular" (BOMFIM, 2012, p. 41).

Aliás, pensar na questão da identidade social dos sujeitos, nos leva a pensar no pertencimento, a fazer referência às representações mentais associando as situações de aprendizagem, ou as representações como produto traduzidas pelas imagens estruturadas entre o simbólico e o "real" (BOMFIM, 2014).

Segundo Bomfim (2014), as representações sociais, nesta perspectiva, se revelam como um instrumento didático que pode contribuir no trabalho do professor, na medida em que elas podem ser utilizadas na integração do real e do conceitual. Ou seja, o entendimento

das representações socioespaciais, é muito rico e torna-se um elemento essencial de utilização para o processo de ensino e aprendizagem nas seguintes dimensões didáticas:

1) Elas são um tipo de conhecimentos [...] do “senso comum” veiculado e legitimado pela sociedade, portanto elas são a base para inscrever ou modificar novos conhecimentos; 2) Elas são eficientes como processo e produto de conhecimento e 3) Elas são um sistema de explicação de mundo, um esquema coerente e pertinente do real que jamais se destrói, sempre se transforma (BOMFIM, 2014, p. 03).

Desta maneira, a abordagem socioespacial traduz os territórios de identidades e uma intencionalidade política, sendo que "o conhecimento acerca do espaço vivido na formação dos cidadãos agrega novas possibilidades de reflexão sobre as questões sociais associadas" (BRITO; HETKOWSKI, 2010, p. 62). É importante dizer que as tecnologias digitais potencializam o entendimento e o desvelamento destas representações, ampliando as possibilidades e os horizontes dos processos educacionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O entendimento sobre a educação na contemporaneidade, versa sobre outras práticas e abordagens no processo de ensino e aprendizagem, sendo, portanto, necessário que o professor busque complementar sua formação, evidenciando a importância de que um processo formativo contínuo, sejam assumido como necessário, interativo e dinâmico. Vale dizer que a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formado, o que, conseqüentemente torna este campo de estudos rico em reflexões. Além disso, a temática sobre formação se encontra no centro dos debates, fazendo parte da programação da maioria dos simpósios, seminários, encontros e fóruns que se realizam sobre educação, em várias partes do mundo.

No entanto, os desafios encontrados no exercício da docência não podem ser solucionados apenas nos estudos literários, mas também e, principalmente, nos encontros de ideias ocorridos entre profissionais da área, que por sua vez suscitam práticas inovadoras. Aos educadores o que se propõe é uma ruptura com os moldes clássicos de ensinar. Instigando os docentes a se libertarem e a serem igualmente construtores de sua autonomia. É um convite para uma reflexão sobre a práxis, experimentando, tentando e adotando práticas adequadas a cada situação, reconstruindo o seu ofício, adotando a postura de pesquisador, considerando

que a pesquisa é um componente intrínseco de toda aprendizagem profunda, questionadora, criativa.

Neste sentido, o estudo das representações socioespaciais assim como o das geotecnologias se apresenta como um vasto campo de pesquisa em diferentes setores das ciências sociais e humanas, sobretudo no âmbito educacional. Ambos se apresentam como produto e como processo. Por um lado, um conjunto de ideias, conceitos, mitos, estereótipos, valores, em uma dinâmica de conhecer e de recriar um determinado objeto.

#### **REPRESENTATIONS AND SOCIOGEOGRAPHIC GEOTECHNOLOGY: INTERTWINING KNOWLEDGE IN TEACHER TRAINING**

**ABSTRACT:** The Graduate Program in Management, Applied Technology Education Gestec, State University of Bahia (UNEB), through the Geo Group, Education and Contemporary - GEOTEC and the Interdisciplinary Research Group Representations and Education - GIPRE, has developed studies, discussions and knowledge production resizing of teaching practices, emphasizing the potential of information and communication technologies (ICT) and education processes in formal and non-formal education spaces. So this article is dealing with one of these groups promoted by Research approaches, Which aims to reflect on the socio-spatial cues representation and geotechnology, can add to the teacher training process.

**KEYWORDS:** Socio-spatial representations. Geotechnology. Teacher Education Process.

#### **REFERÊNCIAS**

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

AMORIM, Ivonete Barreto; SOARES, Sandra Regina. O Trabalho docente nas Representações de Professores do Ensino Superior Privado. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, p. 49-60 n. 32, jul./dez. 2009.

BOMFIM, Natanael Reis; ROCHA, Lurdes Bertol (Orgs.). **As representações na Geografia**. Ilhéus/BA: Editus, 2012.

BOMFIM, Natanael Reis. **As representações sociais do espaço à serviço da Geografia escolar**. Disponível em [artigoscientifico.uol.com.br](http://artigoscientifico.uol.com.br) Acesso em 01 jun 2014.

BRITO, Francisco Jorge de Oliveira; HETKOWSKI, Tânia Maria. Geotecnologias: possibilidades de inclusão sócio-espacial. In.: BONETI, Lindomar Wessler; ALMEIDA, Nizan Pereira; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Inclusão Sociodigital: da Teoria à Prática**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2010. p. 62-76.

CARVALHO, T.; FERREIRA, M. A. M.; RIBEIRO, L. B. R. **Era Digital:** A Formação do Professor Contemporâneo para uma Práxis Tecnológica. *In* III Simpósio Baiano de Licenciaturas, 2013, Cruz das Almas. III Simpósio Baiano de Licenciaturas Articulação entre ensino Superior e Educação Básica: A construção de Políticas Públicas de Formação de Professores, 2013.

HETKOWSKI, T. M. **Geotecnologia:** como explorar educação cartográfica com as novas gerações? Belo Horizonte: ENDIPE, 2010.

MACHADO, Laêda Bezerra. **Representações Sociais, Educação e Formação docente: Tendências e Pesquisas na IV Jornada Internacional.** Disponível em: [www.fundaj.com.br](http://www.fundaj.com.br)  
Acesso em 12 de jun 2014.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 2a ed., Rio de Janeiro: Record, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

## CONVIVÊNCIA EM CONTEXTOS ESCOLARES PERMEADOS PELA TECNOLOGIA DIGITAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

Eliana Maria do Sacramento Soares<sup>1</sup>  
Rosane Kohl Brustolin<sup>2</sup>

**RESUMO:** Apresentamos resultados de uma pesquisa que teve como foco identificar os movimentos de mudança dos professores convivendo em acoplamento com seus colegas e com as tecnologias digitais. Para isso partimos de um quadro teórico baseado em conceitos da Biologia do Conhecer, com um delineamento metodológico baseado na Pesquisa-Ação. Os dados foram gerados através de um grupo focal com professores de uma escola do programa PROUCA e analisados a partir de um mapeamento do corpus construído, buscando identificar os movimentos que surgem entre os professores, quando eles se organizam para repensar suas práticas diante da inserção digital. A análise revelou dois marcadores: autonomia e heteronomia. Entendemos o entrelaçamento desses dois marcadores, na convivência dos professores, como movimentos de auto-organização desses sujeitos, operando em acoplamento estrutural com o meio. Das explicações que apresentamos, podemos propor algumas processualidades para a formação de professores, na inserção digital, tendo como base os movimentos de auto organização que identificamos, alicerçadas nas conversações em convivência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Convivência. Acoplamento. Inserção digital. Formação docente e tecnologia.

### 1 CULTURA DIGITAL E ATUAÇÃO DOCENTE

A sociedade contemporânea está permeada pela presença das tecnologias digitais móveis. A maneira pela qual os sujeitos se relacionam com elas está fazendo emergir formas de ser e de estar juntos na rede social nunca antes na nossa história vislumbrada. Conforme Brustolin e Soares (2011), pensar a cultura digital é pensar a cultura humana acoplada à própria tecnologia digital. Maturana (1997) enfatiza que mudanças no fazer implicam em mudanças no ser, já que ambos estão acoplados. Ele considera, ainda, que fazer e ser integram uma totalidade e estão implicados. Sendo assim, podemos inferir que as mudanças nas formas de ser e de estar, advindas da presença das tecnologias digitais em nosso viver, podem estar mudando nossa forma de ser.

Quando levamos tais considerações para as práticas educativas, em especial na atuação docente no contexto da inserção das tecnologias digitais, precisamos pensar em formas de redimensionar essas práticas a fim de que essa inserção seja potencializadora de inovação e não apenas de simples mudanças de suporte de comunicação pedagógica.

---

<sup>1</sup> Universidade de Caxias do Sul, RS. emsoares@ucs.br

<sup>2</sup> Universidade de Caxias do Sul, RS. rosanebrustolin@yahoo.com.br



Ações implementadas para formação de professores no contexto digital podem ser inadequadas se elas não atingirem a estrutura cognitiva do professor, no sentido dele ser problematizado e ser perturbado para repensar suas crenças e conduta, diante do que se apresenta como demanda e desafio contemporâneo: incluir as ferramentas e dispositivos digitais, como artefatos pedagógicos que possam ser precursores da aprendizagem. E aprendizagem como processo que leva à autonomia e criticidade e não apenas como processo de receber informações e de cumprir rituais acadêmicos. Nesse rumo, alguns resultados de estudo sobre práticas docentes na inserção digital indicam a necessidade de que inserção aconteça de forma inovadora e não para modernizar ações já ultrapassadas (FAGUNDES; VALENTINI; SOARES, 2010); (LOPES; VALENTINI, 2012). Schlemmer (2010) pondera que é fundamental transformar a forma de pensar o processo educativo, pois esse carece de invenção, criatividade, novas formas de trabalho e novas metodologias.

Maturana (2002) considera que mudanças poderão ocorrer na conduta de professores, se sua estrutura, enquanto sistema, estabelecer uma correspondência mútua e dinâmica com o seu meio de atuação, possibilitando, por sua vez, que ocorra um domínio de estados e um domínio de perturbações em sua estrutura/sistema. Isso é o que esse autor chama de *operar recorrentemente*, por meio de um processo denominado de *acoplamento estrutural*. Acoplamento estrutural é “a correspondência do espaço temporal efetiva entre as mudanças de estado do organismo e as mudanças recorrentes de estado do meio, enquanto o organismo permanece autopoietico” (MATURANA, 2002, p.142). Dito de outra forma, o fluir das operações realizadas pelos professores pode provocar mudanças estruturais, a partir de coordenações de ações recursivas e de interações recorrentes, na convivência. Essas mudanças estruturais podem ser a matriz de condutas inovadoras.

Sob essa abordagem, agentes externos ao sujeito só podem determinar mudanças estruturais, que são geradas pela estrutura interna, se esse se deixar perturbar ou se sensibilizar pelo que o agente externo apresenta. Assim, por mais que participem de formações ou de cursos, o que ocorrerá na conduta dos professores depende da sua estrutura e somente ela pode determinar uma transformação. Isso ocorre pois os seres vivos são sistemas determinados estruturalmente que operam desde sua dinâmica estrutural, sendo determinada por ela. Por isso, objetos externos podem somente desencadear movimentos de mudanças estruturais causadas pela própria estrutura dos seres vivos. Sob esse entendimento, o viver é uma história na qual o curso das mudanças estruturais é contingente à história de interações pelo encontro com os objetos (externos). Portanto, mudanças e transformações não são resultado de ações externas ao sujeito, posto que é a estrutura do organismo que seleciona o

que é ou não relevante para ele. O organismo e o meio não se separam, mas estão em constante interação. E, assim, “vejo a aprendizagem/capacitação, como um processo de adaptação, de acomodação a uma circunstância diferente daquela em que o organismo (professor) se encontrava originalmente” (MATURANA, 1993, p. 31).

Diante dessa concepção, as mudanças que podem ocorrer na conduta do professor, perturbado pela inserção de tecnologias, surgirão como resultados de movimentos de seu fluir num espaço de convivência onde ele e seus colegas possam estar juntos numa história de interações recorrentes. Nesse processo, o seu ambiente de atuação, os recursos presentes e a dinâmica pedagógica formam uma circunstância para se viver no fazer, no refletir sobre o fazer: com o viver em interações recorrentes, os professores podem se modificar de forma significativa no sentido de agir de modo diferente de como, antes, agiam.

## 2 DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Partindo das considerações anteriores apresentaremos resultados de uma pesquisa<sup>3</sup> que teve como foco identificar os movimentos de mudança na atuação dos professores convivendo em acoplamento com seus colegas e com as tecnologias digitais. A partir desses movimentos, propomos norteadores para a formação docente no contexto da inserção digital. Para isso partimos de um quadro teórico baseado em conceitos da Biologia do Conhecer<sup>4</sup>, com um delineamento metodológico baseado na Pesquisa-Ação. Os dados foram gerados através de um grupo focal e analisados a partir de um mapeamento do corpus construído, buscando identificar os movimentos que surgem entre os professores, quando eles se organizam para repensar suas práticas diante da inserção digital.

Diante do contexto no qual a pesquisa se desenvolveu, escolhemos a Pesquisa-Ação (P-A) como abordagem metodológica. Isso se justifica, pois essa pesquisa organiza-se a partir de uma experiência real no contexto de uma escola pública, em que a própria experiência gerou uma aproximação entre os pesquisadores. A concepção de Pesquisa-Ação representa uma abordagem epistemológica defendida por Barbier (1996), na qual a investigação científica constitui-se a partir de uma visão complexa e dinâmica da realidade. O pesquisador,

---

<sup>3</sup> Esse artigo é resultado de estudos do projeto “Formação humana de educadores no contexto da cultura digital: a inserção do laptop educacional na escola”, apoiado pelo CNPq, na chamada CNPq /CAPES N ° 07/201.

<sup>4</sup> A Biologia do Conhecer é uma explicação do que é o viver e, ao mesmo tempo, uma explicação da fenomenologia observada no constante vir-a-ser dos seres vivos no domínio de sua existência. Enquanto uma reflexão sobre o conhecer, sobre o conhecimento, é uma epistemologia. Enquanto uma reflexão sobre nossa experiência com outros na linguagem, é também uma reflexão sobre as relações humanas em geral, e sobre a linguagem e a cognição em particular (MAGRO, C; PAREDES. V., 2001).

nessa concepção, assume uma atitude perante a ciência e a sociedade, integrando especificidades teóricas e diferentes sistemas propostos pelas culturas do mundo. Além disso, a proposta situa o investigador numa relação de implicação, interagindo com as noções de ciência, técnica e política, na busca de uma ciência com consciência, como diria Morin (2005). Desse modo, pesquisadores e professores, sujeitos da pesquisa, estão implicados, e a essência metodológica consiste em uma abordagem espiral para realizar as inferências sobre o objeto de pesquisa, sendo que a busca de sentidos ocorre a partir das reflexões permanentes sobre as ações de ir e vir entre o campo de investigação e a teoria escolhida. Assim, cabe ao pesquisador acompanhar o fluxo observando, implicando-se, sem querer retê-lo.

Para construir o *corpus* da pesquisa, foi escolhida a entrevista a partir de um grupo focal. Essa forma de gerar dados, segundo Bauer e Gaskell (2008), se caracteriza como um debate aberto e acessível a todos, em que os assuntos são de interesse comum ao grupo e as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração. O debate deve se constituir em troca de pontos de vista, ideias e experiências, sem privilegiar indivíduos particulares ou posições. O grupo não deve ser muito grande e se reúne num período de tempo que compreende entre uma e duas horas, contando com a presença de um moderador.

Os diálogos do grupo focal foram conduzidas de forma a instigar os professores a falar de suas formas de atuar, no contexto da inserção digital, representado na escola onde foi realizada a pesquisa, pelo presença de laptop na modalidade 1-1. Esses foram recebidos pela escola através do projeto PROUCA<sup>5</sup>.

O cenário do grupo focal foi pensado para possibilitar aos professores conversar sem constrangimentos sobre suas dúvidas, inquietudes e inseguranças. Eles foram escutados sem julgamentos, com aceitação do outro como legítimo outro (MATURANA, 1998). O grupo focal contou com o trabalho de um observador, a quem coube captar falas não expressas pela voz dos participantes: expressões corporais, silêncios, reticências, interrupções, enfim, todos os sinalizadores que indiquem aspectos que perpassam a fala. As falas do grupo focal foram registradas por meio de gravação, com consentimento dos participantes, que também assinaram termo de consentimento esclarecido e foram informados sobre os objetivos da pesquisa e o resguardo do sigilo. Do mesmo participaram seis professoras, das seguintes áreas: séries iniciais, língua portuguesa, artes, biologia. Essa escolha se deu observando critérios que permitissem a diversidade necessária no sentido de abarcar falas significativas para o universo da cultura digital nas escolas.

---

<sup>5</sup> O projeto conhecido como Um computador por Aluno UCA é uma iniciativa do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo).

Como instigação inicial, propomos que cada componente escrevesse numa folha a palavra que, no seu entendimento, remetesse a um aspecto e/ou emoção relacionada à inserção dos laptops na escola. A seguir, as folhas foram colocadas no chão, no interior do círculo, de forma a serem visíveis por todas. Dando prosseguimento, propomos que cada uma falasse sobre a palavra que trouxe ao grupo, bem como sobre a dinâmica que as palavras – a sua e as das outras componentes do grupo – trazem para atuação docente, com a inserção dos laptops. As palavras escolhidas pelos participantes foram: inovação, busca, avanços/perdida, avanços, mudança, transformação. As mesmas desencadearam a conversação, permeadas por questões que serviram como fio condutor, relacionadas a facilitadores e dificultadores que a presença dos laptops introduz no cenário da escola, nas práticas vigentes e nas relações entre os sujeitos envolvidos. Finalizando a conversação desenvolvida, no grupo focal, cada participante teve oportunidade de expressar-se de forma livre e de avaliar ou comentar a atividade desenvolvida.

O projeto UCA vem aumentando suas ações nas escolas públicas de ensino fundamental com a inserção digital, no caso, de laptops educacionais, como uma oportunidade para transformar as práticas escolares. Para tanto, começou com programas de qualificação para os professores e o envolvimento dos alunos de escolas públicas em atividades que privilegiem a aprendizagem baseada na interação, na cooperação e na construção do conhecimento, com laptops conectados à internet.

A coordenação pedagógica da escola de onde falam os professores solicitou o uso dos laptops na modalidade 1-1, nos processos educativos vigentes, para atender à proposta do projeto UCA, do qual a escola faz parte. Para isso, eles participaram de um curso de “Formação continuada de professores UCA-RS” mediado pelo ambiente virtual E-proinfo. O mesmo foi diversas vezes citado durante a pesquisa.

### **3 ANÁLISE DOS DADOS: MOVIMENTOS DOS PROFESSORES EM CONVIVÊNCIA**

Realizado o grupo focal, o conteúdo do mesmo foi transcrito e o texto construído foi lido atentamente, tendo o quadro teórico como norteador, na busca de entender a dinâmica relacional dos professores em sua convivência diária. Desse processo, emergiram alguns marcadores, oriundos de fluxos de ir e vir entre esses domínios: teoria e corpus, que se entrelaçaram através das coordenações de ações recursivas.

Nesse texto focaremos a atenção em dois marcadores: autonomia e heteronomia. A autonomia está relacionada “ao assumir para si a tarefa de repensar a prática”, “aceitar o convite de conviver e mudar”, “participar das ações da formação e demandas da inserção dos laptops”, conforme falas dos professores. Parece que essas ações, em alguns casos, funcionaram como elemento desencadeador de acoplamentos, de reestruturação interna que, por sua vez, parecem indicar movimentos auto organizativos e autopoiéticos. Isso pode ser percebido na fala de uma professora: “Com a professora do laboratório de informática, a gente, eu planejo com ela, às vezes quando pego carona prá ir pro centro com ela ou às vezes assim na porta quando a gente se enxerga”... (S2)<sup>6</sup>.

Essa fala revela que os professores dão conta de organizarem momentos de interlocução, para avançarem na construção de propostas de sala de aula, independentemente de estes serem propostos pela escola, o que sugere busca por autonomia para reorganizar sua prática.

A heteronomia está relacionada a ações que parecem colocar fora do domínio de ação dos professores a responsabilidade sobre os processos de inserção dos laptops na escola, no sentido de que essa inserção está fora do contexto de ação do professor, ou ainda, a inserção não o afeta, não lhe diz respeito. Isso permite supor uma negação ao pensar o redimensionamento de suas ações, olhar para si mesmo, repensar suas práticas. Em outras palavras, é desejar que outro tenha atitudes, que dê conta das ações, ou que resolva situações para ele, professor. Ou, ainda, diga a ele como fazer, transferindo sua formação para agentes externos. Isso pode ser inferido quando eles afirmam: “Só que assim, ó, eu acho que a gente aprende pouco a trabalhar com alunos” (S4); “e que a gente se troque mais as experiências. Eu acho que é uma questão de organização que a gente não consegue, não aprendeu muito específico. Todo mundo fala: mas é questão de tempo” (S1); “ Se não tivesse a professora do laboratório de informática, eu jamais teria feito história em quadrinhos, porque eu não sabia aonde procurar a história em quadrinhos, aonde procurar” (S1). Percebe-se que os sujeitos reproduzem uma fala recorrente nas escolas, além de demonstrar dependência na formação como possibilidade única de lidarem com a inserção dos laptops.

Maturana (2001), destaca que as redes de conversações que configuram o aprender e o viver se constituem na convivência. Essa convivência é sustentada por coordenações recursivas de ações. Dessa forma, para que seja possível aos professores se modificarem no operar constitutivo de suas práticas, seria necessário que eles pudessem atuar a partir dessa

---

<sup>6</sup> Os sujeitos da pesquisa foram denominados S1, S2, S3, S4, S5, S6 objetivando preservar o anonimato de sua identidade.

dinâmica, em movimentos de recursão<sup>7</sup>. Quando os professores esperam que um outro lhes indique formas de atuar, quando eles solicitam procedimentos padrão para agir diante de determinada situação, essa recursividade dificilmente ocorre na convivência, pois o sistema não sente-se perturbado em suas decisões.

Um outro aspecto que permite realizar essa inferência, é a necessidade da presença do professor de informática, reivindicada nos dois turnos em que a escola funciona. Essa dependência de outro para atuação do professor pode ser um indicativo de que existe um processo de heteronomia e não um processo de redimensionamento da prática baseado na pesquisa, no estudo, no compartilhar e na convivência (coordenações de ações recursivas) o que poderia revelar movimentos de reorganização e de redimensionamento de sua atuação.

Os marcadores manifestam-se alternadamente nas narrativas: por vezes um, por vezes outro, pois, na mesma medida em que os professores demonstram dependência e subordinação ao reivindicarem uma formação que lhes ensine a trabalhar com o computador em aula, afirmam que não devem ter receio de usá-lo no sentido de fazer as transformações:

S2: É muito complicado isso. Eu não vi isso, eu não sei aonde é que eu faço isso. (referindo-se ao fato de não encontrar um dispositivo para construir histórias em quadrinhos com os alunos).

Parece que o marcador relacionado à heteronomia pode indicar dependência e isso está presente em situações cotidianas que revelam o usual da sala de aula: o aluno faz o que o professor lhe ensina, numa clara subordinação. Por sua vez, o professor também manifesta essa dependência quando solicita que outra pessoa o ensine a trabalhar com o aluno. Dessa forma, parece que o professor, ao ser dependente de outro para pensar suas práticas não usuais, está em seu operar num mesmo fluxo de dependência na qual encontra-se seu aluno.

Isso pode ainda ser ilustrado numa das narrativas, quando S4, referindo-se à construção de histórias em quadrinhos, afirma que não sabia onde procurar “história em quadrinhos”, numa clara alusão à dependência que sente com relação ao processo de repensar sua prática, o que parece evidenciar que a autonomia, vista aqui como marcador de auto-organização - ao permitir aos educadores construir práticas significativas no fluxo da convivência - cede espaço ao medo de tentar, de buscar o novo na experimentação.

---

<sup>7</sup> O termo recursivo, adjetivo relacionado ao substantivo recursão, é recorrente na Biologia do Conhecer, sob o ponto de vista da dinâmica de convivência dos sistemas autopoiéticos que, ao interagirem em convivência, modificam seu estado em acoplamento com o meio. Maturana; Dávila (p. 317, 2009) consideram que, no fluir da dinâmica sistêmica-recursiva todos os sistemas envolvidos têm um devir histórico entrelaçado de correlações de processos disjuntos.

Por outro lado, o mesmo sujeito S4, ao justificar a escolha da palavra "transformação" (na atividade proposta no início do grupo focal), afirma "não ter receio de fazer uso...(das tecnologias) no sentido de que essa possa trazer transformação".

Diante dessas considerações podemos inferir que existem dois domínios de convivência nesse operar dos professores, ora atuando com autonomia e ora com heteronomia, de forma entrelaçada. Isso pode ser sinal de emergência de movimentos de auto-organização.

Aquilo que denominamos conduta no organismo não é algo que ele faz por si próprio e desde si, mas que emerge como um acontecer que envolve sua dinâmica como a dinâmica do meio num fluir congruente, que nada mais é que um aspecto da autopoiese do seu organismo operando em acoplamento estrutural com o meio (MATURANA; DÁVILA, 2009, p. 292).

Sob esse ponto de vista, os sinais de convivência se manifestam quando as narrativas fazem referência à parceria com os alunos, pois parece que fica evidente que nem professoras, nem alunos sabem usar sozinhos os laptops na sala de aula, uma vez que todas dizem necessitar trocas, formação continuada, interações em grupo. E, ao que parece, isso traz alguns questionamentos:

S5: "esse é o que eu trabalho, né, eu gostaria um pouco de fazer essa parada, de como fazer essa mescla e o professor, nessa demanda, como ele buscar isso também. Então nós estamos com uma demanda e a gente está tentando se achar quem é o professor hoje. Às vezes eu fico me perguntando: quem é o professor hoje? O que é o professor hoje? Dentro de todo esse contexto que a gente está vivendo. Toda essa questão..."

Estes questionamentos sugerem a necessidade de reflexões nas quais os professores possam se enxergar como um coletivo, um grupo comprometido com seu tempo e com seu fazer, buscando novas formas de ser, diante do novo, no caso a presença da tecnologia digital, representada pelo laptop.

O itinerário teórico proposto, em diálogo com as narrativas das professoras, permite inferir que existem movimentos precursores da constituição de uma forma de atuar entre elas e seus alunos em acoplamento estrutural, no entanto não percebem dessa forma, talvez porque não estejam sendo observadores de seu operar e não percebem que as trocas possam ocorrer em espaços e tempos fora da sala de aula ou do momento de formação. Nesse caso, não entendem que estão acontecendo momentos desencadeadores de aprendizagem com seus alunos, no operar juntos, e com seus colegas, nos momentos de compartilhar suas práticas. Isso é revelado na narrativa de S2:

"aquilo que nós trabalhamos nós não temos esses momentos prá trocar. Os momentos que nós fizemos trocas...[...] são os momentos, não é um momento específico, não é um momento que a escola te destina prá fazer";

"a gente conversa assim, ó, nos corredores, quando a gente tá subindo".

A auto-organização pode acontecer na recursividade da convivência informal, espontânea. Como “observadores implicados” (MATURANA, 2001), os professores podem pensar sobre seu pensar e sobre o processo, naquilo que Boettcher e Pellanda (2010) denominam “atitude metacognitiva e potencializadora” (p. 34), uma vez que capacita os sujeitos a uma complexificação crescente, posto que o observador implicado observa a si mesmo operando no sistema.

Esta paisagem sugere a necessidade de um redimensionamento das crenças do professor: ensinar e aprender são ações que emergem da emoção da pertença ao processo, sendo, portanto, recursivos. Recursivos e co dependente, no sentido de que nossas ações quando conscientes, são criadores de nossas mudanças. E assim, aprendente e ensinante formam o sistema, acoplados em seu viver, que se manifesta na forma de atuar em parceria entre si e com o meio onde convive . Deste modo, ensinar no sentido de apenas dar instruções é impossível, pois, na convivência, a aprendizagem acontece recursivamente, em acoplamento com o outro e com o entorno. Ninguém ensina, todos aprendem - pressuposto da Biologia do Conhecer (MATURANA, 1997, 2001): “viver é aprender e aprender é viver”. Isso está acontecendo no cenário observado, ainda que de maneira sutil, mas parece que não está sendo percebido pelos professores, talvez pelo fato de que não faz parte de suas crenças e concepções do que seja aprender e ensinar.

### **ALGUMAS CONCLUSÕES PARA FINALIZAR: MOVIMENTOS DE MUDANÇAS NA PRÁTICA COTIDIANA E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA CONVIVÊNCIA**

Na pesquisa aqui relatada, nos propomos a identificar os movimentos de mudança na atuação dos professores convivendo em acoplamento com seus colegas e com as tecnologias digitais. Das explicações que apresentamos, podemos propor algumas processualidades para a formação de professores, na inserção digital, tendo como base os movimentos de auto organização que identificamos. Propomos, assim, que uma processualidade para a formação do professor, no contexto de inserção digital, se alicerce sobre as conversações, pois que é a convivência no conversar que permite ao ser humano se constituir como tal. Ao compartilhar suas dúvidas e incertezas, dificuldades encontradas no cotidiano de um fazer estranho às



práticas usuais – professor/quadro-negro X aluno/caderno – é que os educadores terão a possibilidade de construir um novo fazer pedagógico. Segundo Maturana; Dávila (2009):

Nosso viver humano ocorre no fluir relacional de nosso conviver no *linguajar* entrelaçado com nossas emoções em redes de conversações, como âmbitos de coordenações de coordenações de *fazeres* e emoções nos quais podemos ser conscientes do que fazemos e conversar sobre nosso viver e conviver (...) (MATURANA, DÁVILA, 2009, p. 219) [grifos dos autores].

Em outras palavras, somos humanos ao nos constituirmos pela linguagem e, através dela, mantemos e configuramos nosso viver, que é sempre relacional. De tal forma que egoísmo, individualismo e personalismo – emoções usuais em espaços denominados pelo autor como não sociais – nos afastam, como espécie, do sentido de ser, pois configuram domínios de ação a partir da negação do outro (MATURANA, 2001). É a convivência na conversação que nos mantém como espécie.

Inquietudes e dúvidas ainda povoam as reflexões sobre a formação do educador na/para a era digital, direcionada a alunos que, no sentido tecnológico do manuseio da máquina, muitas vezes sabem mais do que esse educador. O sentido pedagógico dessa formação se mescla, então, com a proposta da formação humana, do conversar liberador (MATURANA; D'AVILA, 2009), através do qual a escuta sensível e o respeito ao falar do outro pressupõe um ato de humildade na convivência, possibilitando construir, assim, a liberação da dor e do sofrimento culturais que subjazem as atitudes cotidianas de ser professor.

*A arte do conversar liberador* que abre caminho de saída da dor e do sofrimento cultural está em saber como olhar a matriz relacional que realiza, conserva e gera *mal-estar* no próprio viver e conviver e, assim, descobrir em conjunto com a pessoa que solicita ajuda a forma da negação cultural que gerou esse *mal-estar* em seu viver (MATURANA; D'AVILA, 2009, p. 239) [grifos dos autores].

O mal-estar referido pelos autores se funda em questionamentos que povoam o cotidiano do professor, na inquietude de não saber com o que estão lidando: como dar conta dessa nova realidade que se constitui de múltiplas interfaces: saberes, convivência, tecnologia? De que forma organizar a aula a fim de permitir o diálogo, a cooperação, a colaboração e todos, constituindo a dinâmica do aluno sujeito da aprendizagem, no sentido da construção da autonomia?

O mesmo mal-estar encontra-se no domínio de ação dos alunos quando percebem-se não aceitos em sua integridade, através do respeito que o outro – colega ou mesmo professor -

lhe dispense. Sob esse ponto de vista, reafirmamos com Maturana (1998) que as escolas, como espaço de convivência na diversidade, permitem o exercício cotidiano de aceitar o outro como legítimo outro. Esse princípio, para o autor, define o amor como a emoção que nos constitui humanos.

Então, o cotidiano de atuação entre professores e alunos, convivendo na inserção digital, pode ser considerado um sistema vivo, um domínio onde esses sujeitos se modificam de forma congruente, onde o meio produz mudanças em sua estrutura que, por sua vez, age sobre eles, alterando-os, numa relação circular: acoplamento estrutural.

Assim sendo, o domínio de ação nas escolas, permeado pelas tecnologias, configura-se amplo, carecendo também da instrumentalização do professor para lidar com ele. A convivência, ao promover o respeito mútuo, através da escuta dos anseios e receios dos professores, poderá permitir a aceitação do outro como legítimo outro em seu pensar, ao perceber a heterogeneidade que existe em uma sala de aula, tomando esses aspectos como promotores do enriquecimento e da inovação do processo de ensino e aprendizagem.

#### **COEXISTENCE IN SCHOOL CONTEXTS PERMEATED BY DIGITAL TECHNOLOGY: SOME CONSIDERATIONS.**

**ABSTRACT:** We present results of a research that focused on identifying the movements of change of teachers coupling with their peers and with digital technologies. For this we start from a theoretical framework based on concepts of Biology of Cognition, with a methodological design based on Action Research. Data were generated through a focus group with teachers from a school participating in the program PROUCA and were analyzed through mapping of the corpus built in the research, with the object of identifying the movements that arise among teachers when they organize themselves to rethink their practices when facing digital inclusion. The analysis revealed two markers: autonomy and heteronomy. We understand the interaction between these two markers, in the coexistence of teachers, as movements of self-organization of these individuals, operating in structural coupling with the environment. The explanations that we present allow us to propose some procedures for teacher education, in digital inclusion, based on the movements of self-organization that we identified, grounded in conversations in coexistence.

**KEYWORDS:** Coexistence. Coupling. Digital inclusion. Teacher education and technology.

#### **REFERÊNCIAS**

BARBIER, R. **La recherche action**. Tradução de Ludie Didio. Paris: Econômica, 1996.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOETTCHER, D. M.; PELLANDA, N. M.C. (Orgs.). **Vivências Autopoiéticas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

BRUSTOLIN, R. K.; SOARES, E. M. S. Formação humana dos educadores na era digital: convivência e conversações em grupos focais. In: **VII Congresso Internacional de Educação: Profissão docente: há futuro para esse ofício?** 2011, São Leopoldo. Anais. Casa Leiria, 2011. p. 546-7.

FAGUNDES, L. C.; VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S.; Linguagem, educação e recursos midiáticos: quem mexeu na minha escola? In: **Ética, Educação e Tecnologia: pensamento em alternativas para os desafios da educação na atualidade.** Pescador, C. Soares, E. M. S., Nodari, P. C. (Org.). Curitiba: Editora CRV, 2010.

LOPES, D. Q.; VALENTINI, C. B. Mídias locativas e realidade mixada: a produção de sentidos sobre o digital-virtual a partir da cartografia com suporte das tecnologias digitais. **Educação Unisinos**, v. 16, p. 205-214, 2012.

MATURANA, H. R. Uma nova concepção de aprendizagem. **Dois Pontos**, vol 2 no. 15, 1993.

\_\_\_\_\_. **A ontologia da realidade.** Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz: organizadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Organização e tradução Cristina Magro, Vitor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. **Transformação na convivência.** Santiago do Chile: Dolmen Ediciones, 2002.

\_\_\_\_\_.; DÁVILA, X. Y. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural.** São Paulo: Palas Athena, 2009.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SCHLEMMER, E. Formação de professores na modalidade on-line: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 99-122, nov. 2010.

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A LINGUAGEM COMO FERRAMENTA  
MEDIADORA NA REDUÇÃO DAS DISTÂNCIAS ENTRE AGENTES ENVOLVIDOS  
NO PROCESSO EDUCATIVO**

**Ernesto Monteiro Perez<sup>1</sup>**  
**Leonice Chaves Vieira<sup>2</sup>**  
**Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas<sup>3</sup>**

**RESUMO:** O presente artigo se insere no âmbito da pesquisa em Educação a Distância (EaD), tendo por objeto estudos realizados a partir das experiências dos autores, em intervenções distintas, enquanto coordenador, formador e tutor em cursos de graduação, pós-graduação e técnico nesta modalidade de ensino. A pesquisa apresenta uma revisão teórica acerca da importância da linguagem enquanto elemento mediador no processo ensino-aprendizagem no interior da EaD. Para tanto iniciamos com uma breve contextualização da EaD no mundo atual, o uso das tecnologias de informações e comunicação (TICs) e suas implicações no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), por fim nos detemos nas formas de linguagem mediadora que tendem contribuir no processo ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação a Distância. Ambiente de Aprendizagem. Comunicação. Linguagem.

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Estamos na era da informação, da mudança, da tecnologia. Mergulhamos em espaços que, outrora, não tínhamos acesso - o chamado ciberespaço. Acreditamos, dentro deste novo perfil, que as oportunidades foram ampliadas para um número maior de pessoas as quais, anteriormente, não eram atingidas. A educação à distância (EaD) tem se desenvolvido num ritmo acelerado e irreversível, principalmente, por sua praticidade em atender às demandas da sociedade atual. Diante destes aspectos ressaltamos a necessidade de dispensar um olhar atento, por parte das Instituições de Ensino, em relação as linguagens utilizadas no interior dos espaços educativos, neste estudo, dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Neste artigo buscamos focar a educação que visa a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de gerenciar suas próprias histórias sociais, abordando novas perspectivas de educação, a EaD.

---

<sup>1</sup> Graduado em Administração. Especialista em Gestão Integrada do Capital Intelectual. Professor do Curso Técnico em Administração no IFSUL/ Câmpus CAVG – Alunos especial do Mestrado em Educação e Tecnologia IFSul – ernestoperez@ifsul.edu.br

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia. Especialista em Gestão Integrada do Capital Intelectual. Pedagoga no IFSul. Tutora no Curso de Pedagogia UFPel – le.chaves@hotmail.com

<sup>3</sup> Licenciada em Pedagogia habilitação em Supervisão Escolar, Mestre em Economia e Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Docente do Mestrado Profissional em Educação e Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Educação UAB/IFSul – mrosta@hotmail.com.

Em um primeiro momento, intencionamos refletir sobre os aspectos que envolvem o cuidado com a utilização da “linguagem” na Educação Distância (EaD). Esta linguagem, que nos referimos, é utilizada como forma de diminuir as barreiras existentes entre o aprendiz (estudante) e os mediadores (professores, tutores) do processo ensino-aprendizagem. Dentro desta perspectiva o estudante assume o papel de protagonista de sua aprendizagem garantindo a sua autonomia e, desta forma, libertando-o para novas possibilidades e espaços de aprendizagem.

Reconhecemos que o desenvolvimento das tecnologias digitais favorecem o estabelecimento de novas formas de interação social e, sobretudo, de aprendizagens, de novas pedagogias. As aprendizagens advindas desse processo estão extremamente ligadas as linguagens desenvolvidas e poderão resultar em mudanças não somente na aquisição formal do conhecimento e das informações, mas na capacidade de incluir diferentes culturas, diferentes modos de ser e de pensar, aprender a viver com as diferenças tendo por base uma postura ética respeitosa as culturas reveladas no processo de comunicação/interação oportunizadas pelo uso das tecnologias.

Com base nas considerações iniciais, a proposta deste ensaio é a reflexão acerca do processo de aprendizagem a partir dos múltiplos aspectos da linguagem e da comunicação que atua como elemento mediador do aprendiz (aluno) no interior do AVA.

## **1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO ATUAL – FUNDAMENTANDO O PERCURSO.**

A Educação a Distância, no Brasil está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998).

Nos cursos de nível médio e superior são previstos uma carga horária presencial proporcionando um maior contato entre o estudante e o professor. Tanto para os alunos quanto para os professores esse contato presencial é muito importante uma vez que, por meio dele, é possível falar “in loco” com os agentes responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem. Ressaltamos que esta importância se dá pelas referências que temos em relação ao processo

de conhecimento do outro, tão importante nos processos de interação e conseqüentemente de aprendizagem. Esta aproximação facilita a condução das atividades didáticas pedagógicas.

O êxito na EaD, enquanto modalidade de ensino, é obtido por meio da articulação dos elementos que a compõe, como por exemplo, a escolha adequada da tecnologia a ser utilizada em função das características do público alvo, os princípios pedagógicos do curso que foca na capacitação dos profissionais que nela atuam e na interferência adequada dos tutores, professores e coordenadores.

A abordagem sistêmica é a que melhor se aplica a realidade desta modalidade de ensino. Fazendo uma analogia ao corpo humano, em que todas as partes são interdependentes e exercem papéis fundamentais para o correto funcionamento do todo, assim compreendemos a EaD.

Para Moore (2013) a “[...] educação a distância exige o uso de uma variedade de recursos técnicos e humanos, ela sempre deve ser disponibilizada em um sistema e o entendimento sobre um programa de educação a distância é sempre melhor quando se utiliza uma abordagem dos sistemas.” (MOORE, 2013 p. 13).

Com relação a estrutura dos cursos nesta modalidade de ensino a formação na área acadêmica não difere muito de cursos realizados presencialmente, uma vez que em ambas as modalidades de ensino são exigidas a preparação compatível dos profissionais que irão atuar no ensino. No entanto, no universo da EaD, as especificidades estão mais centradas na utilização dos recursos tecnológicos no desenvolvimento das ações educacionais contribuindo para a aprendizagem e para a autonomia dos alunos que se utilizam desta modalidade para sua formação. Ressaltamos que, a capacitação para uso das tecnologias se torna um fator primordial para a eficácia do processo ensino aprendizagem a partir da interação com o ambiente.

Na formação acadêmica dos profissionais da área de educação são desenvolvidas habilidades, para trabalhar com alunos presenciais, mas não com alunos cuja mediação se dará através de tecnologias. Desta forma, além da formação continuada inerente a prática docente, a capacitação específica nas tecnologias também se torna algo novo e necessário para os educadores.

Para Moore (2013), entre as diferenças da educação a distância e o presencial é possível destacar o fato de que o professor não enxerga as reações do aluno. Na EaD o aluno recebe todas as orientações necessárias através de apontamentos do professor, não havendo a relação “*face to face*”.

Os princípios pedagógicos que envolvem a tecnologia, nas novas formas de aprendizado, não se resumem ao uso da informática em sala de aula, mas, sim, às dinâmicas que a prática docente incorpora e isso se aplica também para educação presencial. A diferenciação que a contemporaneidade requer está nas relações, nas individualidades, nas diferenças. A sala de aula deixa de ser reprodução e repetição, para dar lugar ao novo, a criação. O saber é diferente do conhecer, o saber é movimento.

Para Deleuze, “aprender” consiste numa repetição da diferença que se atualiza. Ilustrando uma das vias deleuzianas, a ideia de um aprendizado que não se encerra na aquisição de um saber, mas que faz parte de um processo que será incessantemente recomeçado. (FORNAZARI, 2005, p. 103).

Os ambientes virtuais de aprendizado (AVA) não podem ser considerados a informatização da sala de aula tradicional, e sob essa óptica, a diferenciação se dá pela forma como o programa está estruturado e será trabalhado junto aos alunos, uma vez que “[...]o ambiente de aprendizado do aluno também faz parte do sistema de educação a distância, exercendo impacto considerável sobre a eficácia das partes do sistema controladas pela instituição educacional.” (MOORE, 2013, p. 25).

## **2 TECNOLOGIAS E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM**

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) utilizadas são variadas. Atualmente, o meio mais utilizado é a internet, nela ocorrem as mensagens de texto, de áudio e de vídeo, é oportunizado um meio de interação, muitas vezes, em tempo real. As tecnologias mais antigas como a TV, o rádio e a postal, incluindo livros, CDS e apostilas, além de videoconferência por telefone e satélite são utilizadas, ainda, por países menos desenvolvidos.

Para Lemos (2012), em geral, estamos todos em contato com a tecnologia e interação, seja através de smartphones, mp3, tablets, aliados a rede sem fio (Wi-Fi, 3G, 4G). O mundo de hoje é cibernético é o mundo da informação em toda a parte. A tecnologia está presente em tudo e já faz parte da nossa rotina, absorvida na cultura dessa geração contemporânea.

Moore (2013) destaca, ainda, que nenhuma tecnologia é isoladamente a melhor para a veiculação de todo tipo de mensagem a todos os alunos, em todos os lugares. Em geral, as tecnologias obtém êxito ao propósito a que se destinam desde que a escolha seja alinhada aos objetivos do curso e de seus estudantes. Neste sentido, as formas de linguagem se incluem em

busca da efetivação da comunicação e da aprendizagem, tornando viável o que se quer, o que se faz e o que se pensa, fazendo do jeito contemporâneo.

Não se pode desconsiderar que aprendemos em todos os espaços e que a informação não é um privilégio de poucos, mas o acesso de muitos. Segundo Lemos (2013), deixamos de ser apenas consumidores de informações, para sermos criadores e distribuidores desse saber. Nesse novo momento, pós-moderno, a circulação de informações não obedece a hierarquia da árvore (um-todos), e sim a multiplicidade do rizoma (todos-todos).

Já Silva (2013), expõe que o contraditório, do ponto de vista educacional, é exatamente esse aspecto, ou seja, apesar de tanta evolução, a informação por si só não gera conhecimento. O ato de aprender depende de uma motivação interna do sujeito e de processos de ensino pautados em problematizadoras reflexões críticas.

A rapidez da informação e a quantidade de dados que são disponibilizados todos os dias requerem a criação de um senso crítico e de um “filtro” que possibilita a utilização do que de fato é pertinente. E no contexto educacional surge o papel do professor-mediador, aquele que auxilia o estudante no processo educacional, cuja aprendizagem se dará por ele somente.

Silva (2013) enfatiza, ainda que as pessoas, a partir deste cenário, passaram a ter a chance de ser agentes ativos na produção, divulgação e aquisição do conhecimento, quer seja ele espontâneo ou ligado a processos educacionais.

Em se tratando de EaD a utilização de ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), também conhecidos como salas de aula virtuais, como espaços que cumpre a função de estabelecer a comunicação entre professores- alunos e alunos- alunos bem como dinamizar as aulas teóricas através de todos os recursos disponibilizados por este ambiente. A grande especificidade da modalidade de educação a distância é que os ambientes do curso são diversos: em seu local de trabalho, em sua residência, em viagem, em hotel, em *lan house*...

Entretanto, as distrações são muitas, seja em nossa vida familiar, no trabalho ou em nossa vida social. A oferta de divertimentos é infinita e está presente nos ambientes web, o que impõe uma responsabilidade e um regramento para o estudo disciplinado.

Aprender no local de trabalho ou em casa é um desafio, porque existem muitas distrações... [...] os alunos devem treinar a si mesmos, conscientemente, para adquirir o hábito de estudo disciplinado. Eles precisam, por exemplo, determinar seu melhor período e o local preferido em que podem estudar á vontade.” (MOORE 2013 p.25).



Os ambientes utilizados pelos alunos também incluem espaços de encontro de maneira síncrona (interativa – exemplo: reunião on line, web conferência) ou assíncrona (tecnológica – exemplo: CD, páginas de internet). Nesse caso, para aproveitar o ambiente, os criadores definem atividades que envolvem os membros dos grupos e a interação em todas suas dimensões: aluno-aluno, aluno-instrutor e aluno-conteúdo.

### **3 COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM**

Para Silva (2012) a EaD é responsável por romper com paradigmas educacionais tradicionais, na medida em que se torna possível estabelecer através das TICs a relação de ensino e aprendizagem.

Segundo Freire (1977), abordando o contexto de uma educação dialógica a educação é comunicação, é, também, diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas é um encontro com sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados. Por essa razão, a tarefa do educador é de problematizar os conteúdos que os mediatiza com os alunos, e não os que representam o simples ato de dissertar sobre ele, de dar, de estender, de entregar, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado. Para tanto o educador precisa:

[...] romper com a prevalência da transmissão e converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado, valoriza as possibilidades de diálogo entre culturas e gerações. (DOTTA, 2007, p. 38)

Neste contexto, o educador passa a ser o mediador do processo de aprendizagem, totalmente baseado na comunicação e fundamentado na interatividade com o estudante. Essa troca de comunicação deve ser estendida para as relações educador-educando e educando-educando. O autor reforça, este pensamento ao afirmar que o educador não é o único emissor, mas o agenciador da comunicação e, nesse caso, precisa se apropriar de um discurso que dê primazia à interações das relações envolvidas no processo educacional.

O grande desafio da EaD está em realizar a prática do diálogo entre o educador e educando, em função das estruturas existentes. Se pensarmos em internet encontraremos inúmeros benefícios, mas também muitas dificuldades a serem superadas, sejam elas de ordem técnica, tecnológica ou, até mesmo, inabilidades pessoais que acabam causando desmotivação ao uso.

Cabe destaque e deve ser citado neste ensaio é o fato de que o estudante, muitas vezes, possui maior facilidade de contato com o professor que atua na EaD do que o presencial já

que o contexto oportuniza uma consulta individualizada, sem a interferência dos demais colegas e sem restrição de tempo e espaço. Essa comunicação muitas vezes se dá utilizando as tecnologias existentes, sejam mídias sociais, sejam mensagens instantâneas via celular, sendo que nesse último caso, o educando de forma síncrona mantém essa relação com o professor.

Outro fator que deve ser levado em consideração, segundo Dotta (2007), é o de que não se tem o domínio da linguagem desenvolvida em trocas comunicativas na internet e, ao invés de nos lançarmos para a compreensão desse novo sistema linguístico, tendemos julgar como algo prejudicial para a Educação distanciando as possibilidades educativas existentes nesse meio.

Para Vygotsky apud Dotta (2007, p. 69), o desenvolvimento humano se dá por meio da apropriação de sistemas simbólicos, isso significa que quanto mais sistemas simbólicos internalizarmos, mais nos desenvolveremos. Bakhtin apud Dotta (2007, p. 78) destaca ainda que a comunicação verbal é sempre acompanhada de atos sociais de caráter não verbal como gestos e expressões faciais. Para essa análise, na EaD utilizamos apenas a linguagem escrita, sendo basicamente as trocas textuais.

Por essa razão, as simbologias utilizadas na internet acabam adotando papéis de interjeições, expressões sociais e interpessoais. Os símbolos e a forma como são escritos, os textos e mensagens, acabam assumindo significados diferentes. Os mecanismos e ferramentas utilizadas nos ambientes virtuais acabam assumindo também esse papel de balizadores e direcionadores de cada forma de expressão. Como exemplo dessa dinâmica podemos citar os chats, espaço em que a linguagem e a comunicação se dão de forma direta, síncrona e informal. Já para o desenvolvimento de artigos, a comunicação requer a formalidade da língua e a comunicação passa ser elemento de avaliação.

Segundo Ausubel apud Moreira (2014):

[...] a aquisição da linguagem é que, em grande parte, permite aos seres humanos a aquisição, por aprendizagem significativa receptiva, de uma vasta quantidade de conceitos e princípios que, por si sós, poderiam nunca descobrir ao longo de suas vidas. Por outro lado, o escopo e complexidade das ideias e conceitos adquiridos por aprendizagem significativa tornam possíveis, e promovem um nível de desenvolvimento cognitivo que seria inconcebível sem a linguagem. Em virtude das cruciais contribuições que tanto o poder representacional dos símbolos como os aspectos refinadores da verbalização trazem para a conceitualização, a linguagem, evidentemente, determina assim como reflete, as operações mentais (nível de funcionamento cognitivo envolvido na aquisição de conceitos abstratos e de ordem superior). (MOREIRA, 2014, p.6)

Partimos então do pensamento, destacada pelo autor, de que a complexidade das ideias adquiridas por aprendizagem significativa seria inconcebível sem a linguagem.

O autor faz uma menção qualitativa a necessidade da linguagem nos processos de cognição. Destaca ainda as palavras argumentando que:

[...] é somente porque significados complexos podem ser representados por palavras [...] que são possíveis as operações combinatórias e transformativas – de abstração, categorização, diferenciação e generalização – de conceitos conhecidos em novas conceitualizações. Ideias genéricas simplesmente não são suficientemente manipuláveis para levar a cabo tais operações. É a exploração da manipulabilidade única das representações simbólicas que permite a construção de novos conceitos e proposições que transcendem largamente – em termos de inclusividade, generalidade, clareza e precisão – o nível de abstração que poderia ser atingido se os conceitos não fossem representados por palavras [...] (MOREIRA, 2014, p.3).

Partindo destas premissas levantadas por Moreira (2014), Baron apud Dotta (2007, p. 89) discorre que na EaD, com base na importância dos processos comunicativos, ocorre a reformulação dos sistemas linguísticos, espaço em que se verifica a alternância da linguagem escrita e falada nos ambientes virtuais, sugerindo, então, a ocorrência de uma linguagem híbrida desse meio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recorrendo a memória de nossa existência podemos facilmente identificar o convívio, desde a infância, com diferentes grupos sociais e das aprendizagens realizadas. Todos os momentos vividos e convividos nos resultam em aprendizagens, mesmo que não tenhamos clareza, consciência disto. Desta forma, podemos crer que ensinamos e aprendemos em diferentes tempos e espaços nas interações que realizamos no decorrer de nossa existência. O processo de formação à distância compõe uma das partes do aprendizado, pois outras se somam a ela e constituem o sujeito real.

Segundo Brandão (2005):

“Assim é que podemos chamar cada uma destas unidades de vida e de destino de *comunidades aprendentes*. Pares, grupos, equipes, instituições sociais de associação e partilha de vida. Lugares onde ao lado do que se faz como o motivo principal do grupo (jogar futebol, reunir-se para viver uma experiência religiosa, trabalhar em prol da melhoria da qualidade de vida no bairro, e assim por diante) as pessoas estão também inter-trocando saberes entre elas. Estão se ensinando e aprendendo”. (BRANDÃO, 2005, p. 87)

Neste sentido, interagimos com diferentes tipos de *comunidades aprendentes*, constituídas por singulares saberes, habilidades e maturidades. Cada componente de um determinado grupo, age, responde e interage conforme suas experiências pessoais e de

interação. Em decorrência destas vivências vamos nos constituindo enquanto pessoas, enquanto profissionais.

Reconhecemos o espaço de um curso em EAD, como sendo uma comunidade aprendente, pois favorece a expressão, entre seus componentes, dotados de diferenças pessoais, de posturas, crenças, valores e diferenças epistemológicas, bem como um recurso facilitador para sensibilização das pessoas, hoje tão desacreditadas das relações humanas, devido altos índices de violências e comportamentos desumanos. Por não estar com a imagem frente a frente com outro ser, temos uma oportunidade para nos coloca abertos a um dialogo sem melindres, sem mascaras e deixar fluir o verdadeiro pensar.

O diálogo, segundo Freire (2005), é o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p.91). Neste contexto, o diálogo em EAD se constitui num dos caminhos, no qual os sujeitos se constroem e se movimentam em busca do seu eu social. Assim, na relação de mediação entre os envolvidos no processo educativo, para que ocorra um diálogo autêntico, deve fundamentar-se no respeito a singularidade humana, na crença da capacidade que o sujeito tem de superar-se.

E por fim concluimos que a comunicação e a linguagem se efetivam quando percorremos um caminho em direção ao outro, isto é, nos tornamos companheiros/ cúmplices nesse processo dialógico. Para isso, não basta escrever bem, utilizando corretamente as regras gramaticais. É preciso ir, além disto, oportunizando ao outro espaço para manifestação de suas ideias, de seus pontos de vista, dialogando de modo que o outro se sinta respeitado, isto é, numa troca democrática de ideias, estabelecendo um clima de parceria, de confiança e de reconhecimento das diferenças de tempo e espaços que os constituem, criando, desta forma uma relação de empatia e sinergia.

#### **DISTANCE LEARNING: THE LANGUAGE AS A TOOL MEDIATOR IN THE REDUCTION OF DISTANCES BETWEEN AGENTS INVOLVED IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

**ABSTRACT:** This article is within the scope of research in Distance Learning, relating to studies from the authors' experiences in different interventions, as coordinator, trainer and tutors' in undergraduate, graduate and technical this teaching modality. The research presents a theoretical review of the importance of language as a mediating element in the teaching-learning process within the Distance Learning. For this we start with a brief contextualization of Distance Learning in today's world, the use of information and communication technologies and its implications in the virtual learning environment, finally we stop technology in mediating forms of language that tend to contribute to the process teaching and learning.

**KEYWORDS:** Distance Learning. Learning Environment. Communication. Language.

## **REFERÊNCIAS**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes. In: JUNIOR, Luiz Antônio Ferraro (Org.). Encontros e Caminhos: Formação de Educadores Ambientais e Coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional e tecnológica: legislação básica – Técnico de nível médio/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 7. Ed. – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

DOTTA, Sílvia. Desafios para o Diálogo em Educação a Distância. Artigo. Disponível em - [http://arquivos.unama.br/nead/fit/modulo\\_4/html/materiais/desafios\\_para\\_dialogo\\_educacao\\_distancia.pdf](http://arquivos.unama.br/nead/fit/modulo_4/html/materiais/desafios_para_dialogo_educacao_distancia.pdf) Acesso em: 08 de mai. 14

FORNAZARI, Sandro. Tese de Doutorado, 2005. O esplendor do ser: a composição da filosofia da diferença em Gilles Deleuze (1952-68). São Paulo – USP.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

LEMOS, André. Cibercultura: tecnologia e Vida social na cultura contemporânea. 6ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MOORE, Michael G. Educação a Distância: sistema de aprendizagem on-line. Michael G. Moore, Greg Kearsley; tradução Ez2translate; revisão técnica Renata Aquino Ribeiro.3.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOREIRA, Marco Antonio. Linguagem e aprendizagem significativa. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf>. Acesso em: 9 de jan. 2014.

SILVA, Camila Gonçalves; FIGUEIREDO, Vitor Fonseca. Ambiente Virtual de Aprendizagem: Comunicação, interação e afetividade na EAD. Revista Aprendizagem em EAD. Ano 2012. Volume 1. Taguatinga/DF. Outubro de 2012.

SILVA, Robson Santos da. Gestão de EAD – Educação a Distância na Era Digital. São Paulo: Novatec Editora Ltda, 2013.

## EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: REFLEXÕES TEÓRICAS NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER

Elisabete Cerutti<sup>1</sup>  
Marcia Dalla Nora<sup>2</sup>

**RESUMO:** A utilização de modernas tecnologias em sala de aula está surgindo como um processo irreversível, presente em todas as áreas do conhecimento. Nas diferentes áreas do conhecimento, as modernas tecnologias educativas têm sido apresentadas como uma alternativa voltada à melhoria do ensino da escola básica ao nível superior. O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo de verificar e analisar as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs e as Tecnologias Digitais – TDs que podem contribuir com melhoria das práticas pedagógica nas escolas. A metodologia, que orienta este estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Os resultados da investigação nos mostraram dados interessantes que nos permite fazer uma reflexão acerca do quanto precisamos investir na inovação nos currículos de formação de professores e nos cursos de capacitação docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Tecnologias Digitais. Tecnologias da Informação. Comunicação.

### INTRODUÇÃO

Com o explosivo avanço tecnológico e as modernas tecnologias cada vez mais presentes no ambiente escolar, refletir sobre o ensinar e o aprender no atual contexto, torna-se uma prática necessária para os profissionais da educação que acreditam na contribuição das mesmas para o processo educacional.

É comumente destacar que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), especialmente aquelas associadas à Internet, as quais denominam-se de Tecnologias Digitais (TDs) permitiram que a comunicação, a produção/disseminação/acesso ao conhecimento, fosse mais rápida e dinâmica. Atualmente, nos comunicamos basicamente apoiados em softwares (programas) que nos permitem usar artefatos distintos: notebooks, tablets, smartphones e diversos tipos de computadores. O uso de redes sociais tais como Facebook, o Instagram, o Twitter e outras formas alternativas de troca de informação tem modificado a maneira como as pessoas se relacionam e resolvem suas situações cotidianas, sejam elas de que natureza for.

Diante disso, o presente artigo vislumbra discutir alternativas que possam potencializar as ações docentes, dos egressos dos cursos de licenciatura da URI – Câmpus de

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação e Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen/RS. beticerutti@uri.edu.br.

<sup>2</sup> Mestre em Educação e Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen/RS. marcia@uri.edu.br.

Frederico Westphalen, que atuam como docentes nas escolas contempladas com o projeto Aprendermais.net<sup>3</sup>, o que totaliza seis escolas que possuem essa parceria com a URI.

A partir do uso de recursos tecnológicos, tais iniciativas de inserção de tecnologias no contexto educacional são objetos, também, para a avaliação da qualidade do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes do País.

Como metodologia, o presente artigo refere-se a pesquisa qualitativa de âmbito teórico, buscando realizar uma análise hermenêutica diante dos principais autores que asseveram sobre o tema em questão. Fruto de reflexões de pesquisas já realizadas no meio acadêmico, este estudo, traz em sua base teórica, os referenciais utilizados pelas respectivas autoras, que em sua tese<sup>4</sup> e dissertação<sup>5</sup> corroboram para a análise do uso das tecnologias na educação em relação a formação que os acadêmicos dos cursos de licenciatura da URI vêm tendo no Ensino Superior.

Temos que reconhecer a importância do uso destas tecnologias na educação como uma ferramenta de mediação no processo de educacional e nos desafiamos a estudar uma nova proposta de intervenção e interação, amparada pelas tecnologias que são vivenciadas nas escolas, mas que ainda não condizem plenamente com o esperado em termos da apropriação de recursos tecnológicos por parte da comunidade escolar. Mesmo que as políticas de inclusão digital (destacamos aqui o PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional) estejam equipando os laboratórios de informática das escolas públicas de todo o país, estes ambientes ainda não são utilizados como extensão própria da sala de aula. O utilizado por esse programa é o sistema Linux Educacional, também caracterizado pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura como Software Público.

Desta maneira emerge o desafio, e junto com ele as possibilidades, de nos apropriarmos dessas ferramentas no ambiente escolar, a fim de que os alunos e professores possam realizar suas tarefas relacionadas aos processos de ensinar e de aprender, considerando o contexto de cibercultura.

Refletir sobre a docência nesse momento da história que novos desafios e possibilidades se fazem presente é cada vez mais necessário. É olhar a realidade na qual estamos imersos, verificar como os alunos chegam até nós, que linguagem utilizam e, como

---

<sup>3</sup> O projeto AprenderMais.net oferece um site institucional para cada escola participante, permitindo dessa forma que os visitantes conheçam a proposta educacional e o cotidiano da vida escolar. [www.aprendermais.net](http://www.aprendermais.net).

<sup>4</sup> Concepções do aluno em relação a docência nos cursos de Licenciaturas em tempos de Cibercultura, tese apresentada ao PPG Edu, da PUCRS, em janeiro de 2014.

<sup>5</sup> A Prática Pedagógica Do Professor De Matemática: Relações Entre A Formação Inicial E Continuada E A Utilização Do Linux Educacional, dissertação apresentada ao PPG Edu, da URI – Campus de Frederico Westphalen, em janeiro de 2014.

estabelecer um diálogo baseado neste contexto de cibercultura, buscando associar as práticas e hábitos fora da escola para auxiliar na criação da ação didática que permita um maior entendimento sobre o conceito do que significa organizar uma aula em tempos de cibercultura. Esta reflexão passa necessariamente pela ação docente e suas concepções. Muito se tem pesquisado acerca da fase de transição que estamos vivendo, na qual o quadro de professores que atua nas escolas, sejam elas de que nível for (Educação Básica, Ensino Superior e Pós-graduação), ainda é oriundo de imigrantes digitais e os alunos são cada vez mais nativos digitais (Prensky, 2001). Ou seja, docentes que não nasceram após a rede Internet e seus serviços se tornaram o elemento chave da organização da comunicação e divulgação de conhecimentos na sociedade contemporânea, tem de trabalhar com alunos nascidos neste contexto impactado e imerso no uso de TDs.

A crença de que os nativos digitais ao se tornarem professores trariam consigo hábitos e atitudes que lhes impulsionariam a mudar e adaptar suas práticas docentes de maneira a incorporar as TDs como elementos integrantes da sua ação docente foram os elementos instigadores da investigação realizada.

## **1 DA AULA CONVENCIONAL À AULA COM TECNOLOGIAS: APRENDER E ENSINAR**

A Universidade tem como um de seus objetivos, a construção de saberes que emergem da realidade sociocultural onde ela está inserida. Aproximar ensino, pesquisa e extensão, são tarefas que denominamos essenciais quando tratamos da tríplice missão universitária.

Imbuídos do desafio de construirmos novas reflexões e abordagens sobre o uso das tecnologias na escola, tendo em vista, o lócus da construção do conhecimento, este estudo unifica os pressupostos teóricos de educação e tecnologia. Olhando para o contexto escolar, como fonte de aprendizagem, que agrega as TICs e as TDs como novos saberes e concepções metodológicas e epistemológicas que estão associadas a aula, entendemos que necessitamos ampliar as concepções do que antes era concebido para os desafios que a contemporaneidade nos problematiza diante da aula que oportunizamos aos alunos que são oriundos de um contexto e de uma geração digital.

Primeiramente, é necessário pesquisa o sentido etimológico da aula, encontra-se sua origem latina, registrada desde 1679, “aula significa pátio de uma casa, palácio, corte de um príncipe”, Araújo. (2008, p. 49). O termo, adaptado da língua grega, trouxe o sentido de todo o espaço ao ar livre, que, para a autora, vai além do contexto semântico, pode ser associada à sala de aula, tendo em vista sua relação de proximidade.



Além de responder as questões sobre o que se deve ensinar, quais as fontes do conhecimento, quais devem ser as finalidades da educação, uma aula constitui-se em um arranjo estrutural. Segundo Araújo (2008, p. 47), “dar aula envolve sistematização, organização, ordenação, coerência, metodização, coesão, logicidade, racionalidade, entrelaçamento”. E o autor prossegue, “tais substantivos, que expressam uma rede sinonímica plural entre eles, traduzem, nada mais nada menos, que harmonia, conexão, vínculo, união e nexos entre os aspectos que envolvem o arranjo estrutural da aula.” (ARAÚJO, 2008, p. 47).

Em Silva (2008), há sentidos e significados que precisam ser conceituados em duas visões: sala de aula e aula, que mesmo indissociáveis, apresentam relações que dão sentido à sua etimologia, (p. 16) “sala de aula e aula têm, a princípio, a mesma conotação, embora com diferenças expressivas. Sala é o local apropriado para o exercício de alguma função, turma de alunos, compartimento, espaço aberto ao público, e aula é explicação, lição, sala em que se leciona classe”. No contexto aula, é necessário pensar no significado do espaço de sala de aula e nas relações que se interligam. Para Masseto (1998), neste universo, há presença do professor, aluno e programas. O primeiro deles está focado na aprendizagem, já o segundo em seus papéis de estudante e na sua visão de mundo e, os programas, referem-se às diretrizes, bem como, à teoria e prática.

A aula como vida, espaço que estimule a presença, a discussão, o estudo, a pesquisa e o debate, traz o cotidiano à sala e leva à realidade extraclasse as reflexões e as propostas das ciências. É uma mão dupla, recebe a realidade e trabalha a ciência, dando um retorno a ela com perspectiva de transformação. Na aula ocorre o intercâmbio de ideias, o trabalho em equipe, a convivência, um espaço de relações pedagógicas, no qual se adquirem informações, relacionando-as com seus contextos, lugar em que ela possa se contrapor em que se solidifica a consciência crítica, em que reconstrói o próprio conhecimento, em que sintetiza e tiram-se conclusões. Nesse processo, o sujeito poderá aprender a pesquisar e valorizar a produção do conhecimento, cuja atitude é crítica no exercício da profissão na sociedade contemporânea.

Seria a aula, então, uma questão reduzida apenas à Didática? A didática sempre foi entendida como a busca de métodos que resolvessem o problema de ensino. Cômênus, ao criar seu Guia Prático e os métodos para ensinar tudo a todos, acreditava que ao ensinar, o professor necessitava potencializar os saberes dos educandos, e, por isso, criou as instruções que permitiam auxiliar o professor a dar boas aulas.

Ao abordar a formação do professor, envolvem os estudos de currículo e, por isso, devemos nos perguntar qual currículo deve estar a serviço da formação de professores. O que ensinamos de conteúdo como saber e o que ensinamos e desenvolvemos como conteúdo para

ser, tendo em vista a docência, esta que se desenvolve mediante a construção de uma postura que cada profissional desenvolve em meio à sua formação, à sua prática, constituindo-se em reflexões metodológicas.

Entendemos que a aula, num contexto de cibercultura requer que tenhamos interatividade, para ser mais significativa ao aluno e, por isso, é importante que na formação docente tais saberes estejam presentes. Como estar preparados para atender a novas demandas, comportamentos e tecnologias com um futuro incerto e sem questões claras e definidas?

Ao compreender como isso ocorria, podemos salientar o que Gomes (2012) tenciona enquanto o que a grade curricular dispunha e o que era possível de inserir através da Informática. Isso pode ser percebido através dos avanços que a educação foi tendo diante das práticas educativas. A primeira dessas práticas pode ser citada pelo uso do software educativo pronto - um recurso no qual havia o “facilitador” responsável pelo laboratório de informática que encaminhava as aulas com atividades a serem desenvolvidas pelos alunos como atrativos ou fórmulas mágicas e prontas que inseriam a Informática no contexto educacional. Depois, o uso de software surge com a possibilidade de ser criado conforme a necessidade que o professor possuía, embora, ainda como coadjuvante do processo, já que os conteúdos continuavam a ser desenvolvidos nos laboratórios e a partir da aula, os mesmos ficavam obsoletos devido ao facilitador do software não ser a figura do professor.

Posteriormente, foram inseridos os materiais de apoio aos professores, dos quais podemos citar os CD-ROM, os softwares interativos e materiais impressos que trouxeram a possibilidade de o professor ser mais ativo em seu processo de corresponsabilidade com a equipe pedagógica da escola e, conseqüentemente, os “facilitadores” do laboratório de informática. Esse grande salto proporcionou novas tecnologias com base na fundamentação dos conteúdos do professor e das atividades trabalhadas em aula. Com o advento da Internet nas escolas, esse cenário modifica, já que ela agrega material de apoio e novas dinâmicas passam a estimular alunos e professores a pesquisarem e interagirem com um espaço de cibercultura. Surgem portais enquanto espaços educacionais e ambientes de ensino e aprendizagem nos quais professores e alunos se tornam coautores e responsáveis pela criação e compartilhamento de informações, trazendo a certeza de uma cibercultura no contexto escolar. E, atualmente, temos assistido ao quanto os professores têm a seu alcance softwares educacionais ou sociais e a disposição, também, em seus aparelhos de celulares.

As diversas formas de interação possibilitadas pela rede demonstram que, a Internet tem grande uma influência sobre seus usuários e, diferente do que muitas vezes pensamos, é capaz de produzir a subjetividade em rede.

As interações entre professor e estudantes nos sites de redes sociais na Internet favorecem o surgimento de outros modos de formar-se enquanto sujeito, professor, aluno, profissional. As redes abrem espaço para novas formas de colaboração e compartilhamento, favorecendo o aparecimento de diferentes referências e modos de vida. (MARGARITES E SPEROTTO, 2011, p. 13).

As redes sociais passaram a ser mais utilizadas para comunicação entre os jovens brasileiros, do que o próprio e-mail, afirma Seabra (2010). Elas são acessadas, diariamente, tanto por alunos, quanto por professores. Uma boa opção para iniciar o uso das redes sociais com os alunos é, acompanhando-os, para que assim sejam identificados os melhores conteúdos a serem trabalhados. Em se tratando da vida social, os usuários, muitas vezes, expõem suas vidas sem se darem conta do que estão possibilitando de informações pessoais que não os preservam.

Desta maneira, podemos citar os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, que intercedidos pelas tecnologias oferecem aos usuários a possibilidade de estabelecer relações sociais, que torna possível a produção e o compartilhamento do conhecimento.

As ferramentas popularizam-se e hoje a maioria dos celulares e máquinas fotográficas possibilita a gravação de vídeos, além das filmadoras que estão cada vez mais acessíveis. Se pensarmos do ponto de vista da docência, esses equipamentos podem ser desenvolvidos em projetos na escola, como, por exemplo, a produção de um documentário feito pelos próprios alunos, através de passos básicos de planejamento e produção. O resultado final poderá ser postado no You Tube e, posteriormente, poderá ser inserido em um blog ou ser enviado para outras pessoas. Ele, também, salienta que incentivar a produção audiovisual dos alunos, relacionada com os conteúdos, é de grande importância e significação para a aprendizagem.

O som também permite muitas possibilidades metodológicas, como, por exemplo na forma de músicas, entrevistas de rádio, gravação de aulas e apresentação de trabalhos em áudio. Seabra (2010), ainda, sugere que para se utilizar desse recurso na sala de aula, o professor poderá solicitar que sejam pesquisadas ou fotografadas imagens, para ilustrar um assunto específico. O resultado obtido pode ser apresentado para a turma, por meio de exposição ou em álbuns online, a exemplo do Flickr ou Picasa, de blogs ou de fotolog. Um blog pode ser criado para seguir e noticiar qualquer interesse específico, que poderá surgir a

partir de uma aula vivenciada na escola, na qual são expressas opiniões sobre determinado assunto e esse processo traz resultados de grande valia tanto para o autor, quanto para o leitor.

O desafio atualmente se concentra na questão da transposição didática: como fazer com que nativos digitais ao se tornarem professores façam uso pedagógico dos recursos que utilizam para seu cotidiano.

Segundo (Chevallard, 1991), pioneiro no conceito de transposição didática, é o processo pelo qual, o professor através da experiência em ministrar determinado conteúdo, realiza um conjunto de transformações adaptativas que vão tornar este conteúdo apto a tomar lugar entre os demais objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. A transposição didática não começa no instante em que o professor prepara a sua aula, mas desde a primeira vez que o professor começou a utilizar este conteúdo.

O fato de o professor dominar a tecnologia não quer dizer que quando ele atua como docente ele faça automaticamente a transposição didática das suas práticas para sua atuação nos espaços presenciais ou virtuais associadas as disciplinas. Ele precisa entender como isto de processa e as possibilidades que advém da adoção de determinada tecnologia. A transposição didática faz uma reflexão dialética que contribui para permitir a passagem do saber cotidiano ao conhecimento acadêmico transformações ocorridas por essa passagem gera na escola, através do currículo, um novo conceito científico que se integra numa economia do saber (Astolfi, 1999), gerando assim outra questão no tratamento do “saber escolar”, que representa o conjunto de conteúdos, as estruturas curriculares, até mesmo o plano de curso, que permite uma forma diferenciada de entender os conceitos computacionais.

Assim sendo as praticas pedagógicas buscam criar situações semelhantes àquelas encontradas no cotidiano de atuação do futuro profissional, procurando criar condições para que a reflexão do objeto do estudo ultrapasse os modelos apenas de cunho pedagógico e sejam elementos de potencial associação à realidade do mercado de trabalho e seus desafios. O ensino, em grande parte das instituições de ensino superior e em algumas escolas de Ensino médio, é organizado com base em espaços presenciais e virtuais onde ocorrem as aulas teóricas, teórico-práticas, práticas em laboratórios, orientação tutorial, estágios, seminários, conferências, grupos de estudos, oficinas e de outros meios complementares. Logo, a pesquisa emerge com um caráter de relevância buscando contribuir para a necessária questão do revisitar a organização curricular e as práticas de formação de futuros docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encontro teórico e metodológico entre educação e tecnologias têm nos propiciado avanços significativos no que tange o ensinar e o aprender. O papel do professor tem sido cada vez mais desafiador, tendo em vista sua postura diante das novas questões que surgem em meio ao uso dos artefatos pelos alunos.

O fato é que sempre existirão artefatos novos e isso não significa efetivamente que ocorra a inserção das tecnologias. Quanto se fala sobre “ensinar e aprender”, estamos abordando uma significação nova tanto para professor quanto para aluno.

Em que pese as novidades tecnologias trazidas cotidianamente pelos alunos às salas de aula, requer que o professor construa aportes teóricos para que em sua prática possa ser visualizada um novo tipo de relação a ser construída por esta via, já que como foi destacado no referencial teórico deste artigo, a aula convencional já não tem mais espaço, se for conduzida para um ambiente mais interativo em que o aluno possa produzir mais, o que para eles, é uma maneira de interagir. Tal interação é visível no cotidiano pelas intensas atitudes que estão presentes os artefatos tecnológicos ligados a uma nova maneira de se comunicar.

A comunicação é cada vez mais intensa pelas vias digitais e quanto mais sociáveis forem ao professor, mais conhecimento sobre o seu uso didático será possível para que este possa interagir com seus alunos. Tais espaços de convivência podem ser ampliados quando surgem os processos de ensino e aprendizagem e se utilizam das tecnologias de informação e comunicação, podendo oferecer aos professores e alunos a possibilidade de alterar seus modos de interagir e conversar na busca de novos domínios conversacionais e de aprendizagem. “O professor deve propor pesquisas e atividades para os alunos onde as ferramentas de busca [...] não sejam o fim, mas, sim, o começo deste caminho, em que o aluno possa entregar um produto seu, estruturado e elaborado a partir dos ingredientes encontrados.” (Seabra, 2010, p. 4).

Concordamos com Mercado (2002, p. 11) quando afirma que “no contexto de uma sociedade do conhecimento, a educação exige uma abordagem diferente, em que o componente tecnológico não pode ser ignorado”.

Por fim, contribuimos que para novos referenciais no que tange a ciência relacionada à educação e às tecnologias, considerando a formação de professores e a atuação do docente universitário que necessita conhecer e interagir diante do aluno interativo que está presente na sala de aula. Afinal, as mesmas metodologias para um alunado diferente, em tempos de cibercultura, não possuem mais espaço. Refletir sobre tais aspectos e buscar novas

referências, é um caminho para estruturar novas ações que podem ser realizadas nos cursos de formação de professores.

## **EDUCATION AND TECHNOLOGY: THEORETICAL REFLECTIONS ON TEACHING AND LEARNING PROCESS**

**ABSTRACT:** The use of modern technology in the classroom is emerging as an irreversible process, present in all areas of knowledge. In different areas of knowledge, modern educational technologies have been presented as an alternative aimed at improving the teaching of basic to higher level school. The article presents the results of a survey conducted with the objective to verify and analyze the Information and Communication Technologies - ICT and Digital Technologies - DTs that can contribute to the improvement of pedagogical practices in schools. The methodology that guides this study is part of a qualitative approach to bibliographic nature. Research results showed us interesting data that allows us to reflect on how much we need to invest in innovation in the curriculum of teacher education and teacher training courses.

**KEYWORDS:** Teacher Training. Digital Technologies. Information Technologies. Communication.

### **REFERÊNCIAS**

- ASTOLFI, J, DE LEVAY, M. **A didática das ciências**. Campinas: Papirus, 1999.
- CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Editora Aique, Argentina, 1991.
- GIRAFFA, L.M.M. Prefacio in Bidone et al. *Utilização do Computador em sala de aula*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1992.
- GOMES, Alex Sandro (et al.). **Educar com o Redu**. Recife: Educational Technologies, 2012.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARGARITES, Ana Paula F.; SPEROTTO, Rosária I. **Subjetividade em rede: novos modos de ser aluno e professor através das redes sociais da Internet**. Acessado em maio de 2012. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br), 2011.
- MASETTO, Marcos. Aula na Universidade. In: **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.
- SILVA, Edileuza Fernandes da. A Aula no contexto histórico. In: **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. VEIGA, Ilma de Alencastro (org.). Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

PRENSKY, Marc. **Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning**. New York: Corwin, 2010.

## FORMAÇÃO DE PROFESSOR E TIC: TECENDO OUTRAS POSSIBILIDADES

Tarsis de Carvalho Santos<sup>1</sup>  
Silvia Letícia Costa Pereira Correia<sup>2</sup>  
Kátia Soane Santos Araújo<sup>3</sup>  
Lorena Bárbara da Rocha Ribeiro<sup>4</sup>  
Marcos Antonio Morais Ferreira<sup>5</sup>

**RESUMO:** Em razão das mudanças sociais, culturais, políticas e tecnológicas, ocorridas nos últimos tempos, a sociedade tem depositado grandes expectativas na educação, uma vez que os processos formativos estão intimamente ligados às diretrizes sociais contemporâneas. Desta maneira, este artigo pretende discutir a formação docente e os desafios encontrados pelos professores, da educação básica, a partir das aceleradas transformações das tecnologias digitais. Sendo assim, o texto almeja refletir sobre o processo formativo dos professores acerca de suas práticas pedagógicas, analisando as rupturas, permanências e mudanças que esta ação produz em sua prática.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação. Formação Docente. TIC.

### INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada pela volatilidade, pautada nas mudanças frequentes, daquilo que antes era sólido, arraigado na sociedade. Deste modo, a educação contemporânea, tem como premissa possibilitar que os sujeitos se constituam como cidadãos, pautando-se na autonomia, no diálogo, na convivência pacífica e na valorização da vida, banalizada pelo capital. Esta característica exige que a formação docente, desenvolva outras práticas e abordagens para articular, incluir e permitir o educando a reconhecer-se como ser histórico social.

Neste contexto, a Educação precisa ter novas utopias, sonhos e desejos, aprendendo a aprender com os atores/autores sociais que a compõe, além de pesquisar novas técnicas (saber/fazer e saber/ser) que respeitem a história de vida de cada sujeito.

---

<sup>1</sup>Mestrando pelo Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB. Integrante do Grupo de Pesquisa em Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: ths.carvalho@hotmail.com

<sup>2</sup>Mestranda do Programa de Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC/UNEB. Coordenadora Pedagógica e Gestora na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Integrante dos Grupos de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade - GEOTEC; Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações e Educação. E-mail: sil.lete@gmail.com

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação – GESTEC/ UNEB Professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE/SSA. Pesquisadora do Grupo de Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade – GEOTEC/ UNEB. E-mail katiasoane@gmail.com.

<sup>4</sup> Especialista em Currículo de Formação Científica, Tecnológica e Cultural – UNEB. Graduada em Pedagogia–UNEB. E-mail: lore\_barbara@hotmail.com

<sup>5</sup> Especialista em Currículo de Formação Científica, Tecnológica e Cultural – UNEB. Graduado em História – UNIJORGE. E-mail: marcos\_historia88@hotmail.com



Sendo assim, a educação na contemporaneidade tem a principal função desenvolver a valorização do sujeito e a convivência entre os diferentes, destacando as identidades culturais e as histórias de vida da humanidade, não apenas de uma determinada classe dominante/hegemônica.

Assim, todo este discurso do contemporâneo, nos faz pensar na lógica da tecnologia, em uma “revolução tecnológica” que fica em evidência pela proliferação e utilização em massa dos suportes tecnológicos na primeira metade do século XXI. Os avanços do diálogo em redes sociais virtuais, as velocidades de acesso às informações e surgimento, diário, de novos dispositivos “maquímicos” para potencializar as práticas humanas, constitui uma "Era da Informação" (PRIGOGINE, 1996) ou em uma "Sociedade em Rede" (CASTELLS, 1999). Porém, independente da nomenclatura utilizada, a noção de tecnologia está para além da dicotomia “homem-máquina”, indo numa perspectiva que considera que a tecnologia caracteriza-se como a ação do homem sobre a natureza.

Neste sentido, percebemos uma intencionalidade, o pensar e o agir humano na transformação das “matérias primas” naturais em produtos a serviço da humanidade. Assim, autores como Lima Jr (2005), Hetkwocki (2004) pensam a tecnologia para além de uma base material e imaterial, vinculada aos modos de produção humana: subjetividade, arte e criação ligada ao sentido primeiro da técnica. Deste modo, pensar a tecnologia é pensar o próprio ser humano como primado material e simbólico constituinte de sua condição enquanto ser pensante, pois ele cria artifícios, mecanismos para dinamizar as relações sociais - noções estas que precisam dialogar com a educação para potencializar e desenvolver uma mudança qualitativa e substancial aos atuais processos educacionais.

Na contemporaneidade, a tecnologia está totalmente inserida intramuros na escola, uma vez que o espaço escolar reproduz a estrutura social, fortemente marcada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que por sua vez potencializam a autonomia, emancipação e a criticidade, por meio do ato educativo, permitindo aos sujeitos o direito da escolha, constituindo uma abordagem crítica, subvertendo as práticas instituídas e reinscrevendo um modo de ser e pensar fundados na diferença, na solidariedade, na colaboração frente aos discursos hegemônicos alienantes.

Sendo assim, o papel da Educação no mundo contemporâneo abre um horizonte mais amplo e diversificado. Sendo necessário, entre outras coisas, ter em vista uma formação de professores que permita a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional, preparado para lidar com novas tecnologias e linguagens, capazes de responder a novos ritmos e

processos. Portanto, a educação na contemporaneidade precisa agir criativamente, dialogando com as TICS, permitindo a participação da sociedade nos espaços políticos, econômicos e culturais e sociais, produzindo sentido ao ato de ensinar e aprender.

## **1 EDUCAÇÃO E TIC: ESTREITANDO LAÇOS**

Os aspectos transformativos e criativos das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, repercutiram na necessidade de repensar o contexto educacional existente e almejar outra forma de ensino e aprendizagem, a qual poderá favorecer para o rompimento da fragmentação do processo educacional e com a herança cartesiana das correntes analíticas que tanto compartimentou o conhecimento humano.

A modernidade é pode ser considerada a mola propulsora de importantes transformações econômicas e políticas que refletiram em grandes mudanças sociais e culturais, provocando o fenômeno que fomentou o crescimento econômico, social e até mesmo educacional, acendendo mudanças que impactavam no desenvolvimento da sociedade. Todavia, a concepção de mundo, neste momento histórico, era a fragmentação, as especificidades, onde os processos eram explicados, apenas através da análise das partes, no conhecimento das unidades e no retalhamento da totalidade.

Em educação, as ciências naturais foram as bases para as propostas educacionais, as quais compartimentou aprendizagem em conteúdos escolares e em disciplinas, repercutindo no engavetamento do pensamento humano, ocasionando a linearidade. Mas, felizmente, já se percebe que ela por si só não dá conta de responder os diversos aspectos da subjetividade humana, assim como a compreensão do mundo. Sendo assim, as tecnologias se estruturam a partir das experiências refletidas e apropriadas do ser vivente da compreensão e na relação de pertinência e responsabilidade com a totalidade, através de uma ação fortalecida pelos emaranhados processos com o corpo e a mente, interior e exterior, subjetivo e objetivo, imanente e transcendente. Além, de um devir que estar por vir em relação à reciprocidade sócio cultural do sujeito.

Uma vez que a articulação entre dimensões sociais, políticas e econômicas das constituições organizativas educacionais está estritamente imbricada, pois ao se pensar que o sistema organizativo formal é alicerçado por essas dimensões, compreende-se que a entidade escola apresenta, por ora, uma estrutura racionalista e sistemática e por outro um pressuposto anárquico e/ou desorganizado, enfatizando a complexidade como elemento estruturante desta esfera organizacional.

## 2 RASTROS DA PÓS-MODERNIDADE

Neste enfoque na contemporaneidade, as relações se ressignificam e os processos sociais são impulsionados por uma visão do todo e outra relação se estabelece impulsionadas pelos adventos das TIC, onde um processo sobrepõe o outro: Industrialização X Informação.

A aparição do computador caracterizou-se como um marco desta transição, na industrialização as tecnologias eram inflexíveis e na contemporaneidade as TIC estabelecem uma nova interação entre o homem e máquina e as atividades rotineiras inflexíveis dão lugar à ênfase para o coletivismo, dinamismo e a flexibilização.

Em oposição ao contexto que fragmentava os processos constitutivos e obliterava as relações sujeito com o mundo é que aparece a emergência de um referencial educacional que contemple o conhecimento de forma universal, dialógica, dinâmica, capaz de permear por diversos ambientes de aprendizagem, que se aproxime das diversas culturas e do desenvolvimento técnico-científico, potencializando o pensar crítico e criativo do ser humano. Além, de estar voltado também, para os pressupostos humanistas:

Construir um modelo educacional capaz de gerar novos ambientes de aprendizagem, em que o ser humano fosse compreendido em sua multidimensionalidade como um ser indiviso em sua totalidade, com seus diferentes estilos de aprendizagem e suas distintas formas de resolver problemas. Um ambiente que levasse em consideração as diversas dimensões do fenômeno educativo, seu aspecto físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social. (MORAES, 2003, p 17.)

Mesmo, ainda, em processo de superação deste paradigma, o que se busca em algumas correntes filosóficas assim como nas TIC é o conhecimento dos processos relacionais do indivíduo, a valorização da sua história e trajetória, alicerçando-se, não apenas, na razão como fundamento de tudo, mas na edificação dos processos constitutivos.

Nessa busca de redimensionamento da linguagem, alimentadas pelas novas possibilidades, surgem as TIC com o potencial das mídias digitais, não apenas com a integração das imagens, dos textos, dos sons e das animações, pois esses recursos por si só, não revelam nenhum paradigma. Mas, pela propagação de uma nova cultura, de um novo ambiente, no qual se possa construir e reconstruir o conhecimento, valorizando a coletividade e a colaboração, fazendo valer a democracia e eliminando a hierarquia e linearidade dos ditos modelos educacionais.

Para a educação, as bases tecnológicas contribuíram para outra perspectiva em relação à criação e transformação, constituindo-se dos aspectos proposicionais e criativos, em que, as

TIC tornam-se potencializadores deste processo, redimensionando a relação do saber, da informação e do conhecimento, ou seja, estruturando outra condição entre ser humano e sociedade.

Os aspectos transformativos e criativos das TIC repercutem na necessidade de reavaliar as formas de ensinar, no intuito de torná-la mais holística, permitindo que a escola se aproxime de outras linguagens, culturas, conhecimentos e informações, ou seja, tornando-a mais significativa e menos fragmentada. Mesmo havendo alguns avanços nas concepções de ensino, ainda buscamos atribuir o caráter relacional e proposicional aos processos educacionais formais, alicerçado, não apenas, na razão como fundamento de tudo, mas no potencial criativo e construtivo, elementos discorridos para evidenciar o caráter tecnológico constitutivo da essência humana.

No âmbito educacional através das suas características específicas, também ocorrem influências afetadas pelas TIC. As crianças, os jovens e até mesmo os adultos são mediados pela cultura audiovisual e digital. O computador se torna um elemento atrativo, o qual favorece a habilidade para captar mensagem, construindo uma nova relação com a cultura e a construção do conhecimento.

Entre os aspectos relevantes das TIC, a interatividade exerce posição em destaque, pois ela não se caracteriza, apenas, entre a conexão entre pessoas, mas sim na conexão simultânea entre pessoas, informações e conhecimentos.

### **3 TECNOLOGIAS: POTÊNCIA DAS TIC**

A inserção dos recursos tecnológicos (computador, celular, tabletes, câmera fotográfica, etc.) na escola é uma realidade, desde meados dos anos 90 e as TIC vêm contribuindo para o acesso à informação e a comunicação, minimizando as restrições do tempo e do espaço, favorecendo a comunicação entre professores, alunos e comunidade (local/global). Todavia, ao se pensar nos aspectos do mundo globalizado e nos desafios inerentes à sociedade contemporânea e como elas refletem na educação, é necessário explorar aspectos potenciais aos processos educativos.

Nesse sentido, compreender as TIC na sua essência é romper com antigas práticas e resgatar reflexões, epistemes, intervenções e novas práticas no processo, mediados pelas redes interativas e digitais. Lévy (1999) descreve que essa articulação está estritamente ligada às mudanças contemporâneas da relação com o saber, compreendendo: a primeira a partir da

velocidade/difusão e (re)significando dos saberes; a segunda se refere à busca (in)finalizado conhecimento e; a terceira indica as modificações das funções cognitivas humanas:

Memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos) imaginação (simulações), percepções (sensores digitais, telepresenças, realidades virtuais), raciocínio (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). (LEVY, 1999, p. 157).

Na articulação entre o saber com as TIC, os canais de informação e comunicação são ressignificados. Ou seja, não se pode prever com antecedência o que será ou não aprendido, não há uma ordem linearizada na busca pelo conhecimento. Nesta ótica, os suportes digitais são infinitos e singulares, não há como os enquadrá-los em grades ou programas curriculares. Lévy (1999) aponta esse caminho como potencial a criação de espaços aos conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, organizados de acordo com os objetivos ou contextos singulares, nos quais cada um ocupa uma posição na escala evolutiva.

A abrangência desse percurso favorece o desenvolvimento do conhecimento coletivo e individual, neste caso tanto o professor quanto o aluno exercem a mesma posição de aprendiz o que difere é que neste contexto o professor deve ser agente incentivador e motivador da inteligência coletiva. Outro aspecto relevante é reconhecer o conhecimento como produto da interação entre sujeito e meio, pois se as pessoas aprendem através da cultura e das experiências construídas ao longo da vida, logo a construção do saber está relacionada com o sujeito da experiência, com a cultura e com o mundo.

Nesta construção analisamos as mudanças sociais e as transformações repercutidas na relação com o saber, entre os aspectos relevantes das TIC, a interatividade exerce posição em destaque, pois ela não se caracteriza, apenas, como conexão entre pessoas, mas sim na conexão simultânea entre pessoas, informações e conhecimentos. Lévy (1999) aponta que a interatividade, no âmbito virtual, os espaços territoriais são ampliados, assim como a ideia de pertencimento, onde surgem novos ambientes de relações, interações e aprendizagens.

#### **4 A TIC COMO INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA**

Vivemos nos “tempos da informação”, após a criação do computador, que foi inserido na sociedade em todas as áreas do conhecimento: na economia, na cultura, na medicina e também na educação, tornou-se necessária sua inserção em sala de aula, não somente para o educando à promoção do conhecimento, como para o educador, ao elaborar seu material didático, apresentar um conteúdo e, sobretudo, repensar as formas de educar e fazer educação.

E com essa necessidade surge um impasse: a formação docente e suas implicações contemporâneas. Essas implicações são notórias, a exemplo temos tecnologia que chegou à escola; o computador, internet entre outros recursos tecnológicos, entretanto, não chegaram até o professor, e nesse processo ele não pode usá-los se não têm o conhecimento adequado.

A importância de refletir a formação docente para atender o mundo imerso na sociedade digital fica em evidência quando a relação entre professor e aluno torna-se um problema de ordem estrutural e que estão repetindo-se no dia-a-dia das salas de aula brasileira. Tal problema exige um aprofundamento nas bases que compõe a formação docente frente ao atual cenário tecnológico em que estão inseridos, os estudantes.

Acreditamos que estamos falando de problemas que desafiam a compreensão e que não param, em nossa opinião, de se reproduzir nos bancos escolares brasileiros. Esse desafio que nos referimos é o desafio diário que os professores da educação escolarizada tentam vencer, desafio este que é de cumprir a sua função clássica de socializar o saber construído pela humanidade. A partir dessas dificuldades que têm sido chamadas de “crise” da educação, abre possibilidades de repensar a prática docente na educação básica, pois permitem investir em novos caminhos, novos métodos, novas técnicas para combater esses aspectos negativos que estão inseridos os professores. Porém as legislações que determinam a grande maioria das reformas educacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S) e o Plano Nacional de Educação (PNE) se diferenciam por destacar a recorrência e manutenção da “mercantilização” da educação. Nesse sentido, o professor do ensino básico não está como formador de cidadãos, profissionais críticos e sim como formador de mão-de-obra barata e qualificada para atender às necessidades da produção e do desenvolvimento econômico do país.

Desta forma, é necessário romper com a ideia de formação enquanto produto, os docentes precisam mudar sua forma de pensar e planejar, reestruturar suas práticas arraigadas nos moldes reprodutivistas em que estão inseridos os cursos de formação docente. É necessário relacionar suas ações pedagógicas com as tecnologias que são cada vez mais usadas no dia-a-dia. Todo conhecimento, gerado a partir das TIC, deve ser contextualizado como um elemento integrado do currículo escolar e, nesse momento, cabe aos professores ampliar esse currículo, e o uso das TIC como elementos, da cultura necessária à produção de conhecimento para a produção de sentido e desenvolvimento humano.

Portanto, é imprescindível retomar as trajetórias sociais e históricas em que está inserida a questão da formação dos professores, ponto este que conecta as conjunturas políticas e econômicas que estão ligadas à educação brasileira. Assim, a formação de

professores deve dialogar com novas “classes” de estudantes nascidos à luz do avanço das tecnologias de informação e comunicação, que exige do professor, enquanto profissional, novas metodologias, novas didáticas e formação continuada para mobilizar os estudantes, na obtenção de habilidades e competências e produção de sentido do processo de construção do conhecimento.

É preciso que o professor pense na ética da comunicação virtual, em como lidar com os aspectos sociais, legais e éticos relacionados a seu uso, a segurança da informatização e reflexão sobre as regras básicas de conduta nas atividades *on-line*, é necessário levar o aluno a refletir, ler, selecionar conteúdos e não a apenas efetuar cópias de materiais disponíveis da rede. Já que a aprendizagem é percebida como um processo reflexivo e transformador, o aluno em seu momento de aprendizado integra suas ideias, pontos de vista e experiências nesse aprendizado para criar algo de novo e nesse momento o professor deve ser um mediador das habilidades desses alunos e ajudá-los a construir o conhecimento, os quais podem ser facilitados pelo uso das TIC, quando o educador está preparado para lidar com os recursos tecnológicos.

Assim, torna-se imprescindível que o professor, da atualidade, torne-se um verdadeiro imigrante digital e acompanhe o desenvolvimento do seu aluno digitalmente e, que este utilize a tecnologia na condição de sujeito ativo, em contextos reais, sendo protagonistas da ação, de modo que possa usar esse suporte para a criação de experiências educacionais, relevantes para uma aprendizagem significativa de seu aluno.

Se a educação é uma prática que se desenvolve em contextos reais, as TIC, dentro dos espaços escolares, requerem uma perspectiva crítica à prática pedagógica dos professores, sendo que eles poderão ampliar as linguagens através de uma rede contextual, assim como desvelar e possibilitar o relacionamento entre: ensino escolar, relações sociais amplas e processos historicamente construídos, trazidos pelos alunos à escola. É necessário, pois, superar o uso das TIC na prática pedagógica dos professores, baseados inicialmente em teorias advindas da ideologia capitalista, porque elas não possibilitarão aos sujeitos reconhecerem a importância, a relevância e as implicações políticas, sociais, econômicas e morais que envolvem a prática e as ações dessas tecnologias no contexto histórico e nas suas realidades cotidianamente vivificadas. (HETKOWSKI, 2004 p.146)

Essa forma de ensinar e aprender demanda a aquisição de competências, para que o professor assuma o novo papel, com uma adequada preparação à utilização que integrem as tecnologias e práticas educacionais, favorecendo uma transformação no processo ensino e aprendizagem. Nessa proposta, o computador deve ser explorado de forma construtiva como recurso onde o aluno constrói seu próprio conhecimento, por intermédio dele com a mediação

do professor. A tecnologia em si não é capaz de gerar qualquer conhecimento novo, por isso é necessária à formação e ação do professor.

A necessidade de mudanças para adequar o ensino às demandas de aprendizagens é urgente, pois observa-se que a atual sociedade vive momentos paradoxais do ponto de vista da aprendizagem, existem cada vez mais pessoas com dificuldades de aprender tudo que a sociedade exige delas, o que os educadores consideram um dos fracassos escolares. É comum ouvir comentários com relação ao aprendizado dos alunos, ou que estes não sabem nada ou não estão preparados para cursar determinado ano ou segmento. Os questionamentos sobre a deficiência, na escrita e leitura, também são comuns.

Entretanto, enquanto esse fracasso escolar cresce assustadoramente, prolonga-se o tempo dedicado ao aprendizado cada vez mais na história pessoal e social do aluno, através da ampliação da educação obrigatória, na imposição do aprendizado ao longo de toda vida. Pode-se observar que nunca houve tantas pessoas aprendendo muitas coisas ao mesmo tempo como na atual sociedade. Essa demanda crescente de aprendizagem está inserida no contexto de uma suposta sociedade do conhecimento. Uma sociedade que não exige apenas que as pessoas aprendam mais coisas, mas que as aprendam de outra maneira, com outra visão de aprendizagem, no âmbito de uma nova cultura da aprendizagem.

A formação do professor é necessária e urgente porque, diante dessa forma de ensinar e aprender exige a aquisição de competências para que o professor assuma o novo papel, com adequada preparação para utilização que integre o computador à prática educacional, favorecendo uma transformação no processo ensino e aprendizagem. Essa mudança exige estudo constante para embasamento da prática docente, tornando-nos educadores mais conscientes das suas possibilidades e o professor mais preparado, terá condições de tornar isso uma realidade. O estudo da realidade com múltiplos olhares contribui para ampliação de novos horizontes, e dará suporte para que esse educador seja um agente transformador, visto que, na medida em que ocorra essa transformação, conseqüentemente, ocorrerá à transformação da realidade da educação.

Desta forma, o estudante transforma o conteúdo e molda o espaço escolar com símbolos da cultura digital, signos estes que produzem sentido às dinâmicas entre eles e o mundo contemporâneo. Assim, torna-se imprescindível que o professor da atualidade torne-se um verdadeiro imigrante digital e acompanhe o desenvolvimento do seu aluno digitalmente e que este utilize a tecnologia na condição de sujeito ativo, protagonista da ação, de modo que possa usar esse suporte para a criação de experiências educacionais relevantes para uma aprendizagem significativa de seu aluno. Essa forma de ensinar e aprender demanda a



aquisição de competências, para que o professor assuma o novo papel com uma adequada preparação para uma utilização que integre o computador à prática educacional, favorecendo uma transformação no processo ensino e aprendizagem. Nessa proposta o computador deve ser trabalhado numa linha construtivista como recurso onde o aluno constrói seu próprio conhecimento por intermédio dele com a mediação do professor. O computador em si não é capaz de gerar qualquer conhecimento novo, por isso é necessária a formação e a mediação do professor.

O choque ocorre quando o professor percebe que suas técnicas, metodologias e práticas didáticas não atingem o resultado esperado por ele e/ou conjuntos de normas da instituição escolar ou governamental, a exemplo do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Diante dessas perspectivas, a lógica mercadológica visa preencher as lacunas abertas com a precariedade da escola pública, com as más condições de trabalho, a desvalorização do profissional e novas formas de comunicação, que permeiam a sociedade e adapta seus espaços de formação para atender essas demandas, porém o professor ainda encontra dificuldades de utilizar as TIC por não ter uma formação que permita a utilização destes elementos tecnológicos. Isso significa repensar o seu fazer pedagógico, seus saberes, o que requer do professor um perfil mais atuante, mais autônomo e mais dialógico no que diz respeito à relação com as tecnologias, alunos e os múltiplos saberes.

Essa relação professor-aluno pode ser densamente transformada pelo uso das TIC, em especial quando usadas intensamente na solução de um problema, na realização de um projeto pedagógico, na pesquisa e interpretação, o professor tem que entender, profundamente, o pensamento do aluno para poder responder às suas dúvidas e questões. Nessa lógica, professores e alunos passam a ser sujeitos de um mesmo processo de construção do conhecimento mútuo.

Assim, o papel do professor de dono do saber cristalizado, de emissor de informações, já não encontra espaço nesse modelo educacional, já que o computador pode executar tais funções melhor que qualquer professor, levando em consideração que nenhum profissional poderia executar as informações e exibi-las em formas de imagens, sons em velocidade. É necessário um professor consciente das transformações do mundo contemporâneo, na qual o principal fator é a informação que, pode ser “armazenada, transportada, repassada, reproduzida,” (DEMO, 2006, p.37).

Para tanto, é necessário uma formação continuada que permita que professores que não tiveram contato com as TIC em seu processo de formação, possam participar e interagir com novos conhecimentos, permitindo aos mesmos atuarem como veículos disseminadores de

novos saberes, saindo, portanto, do ensino tradicional. Nesse sentido, o docente terá como produto de formação contínua renovação da sua prática pedagógica, produzindo novos conhecimentos e circulando informações recentes entre seus colegas de trabalho e alunos.

## **CONSIDERAÇÕES**

Por fim é necessário ressaltar que a partir das revisões bibliográficas que foram realizadas para fundamentação deste trabalho, podemos considerar que ainda existem algumas inquietações acerca da discussão traçada e que diz respeito a formação dos professores e sua atuação relação com os elementos tecnológicos que compõem a TIC e a prática pedagógica na educação básica brasileira.

Portanto no que concerne a esse primeiro momento de caminhada da pesquisa, entendemos que o professor na atualidade tem novos desafios como a alta carga horária de trabalho, a falta de incentivo e ineficiência das políticas educacionais além de não conseguir romper com o processo formativo a qual foi inserido a falta de um diálogo que englobe as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a construção de conhecimento a partir deste. É necessário que os professores saiam da zona de conforto, em que estão ancorados, e supram a necessidade de aprender a adequar-se a esse contexto tecnológico, no qual os jovens estão intimamente imersos, seja a televisão ou a internet, tudo ao mesmo tempo e com intenso acesso a informação em tempo real, a ponto de desestabilizar a posição hierárquica do professor de socializador do conhecimento, papel este arraigado na cultura escolar brasileira.

É imprescindível que os professores dialoguem com os avanços tecnológicos, para que suas falas sejam dotadas de saberes que versem com as informações e inovações da contemporaneidade e, a partir delas, provoquem novos conhecimentos e estabeleçam uma relação dialógica e reflexiva com seus alunos com a finalidade produzir sentido as práticas educacionais, pois só compreendendo o outro é que aprendemos a dar sentido ao ato de ensinar.

## **TEACHER TRAINING AND ICT: WEAVING OTHER POSSIBILITIES**

**ABSTRACT:** Because of the social, cultural, political and technological changes that occurred in recent times, society has deposited high expectations in education, since the formative processes are closely linked to contemporary social guidelines. Thus, this article aims to discuss teacher training and the challenges faced by teachers of basic education, from the rapid change of digital technologies. Thus, the text aims to reflect on the learning process of teachers about their teaching practices, analyzing the ruptures, continuities and changes that this action produces in his practice.

**KEYWORDS:** Education. Teacher Training. ICT.

## **REFERENCIAS**

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação:** economia, sociedade e cultura. v. 3. São Paulo: Paz e terra, 1999.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernadete A. **Formar professores:** velhos problemas e demandas contemporâneas. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-477, jul./dez., 2003.

HETKOWSKI, T. M. **Políticas Públicas: Tecnologias da Informação e Comunicação e novas Práticas Pedagógicas,** Ano de obtenção: 2004

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA JUNIOR, **Tecnologias Inteligentes e Educação: currículo hipertextual.** Rio de Janeiro: Quartet, 2005. p.15-17

Moraes , Maria C. O paradigma educacional emergente. Papirus: Campinas, São Paulo, 2003

PRIGOGINE, I. (1996). **O fim da ciência,** In D.F.Schnitman, Novos paradigmas, cultura e subjetividade, Porto Alegre: Artes Médicas.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

## INVESTIGAÇÃO SOBRE O USO PEDAGÓGICO DA LOUSA DIGITAL INTERATIVA EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Poliana Vogt<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta os resultados obtidos através de um estudo exploratório realizado através do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Tal pesquisa se propõe a analisar o uso pedagógico da lousa digital (LDI) em aulas de língua estrangeira com o intuito de estruturar um modelo de treinamento de professores. Atualmente é possível observar que lousas digitais interativas têm sido instaladas em muitas escolas com a promessa de beneficiar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, é importante salientar que este recurso tecnológico digital foi criado para suprir as necessidades de empresas e escritórios, conseqüentemente, o potencial pedagógico da lousa digital interativa ainda precisa ser comprovado. Este artigo é o relato de um estudo de caso realizado em uma instituição privada de ensino, apresentando o posicionamento dos professores com relação ao uso pedagógico da lousa digital interativa no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lousa digital interativa. Prática docente. Ensino de língua estrangeira.

### INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras modernas é um exercício que demanda muito mais do que apenas capacidade linguística do professor, é preciso que haja um conjunto de ações por parte dos docentes e de quem aprende para que a aquisição ocorra (LIGHTBOWN e SPADA, 2006). Além disso, para que esta aquisição ocorra é importante observar quais as condições necessárias para promover/construir o conhecimento, levando em consideração as demandas e/ou necessidades que a constante evolução da tecnologia promove (MARZARI, 2013). Uma das conseqüências desta evolução foi o surgimento da lousa digital interativa (LDI), sendo usada principalmente em salas de língua estrangeira (LE).

A LDI tem sido introduzida em diferentes setores da educação no intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo este recurso tecnológico digital foi criado para atender a demanda de empresas e escritórios (GREIFFENHAGEN, 2014). Por ser um recurso tecnológico digital desenvolvido sem fins pedagógicos, o trabalho aqui apresentado procura retratar um estudo exploratório que visa caracterizar e comprovar o potencial pedagógico da LDI na prática do professor de língua estrangeira numa instituição de ensino privado. Isto

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (Curitiba, PR, Brasil), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Email:* <polianavogt@hotmail.com>.

com o intuito de contribuir para o avanço no conhecimento do uso das tecnologias digitais na escola, tornando-se mais uma fonte de consulta e aprimoramento para professores.

Devido à diversidade de recursos e atividades que a LDI proporciona, há a necessidade de que o professor saiba, não somente manipular a lousa, mas também produzir materiais e preparar aulas através da LDI, isso implica na necessidade de treinamento e contato contínuo com este recurso tecnológico digital. Além de treinamento, também é importante que o docente desenvolva certas competências para o uso apropriado da LDI. Schmid (2010) nos diz que há três competências necessárias para uso da LDI em aulas de língua estrangeira: a) a habilidade de produzir materiais que oportunizem ao aluno a possibilidade do mesmo interagir com a lousa e com os conteúdos de aprendizagem; b) a gestão adequada da interação, proporcionando a todos os alunos a oportunidade de participarem da aula ativamente e; c) a habilidade de encontrar o equilíbrio com relação ao uso de tecnologias em sala de aula.

Encontrar o equilíbrio quanto ao uso da LDI em aulas de LE, também significa encontrar o momento certo para o professor evoluir gradualmente em sua prática de ensino. Muitas vezes é mais apropriado para o professor iniciar sua aula da maneira tradicional (usando a lousa não digital) e, gradativamente, conforme for se sentindo mais confortável, introduzir a LDI em suas aulas. É importante que o professor tenha tempo para se familiarizar e desenvolver seu próprio entendimento com relação aos recursos tecnológicos digitais antes de se apropriar da tecnologia e do seu uso (SCHMID, 2010).

A partir destes pressupostos, tem-se como objetivo principal analisar o posicionamento dos professores quanto ao uso da LDI, tentando compreender, a partir das respostas dos docentes, se este recurso criado para empresas pode suprir demandas pedagógicas e contribuir no processo de ensino-aprendizagem, aqui notadamente o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE).

## **1 LOUSA DIGITAL INTERATIVA: HISTÓRICO E PERCEPÇÕES**

Para que se entenda as estruturas que compõe a lousa digital interativa, primeiramente será apresentado a definição dada por Pierre Lévy para o computador. Conforme o autor, “[...] um computador é uma montagem particular de unidades de processamento, de transmissão, de memória e de interfaces para a entrada e saída de informações” (1999, p. 44). A lousa digital interativa é uma superfície onde a tela de um computador pode ser exibida através de um projetor. Esta tela é uma interface sensível ao toque, permitindo que todos os aplicativos e

programas possam ser manipulados com o uso dos dedos ou com uma caneta eletrônica (SCHMID, 2009). Como interface entende-se “[...] todos os aparatos materiais que permitem interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário” (LÉVY, 1999, p. 37). Para exemplificar a ideia segue a imagem:

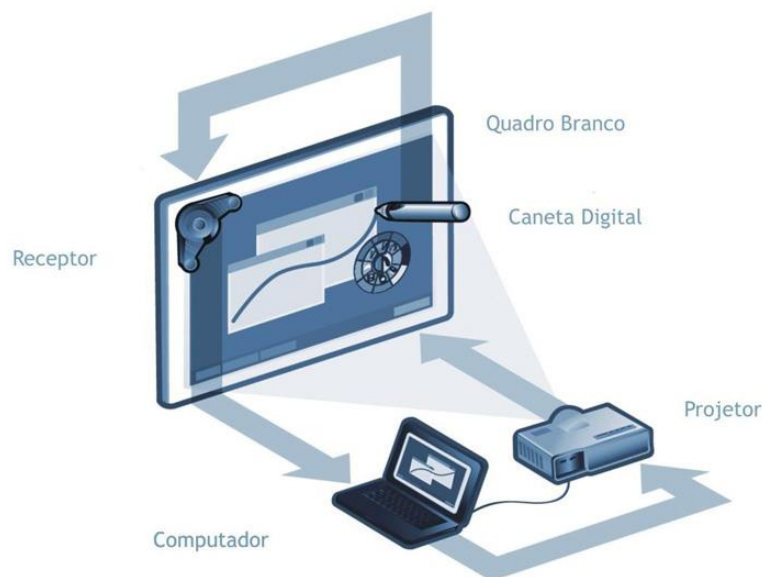


Figura 1 - Conjunto de elementos que compõe lousa digital interativa  
Fonte: <http://professordigital.wordpress.com/2012/08/01/a-lousa-digital-interativa-chegou-e-agora/>

A LDI, com sua capacidade de projeção e funcionalidade facilita a interação e a dinâmica da aula (SCHMID, 2009). Este recurso tecnológico digital foi desenvolvido para uso em escritórios em consequência das desvantagens apresentadas pelos quadros comuns (até então utilizados em reuniões de negócios) e possibilitou: a impressão dos dados coletados; possibilidade de armazenamento de dados para possível recuperação em momentos oportunos e; compartilhamentos dos dados da reunião (de forma síncrona, através de videoconferência e assíncrona, através de *e-mails*, etc.) (GREIFFENHAGEN, 2014).

A primeira lousa digital foi desenvolvida pela Xerox Parc no início da década de 90 em Palo Alto, nos Estados Unidos. Sendo usada em pequenas reuniões, a lousa era parte da visão ubíqua de Mark Weiser com relação a tecnologia (GREIFFENHAGEN, 2014). Esta visão deu origem ao que hoje se conhece como computação ubíqua. Weiser previu que a computação seria invisível, não invisível no sentido de não poder ser vista, mas sim de uma forma que as pessoas não percebessem que estavam dando comandos a um computador. Segundo Weiser, os computadores habitariam nos objetos mais triviais do cotidiano como roupas, interruptores de luz, canetas, aparelhos de som, fornos entre outros (WEISER, 1991). Conforme o mesmo autor “as tecnologias mais profundas são aquelas que desaparecem.

Entrelaçam-se no tecido da vida cotidiana até que dela são indistinguíveis”<sup>2</sup> (p. 1). Lévy nos diz que esta ubiquidade da informação está relacionada com a extensão do ciberespaço e a aceleração da virtualização (1999). O que hoje se vê é a concretização desta ideia com o surgimento da linha de produtos inteligentes, *smart*, que vão desde o automóvel, passando pelos eletroeletrônicos e chegando ao vestuário, como nos relógios e óculos.

A LDI tem caminhado nesta mesma direção com o intuito de se transformar em uma tecnologia digital que não mais será sentida como algo estranho, isto especialmente devido a variedade de recursos que oferece. Através dela, em conjunto com um *software* apropriado, o professor tem acesso a uma vasta gama de ferramentas, tais como: lápis, caneta, *spray*, borracha, figuras geométricas, acesso instantâneo a internet, criação de cartazes digitais, entre tantas outras (SCHMID, 2009).

Os *softwares* apropriados para a LDI surgiram, primeiramente, com o intuito de transformar os *pixels* que apareciam na tela (lousa digital) em ações significativas. Segundo Lévy, “[...] os programas *aplicativos* permitem ao computador prestar serviços específicos a seus usuários” (1999, p. 42). Então, na época, a Xerox Park desenvolveu um *software* adequado a lousa digital interativa chamado *Tivoli*.

Este programa foi criado para atender as demandas de pequenas reuniões. Posteriormente, seguindo a linha de segmentos significativos, foi desenvolvido um sistema chamado *Flatland*, já com o intuito de ser utilizado de forma individual e por um tempo mais longo, ao invés do uso restrito a reuniões de grupos. Com o passar do tempo outro sistema foi criado, o *Clearboard*, este com a pretensão do desenvolvimento da colaboração remota. A ideia era que duas pessoas, em lugares diferentes, pudessem trabalhar da mesma maneira em um mesmo objeto. Com o passar do tempo, outros sistemas foram surgindo de acordo com os anseios e necessidades de mercado (GREIFFENHAGEN, 2014).

Com relação a lousa digital na escola, as primeiras aplicações começaram em 1984 quando Higgins e Johns tiveram a visão de um quadro-negro eletrônico, que nada mais seria que um computador com uma tela gigante, mas foi apenas em meados da década de 90 que esta visão começou a ser implantada, quando universidades começaram a usar a lousa digital em alguns de seus projetos. No ensino superior a LDI foi adotada com o intuito de tornar aulas e palestras mais interativas. Posteriormente, escolas de educação básica também passaram a adotar a lousa digital, contudo, com o desejo de usá-la em aulas de informática e não como recurso pedagógico para todas as disciplinas (GREIFFENHAGEN, 2014).

---

<sup>2</sup> Tradução livre.

## 2 A PESQUISA

Quando se pensa no processo de transformação de um recurso tecnológico digital desenvolvido para escritórios em um recurso pedagógico há muitos questionamentos a serem respondidos, como: a) em que esta tecnologia pode contribuir para o enriquecimento das aulas? b) Quais são as necessidades do processo de ensino-aprendizagem que esta tecnologia pode vir a suprir? c) De que maneira esta tecnologia pode contribuir na prática do professor? Como esta tecnologia pode transformar o processo de aprendizagem dos alunos?

A partir destes questionamentos, o objetivo do estudo exploratório descrito neste texto é analisar como os professores de língua estrangeira de uma instituição privada utilizam pedagogicamente a lousa digital e quais são suas percepções com relação aos possíveis benefícios da LDI no ensino de LE. Com os principais resultados do estudo pretende-se contribuir com reflexões teóricas e práticas para o uso pedagógico da lousa digital no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo exploratório leva em consideração o que Lévy ensina sobre o exercício de analisar a tecnologia. Segundo o autor: “A dificuldade de analisar concretamente as implicações sociais e culturais da informática ou da multimídia é multiplicada pela ausência radical de estabilidade neste domínio” (1999, p. 24), isto devido a constante evolução da tecnologia.

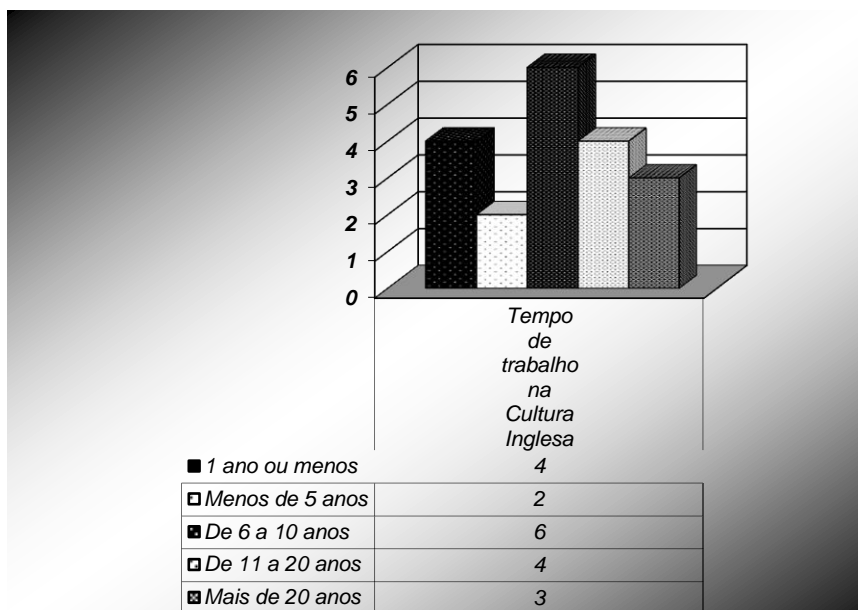
O trabalho aqui apresentado se inscreve numa pesquisa qualitativa com o foco no estudo de caso. Conforme Bogdan e Biklen, um estudo de caso “[...] consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documento, ou de um acontecimento específico” (1994, p. 89). Para a construção da pesquisa partiu-se dos seguintes questionamentos: a) Como os professores tem se apropriado e usado pedagogicamente a lousa digital em aulas de língua estrangeira? b) Este uso pedagógico da LDI tem melhorado as suas aulas e práticas de ensino? c) Quais são os possíveis benefícios que a LDI pode trazer para o processo de ensino aprendizagem?

No intuito de responder aos questionamentos foi elaborada uma pesquisa exploratória preliminar na Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de Curitiba, São José dos Pinhais e Ponta Grossa. Nesse estudo exploratório foi elaborado um questionário composto por perguntas objetivas e dissertativas e aplicado no período de novembro de 2013 a janeiro de 2014. Para a aplicação do questionário foi usado como recurso tecnológico a plataforma de



formulários do *Google Drive*<sup>3</sup>. A princípio, o universo de pesquisa corresponderia a todas as unidades<sup>4</sup> da Cultura Inglesa do Paraná, contudo a pesquisa veio a envolver apenas as unidades anteriormente mencionadas. De um universo de 49 professores das unidades de Curitiba e São José dos Pinhais e 10 professores em Ponta Grossa, responderam ao questionário 33% dos professores.

Quando questionados sobre há quanto tempo trabalhavam nesta instituição as respostas foram variáveis, conforme pode ser observado no gráfico.



Na instituição pesquisada, além do treinamento, os professores têm suporte contínuo por parte do departamento acadêmico para o uso da LDI. Um monitor fica responsável por orientar os professores com relação a detalhes técnicos, produção de material didático e atividades específicas para a lousa digital. Neste contexto de formação continuada, a instituição oferece treinamento a seus professores para o uso da lousa digital interativa, contudo, um professor respondeu que não recebeu treinamento para o uso da LDI. Então, pergunta-se: se quase todos recebem treinamento, como eles tem usado a lousa digital interativa em suas aulas?

### 3 O USO PEDAGÓGICO DA LDI

Para Dulac (2009) a LDI, entendida como um dispositivo tecno-educativo, tem se destacado nos últimos anos em função da variada gama de especificações e recursos

<sup>3</sup> A plataforma Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização virtual de arquivos.

<sup>4</sup> No estado do Paraná há unidades da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa em: Curitiba, São José dos Pinhais, Ponta Grossa, Londrina e Maringá.

disponíveis. Conforme o autor os principais benefícios obtidos através do uso pedagógico da LDI são:

- Fácil e rápida manipulação de textos e imagens, bem como criação de anotações;
- Pode se usar a internet e todos os seus recursos em sala de aula;
- Possibilidade de exibição de vídeos propiciando discussões;
- Capacidade de mostrar e usar diferentes programas;
- Salvar anotações para posterior análise;
- Criar aulas digitais com som e imagens;
- Escrever, criar ou destacar itens de interesse em textos, imagens ou vídeos;
- Propiciar aos alunos um grande número de possibilidades e técnicas nas apresentações de seus trabalhos;
- Usar e-mails para compartilhar projetos entre centros de ensino, escolas, universidades, etc.

Face a tudo isso, Dulac (2009) entende a necessidade de formação docente para uso apropriado da LDI. Por esta razão, durante o questionário aplicado aos professores foi perguntado aos mesmos se eles haviam recebido treinamento prévio específico para o uso pedagógico da lousa digital interativa. A grande maioria respondeu que sim, contudo houve diversidade na forma como o treinamento ocorreu. Alguns professores afirmaram ter recebido um treinamento curto, aproximadamente 2 dias, mas com disponibilidade de tempo para que, caso fosse de seu interesse, pudessem ir até a escola para praticar. Outros ressaltaram que o treinamento foi basicamente um composto de breves informações sobre o funcionamento da LDI concedidas em uma tarde. Teve também aqueles que receberam 2 anos de treinamento e contínuo acompanhamento por parte do departamento acadêmico. Três docentes afirmaram não ter recebido nenhum treinamento prévio.

Quando os profissionais foram questionados quanto a terem dificuldades com o uso da LDI todos responderam não terem dificuldades, porém 33% salientaram que usar a lousa digital interativa é como usar um computador, então apresentavam com a lousa as mesmas dificuldades que apresentam quando usam um computador. Outros salientaram que ainda não utilizam ou conhecem todos os recursos da tecnologia digital, mas com relação às ferramentas como a caneta, borracha, zoom, cursor, outras ferramentas matemáticas como dados e calculadora, normalmente utilizadas no cotidiano, eles não apresentam dificuldades. Outros 25% ainda comentaram que não tem dificuldades com relação ao uso, mas não se sentem a vontade quando precisam desenvolver atividades para suas aulas usando a LDI ou afirmam

não ter tempo para isso. Como exemplo, temos a justificativa de resposta da Professora A: “Por falta de tempo costumo usar sempre as mesmas ferramentas da lousa, mas gostaria de ter tempo de aprender sobre como preparar mais tipos de atividades. Mas não me considero uma pessoa com dificuldades sérias”.

Ao serem questionados se a LDI poderia ser comparada a um *Data Show*, todos os entrevistados afirmaram que não. Segundo os entrevistados, a lousa digital interativa oferece variados recursos de interatividade, enquanto o *Data Show* é um recurso para apresentação de informações, dados, aulas, etc. Através dos recursos de interatividade da LDI é possível se ter acesso a internet, realizar atividades na própria tela interativa sem a necessidade de impressão, é possível elaborar jogos com o uso de dados virtuais, como também acessar o áudio do livro digital sem a necessidade do uso de CDS, entre outros. Para representar tal ideia tem-se o esquema traçado abaixo:

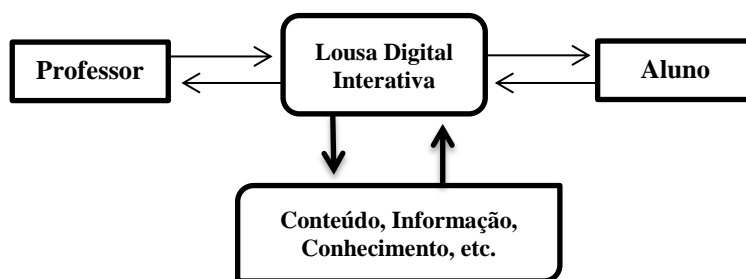


Figura 2 - Esboço de um sistema interativa usando a LDI.

Fonte: Elaboração própria.

A pergunta seguinte teve a intensão de apresentar aos professores a possibilidade de reflexão sobre as mudanças que a LDI pode provocar. A eles foi perguntado: Você acredita que a lousa digital interativa tenha transformado sua forma de ensinar (suas técnicas, métodos de ensino)? Apenas um docente respondeu que não. Todos os outros demonstraram, de alguma forma, que a LDI tem alterado seus métodos de ensino e sua pratica docente. Segue uma resposta para justificar a afirmação.

Para a professora C: “Sim. Estou frente ao mundo, olho para planetas, galáxias, situações, acontecimentos. Tudo está ao meu alcance como recurso para uma boa aula”.

Estas respostas indicam que os professores têm usado a lousa para amplificar suas práticas de ensino. Apesar de demonstrarem certo domínio, os professores mencionaram que costumam usar sempre as mesmas ferramentas (canetas, internet, zoom) e acabam não aproveitando todo o potencial da LDI. Outros aspectos relevantes, ainda com relação a

transformação que a LDI provoca nas técnicas de ensino, os professores citaram a velocidade em que se tem acesso a determinada informação e a forma como a LDI interfere diretamente na motivação para a preparação de aulas. Conforme Schmid (2010), a lousa motiva não somente o professor, mas também os alunos.

Professora J: “Os recursos que as lousas oferecem me motivaram mais a preparar as aulas. Cada assunto proporcionava e ainda proporciona uma busca maior por coisas interessantes para serem colocadas na tela. Estimula muito a minha criatividade”.

Outros responderam afirmando que este recurso tecnológico digital motiva o aluno no processo, outros, e talvez tenha sido o termo mais citado, afirmam que uma das maiores contribuições da LDI para aquisição de língua estrangeira, seja o contato que a lousa digital interativa permite aos materiais e aos conteúdos autênticos. Para Lee (1995), um conteúdo pode ser considerado autêntico quando ele não foi escrito com fins pedagógicos, mas com um propósito comunicativo da vida real, o escritor quer trazer informações do cotidiano para seus leitores. Desta forma pode-se dizer que conteúdo autêntico é aquele que tem uma qualidade fundamentalmente comunicativa.

Conforme o Professor H: “É mais fácil, com a utilização da lousa e da internet, trazer conteúdos autênticos para a sala de aula. Mostrar também a cultura relacionada a língua-alvo e isso com certeza promove o aprendizado”. Por língua-alvo entende-se como o idioma que se busca aprender, ou o idioma para o qual algo está sendo traduzido.

Quando questionados sobre as vantagens e as desvantagens do uso da lousa digital interativa, os professores ressaltaram como desvantagem os problemas técnicos que a lousa apresenta como: a iluminação inadequada ou qualquer outro problema que um computador comum possa apresentar. Salientaram também a falta de qualidade ou problemas técnicos da versão digital de alguns livros didáticos. Outro problema relacionado ao uso da LDI seria o fato da aula ficar muito centrada no professor ou, devido ao excesso de recursos, o professor vir a perder o foco da aula. Com relação as vantagens que o uso pedagógico da LDI propicia, os professores destacaram a diversidade de recursos que a lousa digital interativa propicia, a facilidade e riqueza de recursos, a forma como a interação professor/aluno melhora, a linguagem utilizada pela LDI, que é uma linguagem que os alunos gostam e estão acostumados, a visualização em tempo real do que o professor está explicando “prende a atenção” dos alunos e o acesso em tempo real a toda e qualquer informação sobre a língua e cultura estudada também enriquece o processo de aquisição de língua estrangeira.

Por fim, os professores foram questionados sobre quais seriam as mudanças técnicas e pedagógicas necessárias para o uso da lousa digital interativa. Os professores em sua maioria

falaram sobre a necessidade de familiarização com o recurso tecnológico, além da necessidade de treinamento, acompanhamento e suporte técnico contínuo para uso da lousa digital interativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados apresentados neste estudo são parte de um projeto de pesquisa que investiga o uso da lousa digital interativa. A análise das respostas apresentadas pelos professores indica a importância do desenvolvimento de programas de aperfeiçoamento e treinamento para o uso da lousa digital interativa que estejam fundamentados em teorias sólidas, com ênfase na prática dos professores e suas necessidades pedagógicas. O principal objetivo desta pesquisa era a identificação de como os professores de LE tem usado pedagogicamente a LDI e como este uso tem interferido diretamente no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Este estudo também apresentou os possíveis problemas para apropriação e integração da LDI em aulas de LE, a falta de familiaridade e treinamento para o uso pedagógico da LDI talvez seja o mais significativo deles. A análise do entendimento dos professores sobre a forma como a lousa digital interativa interfere no processo de ensino-aprendizagem de LE reflete a necessidade de um maior treinamento. O processo de apropriação deste recurso pode ser considerado rápido se levado em consideração apenas questões concernentes ao manuseio, contudo ficou claro que o processo de produção de material didático específico para a lousa é mais lento e dispendioso. É necessário que o professor dedique muitas horas para entender e conhecer os recursos disponíveis para a produção de atividades didáticas.

O trabalho aqui apresentado procurou apresentar resultados pensando nas necessidades pedagógicas imediatas de professores que estão usando ou prestes a usar a lousa digital interativa. A análise da percepção dos professores que participaram desta pesquisa aponta para a importância da elaboração de programas de treinamento para uso pedagógico da LDI que estejam enraizados nas teorias de aprendizagem e na investigação pedagógica da prática dos professores. Os resultados aqui apresentados fornecem os primeiros passos para o desenvolvimento de um modelo para uso pedagógico da LDI, que está sendo aprofundado na continuação desta pesquisa.

## **INVESTIGATING THE PEDAGOGICAL USE OF THE INTERACTIVE WHITEBOARD IN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM**

**ABSTRACT:** This paper presents the results from an exploratory study conducted through the Graduate Program in Education at the Federal University of Paraná - UFPR. This research aims to analyze the pedagogical use of digital whiteboard (IWB) in foreign language classes in order to structure a model of teaching training. Currently it is possible to observe that interactive digital whiteboards have been installed in many schools with the promise to benefit the process of teaching and learning. However, it is important to note that this digital technology resource was created to meet the needs of companies and offices, consequently, the pedagogical potential of interactive digital whiteboard still needs to be proven. This article is the result of a case study conducted in a private educational institution, showing the point of view of teachers regarding the pedagogical use of digital interactive whiteboard in teaching-learning process of a foreign language.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

DULAC, José. La Pizarra Digital Interactiva como Recurso Docente. **Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, Salamanca, Vol.10. Nº2. Jul. 2009. Disponível em: <[http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_02/n10\\_02\\_gallego\\_cacheiro\\_dulac.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_gallego_cacheiro_dulac.pdf)> Acesso em 01 jan. 2013.

FERREIRA, R. **Interatividade educativa: uma visão pedagógica**. Campinas, Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Unicamp, 2008.

GREIFFENHAGEN, C. **Out of the office into the school: electronic whiteboards for education**. Disponível em: <http://www.cs.ox.ac.uk/techreports/oucl/TR-16-00.pdf>. Acesso em: 5 de mar. de 2014.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARZARI, G. Q. A formação de professores de Língua Estrangeira na era das tecnologias digitais. **Olh@res**. Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 323-341, Novembro, 2013.

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

O'NEIL, G.; MCMAHON, T. **Student-centred learning: what does it mean for students and lecturers?** Dublin: AISHE, 2005. Disponível em: [http://www.uai.cl/images/sitio/investigacion/centros\\_investigacion/innovacion\\_aprendizaje/literatura\\_especializada/Student%20centered%20learning.pdf](http://www.uai.cl/images/sitio/investigacion/centros_investigacion/innovacion_aprendizaje/literatura_especializada/Student%20centered%20learning.pdf). Acesso em 06 de abr. de 2014.

SÁ, R. A. de. **Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares**. Educar, Curitiba, n. 32, p. 57-73, 2008. Editora UFPR.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

SCHMID, E. C. Developing competences for using the interactive whiteboard to implement communicative language teaching in the English as Foreign Language classroom. **Technology, Pedagogy and Education**. vol. 19. nº 2. July, 2010. 159 – 172.

## MODELAGEM MATEMÁTICA: ANÁLISE COMPORTAMENTAL DE ANIMAIS SUBMETIDOS A DIFERENTES TRATAMENTOS DE LESÕES

Janine da Rosa Albarello<sup>1</sup>  
Daniel Curvello de Mendonça Muller<sup>2</sup>

**RESUMO:** Feridas são caracterizadas como uma solução na continuidade da pele, sendo geralmente causadas por traumatismos. O acompanhamento da cicatrização dessas lesões, em geral, ocorre de forma visual e de maneira subjetiva. Dessa forma, pesquisas comparando tratamentos distintos, acabam por perder sua precisão quando avaliadas através de métodos subjetivos. Nesse sentido, o processamento de imagens foi aqui utilizado, com o objetivo de avaliar sua aplicabilidade em precisar a evolução da cicatrização cutânea. Foram utilizadas 18 ratas Wistar, divididas em grupos de animais tratados com solução fisiológica, oxigênio terapia e rifamicina, todos aplicados topicamente sobre uma lesão cirúrgica circular. A obtenção das imagens dessas feridas ocorreu no primeiro, sétimo, décimo quarto e vigésimo primeiro dias pós-operatórios. Ainda que não tenha havido diferença entre os grupos, foi possível validar o método para o fim testado, sugerindo sua introdução como modelo de avaliação de lesões cutâneas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Modelagem Matemática. Imagens Digitais. Feridas. Cicatrização. Oxigênio terapia.

### INTRODUÇÃO

O uso crescente de técnicas tradicionais de processamento de imagens digitais (PID) vem ao encontro da obtenção de resultados quantitativos nas mais diversas áreas do conhecimento. No caso da avaliação da área de lesões, objeto deste estudo, o PID torna-se útil para avaliar e comparar tratamentos alternativos na cura de feridas cutâneas.

Atualmente, o PID é utilizado em várias áreas de aplicação do conhecimento humano para resolver uma gama variada de problemas e que, normalmente requerem métodos capazes de melhorar a informação visual para análise e interpretação humana ou a percepção automática das máquinas. Como exemplos temos as imagens radiográficas, melhoradas por tratamento digital para auxiliar radiologistas na identificação de doenças. A própria arqueologia utiliza esse recurso para a restauração de figuras e a geologia no estudo das imagens obtidas por satélites. Por sua vez, a percepção de máquinas utiliza-se desse recurso para o reconhecimento automático de caracteres, processamento de impressões digitais, reconhecimento da face humana, guia de robôs e até o processamento automático de imagens de satélites para o reconhecimento de queimadas (MARTINS, 2004).

---

<sup>1</sup> Mestre em Modelagem Matemática pela UNIJUÍ. Email: jalbarello@uri.edu.br.

<sup>2</sup> Doutor em Medicina Veterinária, Departamento de Ciências e Engenharias (DCEEng), UNIJUÍ, RS. Email: cmdaniel@terra.com.br.



No trabalho aqui descrito, buscou-se avaliar a aplicabilidade do PID para modelagem matemática e controle da cicatrização de feridas cutâneas, sob diferentes tratamentos. Entendeu-se que a nova metodologia permitiria detectar minuciosamente as fases visuais da cicatrização cutânea, podendo avaliar a resposta frente aos distintos tratamentos utilizando-se o método de PID, ajuste de contorno e análise estatística. Para tanto, as imagens foram analisadas na ferramenta computacional MATLAB.

## **1 REFERENCIAL TEÓRICO**

Ao que segue, apresentaremos o referencial teórico fundamentando o problema de pesquisa proposto e designando os caminhos conceituais a serem seguidos colaborando com os objetivos específicos.

### **1.1 Pele**

A pele é constituída por uma porção epitelial, a epiderme e uma porção conjuntiva, a derme. Abaixo e em continuidade com a derme está a hipoderme (subcutâneo), que não faz parte da pele, apenas lhe serve de união com os órgãos adjacentes (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 2004).

### **1.2 Feridas cutâneas**

Feridas são traumatismos que resultam em solução na continuidade da pele, deixando expostos os tecidos subjacentes. Cada região do corpo dos animais está susceptível a determinados tipos de lesões, variando conforme o agente agressor. As causas mais comuns são as excisões de massas, lesões iatrogênicas, complicações de cirurgias extensas, queimaduras, brigas, agressão por objetos cortantes, atropelamentos ou contato com substâncias cáusticas (PODE, 2006).

A origem da medicina hiperbárica relaciona-se com a exploração do ambiente subaquático. Historicamente, ocorreram progressivas tentativas de superar as limitações do meio aquático, com o uso de equipamentos que permitissem aumentar o tempo de imersão ou profundidade atingida.

A oxigêniooterapia hiperbárica consiste na inalação de oxigênio puro a 100%, estando a pessoa submetida a uma pressão superior à atmosférica, no interior de uma câmara

hiperbárica. Não se caracteriza como oxigênio terapia hiperbárica a inalação de oxigênio a 100% na respiração espontânea ou por meio de respiradores mecânicos na pressão ambiente.

Existem dois tipos de câmaras: as monoplace, que têm apenas um compartimento, geralmente, para uma pessoa, são pressurizadas com oxigênio e são utilizadas em oxigenoterapia, transporte de mergulhadores com patologias hiperbáricas. Existe, também, as multiplace, que apresentam dois ou mais compartimentos, para dois ou mais pacientes, pressurizadas com ar comprimido respirável e são utilizadas para oxigenoterapia, transporte e para os mais variados fins de mergulho.

As células mais distantes dos capilares e que sofrem hipóxia (baixo oxigênio) são revitalizadas com oxigênio hiperbárico, e podem cumprir novamente suas funções, multiplicam-se e exigem mais oxigênio para que formem novos vasos sanguíneos (neovascularização), efeito indireto do oxigênio hiperbárico, assim, revitaliza-se tecido, órgão e paciente.

Essa terapêutica é fundamentada em duas leis físicas e em alguns processos bioquímicos que explicam seu mecanismo de ação: a lei de Henry, segundo a qual a “quantidade de um gás que se dissolve em um líquido (neste caso, o oxigênio no plasma) é tanto maior quanto maior for a pressão exercida por este gás sobre esse líquido”, e a lei de Boyle-Mariotti, segundo a qual “o espaço ocupado por um volume de gás será cada vez menor quanto maior for a pressão ambiente”, ou seja, em um ambiente pressurizado o gás sofre contração, expandindo-se com a diminuição da pressão.

Em consequência da lei de Henry, ao respirar oxigênio puro em meio hiperbárico verifica-se um aumento da pressão arterial de oxigênio que pode superar os 2000 mmHg a um valor ambiental de 3 ATA. O volume de oxigênio dissolvido e transportado pelo plasma, que é mínimo à pressão atmosférica, aumenta mais de 22 vezes.

A cicatrização é um complexo processo sistêmico que exige do organismo a ativação, produção e inibição de grande número de componentes moleculares e celulares que auxiliam no processo de restauração dos tecidos. A principal causa da não cicatrização de feridas é a interação de vários graus de hipoperfusão (baixa irrigação) do tecido e infecção (fator de risco causado pela hipóxia). A hipóxia (baixo teor de oxigênio, abaixo de 20 mmHg) bloqueia o reestabelecimento da lesão.

Para tanto, o uso da oxigenoterapia hiperbárica pode restabelecer um micro-ambiente apropriado na lesão, fazendo com que o processo regenerativo seja estimulado. É indicado em diversas patologias agudas ou crônicas, de natureza isquêmica, infecciosa, traumática ou inflamatória. Atua sobre o processo mórbido, reduz ou elimina a necessidade de mutilações, a

rejeição de enxertos, as cicatrizações deformantes das queimaduras e as longas internações hospitalares.

O oxigênio é um potente agente terapêutico, e deve ser administrado como qualquer outra droga medicamentosa, levando em consideração seus limites terapêuticos, doses e efeitos adversos.

O potencial terapêutico da oxigenação hiperbárica decorre da absorção de altas doses de oxigênio, que pode compensar determinadas condições de hipóxia. A oxigenioterapia supre rapidamente o oxigênio em altas concentrações para as áreas afetadas por via sistêmica, resultando em um aumento significativo da oxigenação tissular ao redor da lesão.

### **1.3 Imagem digital**

A imagem digital ou monocromática trata-se de uma função bidimensional  $f(x,y)$  da intensidade da luz do objeto, onde  $x$  e  $y$  denotam coordenadas espaciais. O valor de  $f$  no ponto  $(x, y)$  é proporcional ao brilho (ou níveis de cinza) da imagem no ponto, como ilustrado na figura 2. O valor da função correspondente é determinado de acordo com o brilho da imagem, representado por um conjunto finito de números inteiros que vai de 0 a 100. Onde o ponto da função tiver valor igual a 0, representa a cor preta, se a função tiver valor 100 representa a cor branca.

O PID pode ser dividido em cinco etapas: aquisição de imagens, pré-processamento, segmentação, representação/descrição e reconhecimento/interpretação.

### **1.4 Modelagem matemática**

O modelo matemático de um sistema físico é considerado um conjunto de equações que, juntamente com as condições de contorno, descrevem adequadamente processo físico que se deseja analisar. Os modelos matemáticos podem ser uma ferramenta útil para estudar qualquer sistema complexo onde a manipulação do mesmo é difícil ou até mesmo impossível. As equações matemáticas podem variar de equações simples a equações diferenciais parciais mais complexas. A maior restrição de descrever os problemas do mundo real é a complexidade das equações diferenciais e encontrar soluções exatas para tais equações. Isto pode envolver cálculos tediosos e em a maioria dos casos soluções são impossíveis. Estas limitações podem ser superadas usando suposições simplificando realísticas e usando métodos numéricos apropriados.

## 2 MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo foi desenvolvido no Laboratório de técnica cirúrgica do Hospital Veterinário da UNIJUI. O bloco cirúrgico conta com dois vestiários, uma sala de preparação dos pacientes e uma sala de recepção e preparação anestésica. O bloco da técnica cirúrgica possui um local com múltiplos pontos para lavagens de mãos, cinco mesas reguláveis com calha e aste para soro, cinco aparelhos de anestesia inalatória, aspirador cirúrgico, foco cirúrgico e instrumental básico e especial. Apresenta sala de pós-operatório e em anexo, possui uma sala de emergência, onde permanecem pacientes que necessitem tratamento intensivo. As avaliações computacionais foram realizadas em laboratórios específicos da própria UNIJUI.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Experimentação Animal da UNIJUI, seguindo os princípios éticos do Colégio Brasileiro de Experimentação Animal (COBEA), sob o protocolo N° 001/2013 de 03/07/2013.

### 2.1 Modelo experimental

Foram utilizadas 18 ratas (Wistar) da espécie *Rattus Norvegicus*, com idade aproximada de sessenta dias e massa corporal média de 200 g. Todos os animais foram alojados em gaiolas divididas em 3 grupos, pelo período de 10 dias para sua adaptação às condições ambientais e ao convívio humano. Durante todo o período do experimento, os animais receberam ração específica para a espécie e água *ad libitum*.

Os grupos foram diferenciados em: Grupo 1 (Grupo que utilizou oxigênio terapia), Grupo 2 (Grupo que utilizou Rifamicina comercial) e Grupo 3 (Grupo que utilizou Solução fisiológica). Todos os animais foram tratados por 21 dias consecutivos após a criação da lesão cirúrgica, a qual será descrita posteriormente. Esse tratamento consistiu em todos os animais dos três grupos, receberem a limpeza da ferida com dois jatos de solução fisiológica. Após isso, os animais do G1, eram expostos ao ambiente hiperbárico pelo período de 30 minutos a uma pressão de 1 bar, e o G2, dois jatos de Rifamicina spray. As imagens foram obtidas nos dias 1, 7, 14 e 21 após a criação cirúrgica das lesões.

### 2.2 Modelo matemático utilizado

Com o contorno da lesão encontrado, foi realizado a rotação das células, de modo que, todos fiquem na posição horizontal, possibilitando com isso uma padronização. Este

desenvolvimento foi baseado na rotação de elipses desenvolvido através do processo de diagonalização de matrizes. Utilizando a equação geral da elipse.

$$ax^2 + bxy + cy^2 + dx + ey - 1 = 0$$

Substituindo todos os  $N$  pixels que constituem as bordas (núcleos e externas) das lesões, na equação a cima, foi obtido um sistema,

$$\begin{bmatrix} x_1^2 & x_1y_1 & y_1^2 & x_1 & y_1 \\ x_2^2 & x_2y_2 & y_2^2 & x_2 & y_2 \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ x_N^2 & x_Ny_N & y_N^2 & y_N & y_N \end{bmatrix}_{(N,5)} \cdot \begin{bmatrix} a \\ b \\ c \\ d \\ e \end{bmatrix}_{(5,1)} = \begin{bmatrix} 1 \\ 1 \\ \vdots \\ 1 \end{bmatrix}_{(N,1)}$$

Denotando:

$$A = \begin{bmatrix} x_1^2 & x_1y_1 & y_1^2 & x_1 & y_1 \\ x_2^2 & x_2y_2 & y_2^2 & x_2 & y_2 \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ x_N^2 & x_Ny_N & y_N^2 & y_N & y_N \end{bmatrix}_{(N,5)}, X = \begin{bmatrix} a \\ b \\ c \\ d \\ e \end{bmatrix}_{(5,1)} \quad e \quad M_1 = \begin{bmatrix} 1 \\ 1 \\ \vdots \\ 1 \end{bmatrix}_{(N,1)}$$

Para determinar os valores das constantes que pertencem ao vetor  $X$ , é necessário, em um primeiro momento determinar a matriz pseudo-inversa  $A^*$  da matriz  $A$ , a qual foi determinada pela função *pinv* do Matlab, que é equivalente a solução deste sistema pelo método dos mínimos quadrados. Após determinar  $A^*$  foi obtido  $X$  através da equação encontrada, com isso foi obtido em função das coordenadas utilizadas, variáveis que constituem elipses  $(x_e, y_e)$ , caracterizadas pelas coordenadas empregadas.

$$X = A^* \times M_1$$

Com os valores do vetor  $X$  foi possível determinar o centro de massa dos mesmos, denotado na equação a seguir,

$$\begin{cases} x'_e = 2ax_e + by_e + d = 0 \\ y'_e = bx_e + 2cy_e + e = 0 \end{cases}$$

Onde:

$$x_c = \frac{\begin{vmatrix} -d & b \\ -e & 2c \end{vmatrix}}{\begin{vmatrix} 2a & b \\ b & 2c \end{vmatrix}} = \frac{-2cd + eb}{4ac - b^2}$$

e

$$y_c = \frac{\begin{vmatrix} 2a & b - d \\ b & -e \end{vmatrix}}{\begin{vmatrix} 2a & b \\ b & 2c \end{vmatrix}} = \frac{-2ae + bd}{4ac - b^2}$$

Após determinar o centro de massa da elipse foi realizado a mudança de variáveis, equação, fazendo com que o ponto de inércia das elipses translade para o centro do plano cartesiano.

$$\begin{cases} x_e = X + x_c \\ y_e = Y + y_c \end{cases}$$

Substituindo a equação anterior na primeira equação, encontrou-se a equação a seguir.

$$a(X + x_c)^2 + b(X + x_c)(Y + y_c) + c(Y + y_c)^2 + d(X + x_c) + e(Y + y_c) + x = 0$$

Reescrevendo a equação (canônica) para as novas coordenadas (X,Y), temos a equação,

$$aX^2 + bXY + cY^2 + DX + EY = F$$

Onde:

$$D = (bx_c + 2cy_c + e)$$

$$E = (2ax_c + by_c + d)$$

$$F = x - (4x_c^2 + bx_cy_c + cy_c^2 + dx_c + ey_c)$$

Onde teremos:

$$aX^2 + bXY + cY^2 = F$$

Encontrando autovalores e autovetores:

$$A = \begin{pmatrix} a & b/2 \\ b/2 & c \end{pmatrix}$$

$$\frac{\lambda_1}{X_1}(A) \quad \text{e} \quad \frac{\lambda_2}{X_2}(A)$$

$$\lambda_1 \times X_1^2 + \lambda_2 \times Y_1^2 = F$$

Encontramos equação da elipse na forma canônica:

$$\frac{X_1^2}{\frac{F}{\lambda_1}} + \frac{Y_1^2}{\frac{F}{\lambda_2}} = 1$$

$$a = \sqrt{\frac{F}{\lambda_1}} \quad ; \quad b = \sqrt{\frac{F}{\lambda_2}}$$

E assim teremos:

$$A = \pi \times a \times b$$

$$A = \frac{\pi \times F}{\sqrt{\lambda_1 \times \lambda_2}}$$

Finalizando essa etapa, obteve-se a imagem de cada lesão, individualmente.

As análises de área da ferida foram realizadas em programa MATLAB Versão 7.9.0, 2004, após realizou-se a análise estatística.

### 3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste trabalho foram utilizados Processamento de Imagens Digitais em conjunto com Análise Estatística para a identificação da evolução cicatricial de lesões cutâneas tratadas

com oxigênio terapia. Tal linha de pesquisa visa, utilizando-se da modelagem matemática, comparar o uso de oxigênio terapia com tratamentos tradicionais buscando reduzir os problemas relacionados ao uso indiscriminado de alopatia.

O modelo proposto foi configurado por uma rede *feedforward* multicamadas com aprendizado *backpropagation*, geralmente utilizado para este tipo de reconhecimento de padrões. O processamento de imagens é uma ferramenta que se adapta adequadamente a projetos ligados a diferenciação taxonômica de experimentos, podendo ser treinada para tomar decisões de acordo com as características definidas.

O processamento de imagem foi dividido em cinco etapas. Para a primeira, a aquisição das imagens, obteve-se imagens digitais da área das lesões, fotografadas através de câmera digital semiprofissional (Nikon D3100), acoplada a um tripé com regulagem de altura, com resolução fina de 1280 x 960 pixels, sob luz fluorescente. As imagens foram obtidas sempre da mesma distância e aproximação de zoom, sendo salvas na extensão JPEG (Figura 7 e 8). Dessa forma foi possível comparar os animais entre si, obtendo boa qualidade de imagem.

Tabela 1 - Valores das áreas reais das feridas em pixel e a comparação dos resultados com a área da elipse.

		DIA 1		DIA 2		DIA 3		DIA 4	
		Cálculo elipse	Número de pixel	Cálculo elipse	Número de pixel	Cálculo elipse	Número de pixel	Cálculo elipse	Número de pixel
<b>G1 Oxigênio terapia</b>	1	190712.3288	193522.3138	124072.8579	124896.1669	35954.7623	36272.8962	8199.4999	8375.2837
	2	297748.7261	302373.7402	119935.5761	121040.1031	42065.8901	42452.8239	9396.7717	9649.5444
	3	225667.7421	229972.7406	155749.0186	158665.5774	33160.1887	34320.5995	3001.4564	3230.3164
	4	160806.4401	164607.7401	115160.4136	117402.8812	23398.3194	23904.28	4945.7981	5451.8247
	5	229809.0496	233025.1538	147872.3566	150182.9224	26691.2685	27364.1184	3440.9808	3588.909
	6	210219.627	213350.0227	118127.5979	119536.677	23653.0057	24053.5811	4078.478	4326.0481
<b>G2 Rifamicina</b>	1	216513.319	219511.9592	118284.6431	120425.0179	19675.9291	20204.1158	3358.3982	3913.1971
	2	206785.6752	209549.0838	116345.0369	118178.9089	30330.6637	31228.6404	3863.0411	4018.9251
	3	178358.5959	181078.82	122510.0697	124712.7996	18804.6543	19238.5581	5811.174	6124.4846
	4	210792.8936	213761.421	121938.2887	124696.7514	17247.9003	17812.2053	2093.3174	2175.9982
	5	154684.3655	157106.2911	131783.0994	134061.5504	20676.9217	21339.8756	3506.3116	4469.7563
	6	206896.5464	210320.258	125002.9122	126582.2577	32075.3322	32955.0836	4546.9844	4915.4126
<b>G3 Sol. fisiológica</b>	1	213034.0907	218234.9752	112589.0798	114212.6558	40873.5388	41479.7307	13161.004	13434.3179
	2	209015.545	211073.0143	136801.767	138323.9753	14772.6739	15185.2109	2598.8421	2665.5612
	3	219962.6625	223141.26	117601.7963	118653.4427	16710.7895	17173.1317	1000.0000	1000.0000
	4	287145.9346	290844.0375	122343.5771	123681.7903	12579.6386	13077.4067	1000.0000	1000.0000
	5	184394.8469	186466.4616	118155.4549	120739.2395	43420.6726	44392.7991	10482.1565	10840.3728
	6	176692.4453	179337.8629	73469.2781	75388.8996	19296.627	19801.2321	1000.0000	1000.0000



Observa-se que as variações de áreas foram mínimas, tanto entre os grupos, quanto dentro dos próprios grupos. Entendem-se os resultados analisando que nos primeiros dias, ocorre o processo de estabilização de bordas e reorganização dos tecidos ao redor da ferida. Com o evoluir da cicatrização, após iniciada a fase de deposição de fibroblastos, as bordas da ferida tendem a cicatrizar mais rápido, pois é ausente a necessidade de debridamento por parte de neutrófilos e macrófagos. Dessa forma, os valores das áreas da lesão caem significativamente, tendendo à normalidade a partir da terceira semana (14 dias).

Algumas hipóteses podem ser levantadas para que não tenha ocorrido diferença estatística entre os grupos. A primeira é que o tempo que os animais eram expostos a oxigênio terapia foi insuficiente para que ocorresse uma adequada perfusão do oxigênio até as lesões, a segunda é que a pressão interna que foi gerada foi insuficiente.

Ressalta-se a observação final, que o programa desenvolvido permite analisar detalhadamente a cicatrização cutânea, tornando-se um aliado poderoso nas pesquisas destinadas a avaliação da cicatrização, pois permite tanto avaliar a evolução do próprio indivíduo, quanto comparar diferentes indivíduos ou tratamentos. Isso torna cada vez mais precisas as pesquisas dessa linha, demonstrando o carácter interdisciplinar que a modelagem matemática é capaz de alcançar.

## **CONCLUSÃO**

A análise computacional de imagens digitalizadas permitiu aferir de forma precisa à áreas de feridas cutâneas experimentais em ratas Wistar.

O processamento da imagem digital aliado à análise estatística ofereceu dados objetivos para investigação da cicatrização das referidas lesões sob distintos tratamentos.

Levando em conta o protocolo utilizado de oxigênio terapia, este não contribui para tratamentos de lesões.

Porém constatou-se que o uso da análise computacional de imagens digitalizadas permite analisar de forma precisa a área de feridas cutâneas, além disso, o processamento de imagem digital aliada à análise estatística são ferramentas que se adaptam adequadamente a projetos ligados a cicatrização de lesões cutâneas.

## **MODELLING MATH: BEHAVIORAL ANALYSIS OF ANIMALS WITHIN A DIFFERENT TREATMENT OF INJURIES**

Wounds are characterized as a solution in the continuity of skin is usually caused by trauma. Monitoring the healing of these lesions generally occurs visually and subjectively. Thus, studies comparing different treatments, they lose their accuracy when evaluated by subjective methods. In this sense, the image processing is used here in order to assess their applicability to clarify the evolution of skin healing. 18 Wistar rats were divided into groups of animals treated with saline, oxygen therapy and rifamycin, all applied topically on a surgical lesion loop were used. Obtaining images of these wounds occurred in the first, seventh, fourteenth and twentieth postoperative first day. Although there was no difference between the groups, it was possible to validate the method for order tested, suggesting its introduction as an evaluation of cutaneous lesions style.

**KEYWORDS:** Mathematical Modeling. Digital Images. Wounds. Healing. Oxygen therapy.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE e SOUSA, J. (2006) **A Medicina Hiperbárica: Uma Especificidade da Medicina Naval.** Revista Militar. Disponível em: [www.revistamilitar.pt](http://www.revistamilitar.pt), acesso em 06/07/2014.

FERNANDES [et al] (2009) **Medicina Hiperbárica.** Acta Med Port Vol.22(4). p.323 -334. Disponível em: [www.actamedicaportuguesa.com](http://www.actamedicaportuguesa.com), acesso em 06/07/2014.

(JORGE,S.A.; DANTAS,S.R.P.E.) Abordagem multiprofissional do tratamento de feridas- São Paulo: Editora Atheneu, 2005.

JUNQUEIRA, L.C.; CARNEIRO, J. Pele e anexos. In: \_\_\_\_\_. **Histologia básica.** 10. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. cap. 6, p. 360-370.

KNOB, A. H., **Aplicação do processamento de imagens digitais para análise da anisotropia da massa de grãos.** Dissertação (Mestrado em Modelagem Matemática), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2010.

NOVATO, D.A.; CARVALHO, D.V. Tratamento de Feridas: Uma Contribuição ao Ensino de Enfermagem. Rev. Min. Enf., 4(1/2), p.47-51, jan./dez., 2000.

POPE, E.R. Cicatrização da pele. In: BOJRAB, M.J. **Mecanismos da moléstia na cirurgia dos pequenos animais.** 2. ed. São Paulo: Manole, 1996. p. 178-183. 64 \_\_\_\_\_. Head and facial wounds in dogs and cats. **Veterinary Clinics Small Animal Practice**, Maryland, v. 36, p. 793-817, July 2006.

SILVA, C. (2010) Qualidade de Vida: Relato dos pacientes portadores de feridas submetidas ao tratamento de oxigenoterapia hiperbárica. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar. Dissertação de Mestrado em Ciências de Enfermagem. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/45670/2/DISSERTA%C3%83O%20CARLA%20%2020100717.pdf>

TREICHEL, T.L.E., **Transplante de fração total de células mononucleares ou fração vascular estromal associada à membrana celulósica em feridas cutâneas experimentais**

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

**de coelhos.** TCC, Mestrado Medicina Veterinária, Universidade Federal de Santa Maria.  
2010.

## NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Luana Fussinger<sup>1</sup>  
Francieli Faustino da Silva<sup>2</sup>  
Eliane Miotto Kamphorst<sup>3</sup>  
Camila Nicola Boeri Di Domenico<sup>4</sup>  
Ana Paula do Prado Donadel<sup>5</sup>

**RESUMO:** O presente estudo é uma reflexão acerca do uso das tecnologias no ensino da Matemática, e possui o objetivo de evidenciar como a postura do professor poderá contribuir na inserção destes meios no processo educativo. Evidentemente, presença das tecnologias tem transformado as relações entre os seres humanos, e tornam-se visíveis suas influências inclusive na educação Matemática. Desta forma, analisar os impactos destes meios na prática pedagógica é entender quais são as novas habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas pelo profissional matemático. Diante disso, será realizado um trabalho bibliográfico que visa analisar e discutir, como se dá o processo de inserção das tecnologias no ambiente escolar. Acredita-se que este trabalho poderá contribuir de forma reflexiva para destacar a importância do uso dos recursos tecnológicos, bem como através de seus resultados, promover um aprendizado mais atrativo e significativo diante das aulas de Matemática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas de ensino. Matemática. Recursos tecnológicos.

### INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, muito se discute acerca da qualidade do ensino de Matemática. Todavia, na tentativa de aprimorar as práticas de ensino, surgem novas propostas metodológicas que visam superar as velhas metodologias que ainda prevalecem no contexto escolar. Na tentativa de promover um processo de ensino e aprendizagem mais contextualizado, espera-se que a inserção das tecnologias promova tais mudanças, porém muito se discute sobre o uso destas ferramentas na sala de aula.

As tecnologias estão presentes de forma ativa inclusive na vida de muitos professores, e por isso também vem transformando o modo como seus alunos veem o mundo. Os discentes já nasceram sabendo como um smartphone funciona e o computador, o videogame e a televisão também são seus passatempos do dia a dia. Os nativos digitais estão habituados a

---

<sup>1</sup> Acadêmica do 1º do Curso de Matemática, bolsista PIBID da Universidade Regional Integrado do Alto Uruguai e das Missões- Câmpus de Frederico Westphalen, luana\_fussinger@hotmail.com.

<sup>2</sup> Acadêmica do 3º do Curso de Matemática, bolsista PIBID da Universidade Regional Integrado do Alto Uruguai e das Missões- Câmpus de Frederico Westphalen, francyfs@hotmail.com.

<sup>3</sup> Mestre em Modelagem Matemática, professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra, da URI- Câmpus de Frederico Westphalen, anne@uri.edu.br

<sup>4</sup> Doutora em Engenharia Mecânica, professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra, da URI- Câmpus de Frederico Westphalen, cboeri@uri.edu.br

<sup>5</sup> Especialista em Educação Matemática, professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra, da URI- Câmpus de Frederico Westphalen, donadel@uri.edu.br

obter informações de forma rápida e isso faz com que possuam características diferentes das gerações anteriores. Essa geração que “pensa e processa informações de forma diferente tem o hábito de ficar constantemente conectada e está acostumada a interagir com diversas mídias ao mesmo tempo” (PESCADOR, 2010).

Dessa forma, a escola como parte da sociedade tem o papel de integrar as tecnologias na construção do conhecimento. Para assegurar que elas também se façam presentes na sala de aula, vem sendo desenvolvidas ações que visam sua implementação neste espaço. Mas, infelizmente, ainda essa presença não se dá efetivamente no processo de ensino e aprendizagem, e a utilização dos meios tecnológicos é restrita ou limitada.

Tablets, wifi, ebooks, gadgets, notes e nets. Facebook, blogs, tubes, wikis, tweets. Acesso imediato, interatividade, informação total. As tecnologias de informação e comunicação estão mudando dramaticamente as formas de trabalho, de socialização, de comunicação e, como não poderia deixar de ser, da aprendizagem (SABBATINI, 2011, p.1)

Nesta perspectiva, para que as ferramentas tecnológicas possam ser utilizadas de maneira apropriada é preciso que se tenha uma base teórica acerca de como esses recursos podem ajudar na prática pedagógica. Assim, visando à utilização dos mesmos, o professor deve dar ao aluno o direito de aprender, mas não um aprender mecânico, e sim de um aprendizado significativo e correspondente com a realidade.

## **1 MATEMÁTICA NO CONTEXTO ATUAL**

Desenvolvida a partir da busca de soluções para os problemas do dia a dia, a Matemática é uma das áreas do conhecimento que mais contempla a característica citada anteriormente. Ela também se faz presente nas diversas atividades humanas e no estabelecimento de suas relações, por isso essa disciplina se torna um dos principais instrumentos para compreensão da realidade.

No entanto, questionam-se as formas utilizadas pelos docentes para o ensino e aprendizagem dos conceitos matemáticos e conforme D’Ambrósio (2014, p.5):

Sabe-se que a típica aula de matemática a nível de primeiro, segundo ou terceiro graus ainda é uma aula expositiva, em que o professor passa para o quadro negro aquilo que ele julga importante. O aluno, por sua vez, copia da lousa para seu caderno e em seguida procura fazer exercícios de aplicação, que nada mais são do que uma repetição na aplicação de um modelo de soluções apresentado pelo professor. Essa prática revela a concepção de que é possível aprender matemática

através de um processo de transmissão de conhecimento. Mais ainda, de que resolução de problemas reduz-se a procedimentos determinados pelo professor.

Atualmente, pela resistência de grande parte dos professores, é comum ver um ambiente escolar sem inovação e conseqüentemente, pautado de metodologias tradicionais. Esse contexto colabora ainda mais para rejeição da matemática por parte dos estudantes e faz com que eles permaneçam passivos diante do conhecimento apresentado pelo professor.

Desta maneira, diante de tantas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da Matemática e da falta de interesse dos próprios alunos, não basta apenas que os professores conheçam a Matemática e seus conceitos. Neste sentido, torna-se necessário, conhecer as teorias educacionais, as novas metodologias de ensino voltadas ao uso das tecnologias e, principalmente, o contexto do local de inserção das mesmas.

A compreensão do conhecimento por parte do professor é fundamental para ensinar com qualidade e tornar a tecnologia como uma aliada. Não cabe apenas transmitir o conhecimento, é necessário ter a compreensão do que está sendo ensinado, ser capaz de reorganizar, reelaborar e superar dificuldades que envolvem sua didática em sala de aula. Também cabe a ele expressar, questionar e solucionar os problemas que surgem durante a prática. (RAMOS, TRALDI, 2013, p.5)

Neste caso, para tornar as aulas de Matemática mais dinâmicas e motivadoras é necessária à utilização dos recursos tecnológicos, seja uma ferramenta ou uma máquina. Portanto, analisaremos o uso das tecnologias do ensino da Matemática, com o objetivo de evidenciar através de autores, a sua importância na interação e no desenvolvimento cognitivo. Para tanto, o presente artigo também busca tratar os motivos pelos quais as tecnologias não são utilizadas efetivamente e como a prática reflexiva poderá contribuir na inserção destes meios do processo educativo.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO**

O intuito deste artigo é o de analisar os resultados provenientes do uso das Tecnologias no ensino da Matemática, evidenciando principalmente a adaptação dos professores e os desafios para que sua implementação seja efetiva. Diante de tais pressupostos, será realizado um trabalho bibliográfico, que consiste na utilização de referências teóricas e estudos já realizados na área.

Por ser um trabalho que trata da relação entre professores e práticas de ensino voltadas a utilização de recursos tecnológicos, considerou-se uma abordagem qualitativa. Por isso,

buscou-se avaliar e interpretar as práticas de ensino, bem como as concepções dos professores diante destas novas perspectivas.

A fim de alcançar os objetivos propostos, para análise de dados, foram selecionados materiais teóricos específicos em diferentes meios. Os principais materiais explorados foram artigos já publicados, que serviram de base para análise e discussão desta problemática, possibilitando também o surgimento de novas reflexões acerca do tema.

As mídias e as tecnologias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural na produção e socialização de conhecimentos e na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo. (FANTIN, RIVOLTELLA, 2010, p.4)

Desta maneira, é preciso que os professores de Matemática, principais sujeitos envolvidos neste processo, assumam o desafio de repensar esta realidade e refletir sobre a presença das tecnologias em sua prática. É por isso, que a perspectiva metodológica do artigo, pretende analisar as ações dos mesmos e contextualizá-las com o cenário educacional, visando assim aliar a utilização das tecnologias com a prática reflexiva.

### **3 USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA**

Definitivamente, a presença das tecnologias tem transformado as relações entre os seres humanos, e tornam-se visíveis suas influências também na educação Matemática. Desta forma, analisar os impactos destes meios na prática pedagógica é entender quais são as novas habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas pelo profissional matemático. Entretanto, inicialmente diante dessa abordagem surge o seguinte questionamento: de que forma as mídias podem contribuir no ensino desta disciplina?

Um dos problemas vivenciados, no ensino da Matemática, caracteriza-se na pretensão de ensinar a Matemática Pura, sem contar a sua história, sem contextualizar com a realidade sociocultural. Excluindo os fatores que influenciam nos processos de ensino e aprendizagem da mesma, esta é para muitos, algo de outro "planeta" e aqueles que a compreendem são considerados "inteligentes" (SANTOS, SOUZA, 2009, p.5).

A Matemática, como saber que permeia em diversos ramos da sociedade, possui grande relevância educacional e possibilita que suas aplicações sejam visíveis em situações reais. Todavia, os professores em sua grande maioria têm demorado a perceber a utilidade das tecnologias como ferramenta de trabalho presente no cotidiano. É por isso, que o grande

desafio da atualidade é o de como estes suportes poderão contribuir positivamente nesse processo ou se continuarão ociosos nas escolas.

Desta maneira evidencia-se que, a preocupação da maioria das escolas ainda é a de transmitir todos os conteúdos expostos no currículo, em contrapartida, a metodologia tradicional de ensino adotada não garante que a aprendizagem seja contemplada. Por isso, conforme Rosini (2013), “para ser um bom professor ou uma boa professora não basta dominar um determinado conteúdo; é preciso saber transmiti-lo” e principalmente saber aliar uso de suportes tecnológicos para auxiliar na compreensão das teorias matemáticas.

Conforme Pescador (2010), diante da presença das tecnologias, os imigrantes, que tiveram que aprender a utilizar as tecnologias no decorrer de suas vidas, eram habituados a transmissão de conhecimentos pelo professor e a passividade de ser apenas um ouvinte. Diferentemente disso, os nativos digitais que nasceram em meio à sociedade tecnológica, somente se sentem estimulados a participar de atividades que visem à interação e a exploração, ou seja, “o nativo digital aprende fazendo”.

Dando prosseguimento a essa ideia, Pessanha (2013) adverte que “a tecnologia que está presente e evoluindo a cada dia deve ser posta diante desses alunos como um instrumento para ajudar a resolver tais problemas e não como uma simples diversão ou uma aula diferente”. Sendo assim, o uso das tecnologias nas aulas de Matemática, deve estar voltado para o questionamento das ações e conseqüentemente para ajudar na compreensão e na fixação dos conteúdos.

#### **4 DESAFIOS DA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE**

Mediante ao fluxo de informações, é possível destacar que os meios de comunicações constituem um novo processo de educação informal, mais atraente e voluntário. Todavia os professores em geral, que nunca fizeram o uso destas tecnologias, se distanciam cada vez mais dessa nova realidade e passam a se posicionar de duas formas:

[...] Por um lado, os meios de comunicação de massa são vistos como ótima alternativa educacional, como recursos que modernizam a educação e que devem ser utilizados intensivamente, para suprir deficiências da escola. Por outro lado, são vistos como dominadores, todo-poderosos, alienantes, devendo por isso ser combatidos, rejeitados ou ignorados. (LEITE, 2004)

Através das leituras empreendidas, destaca-se também que muitos professores percebem que precisam mudar, mas não tem condições e não sabem como fazer isso,



preferindo manter sua estrutura tradicional. Em virtude disso, frequentemente algumas instituições introduzem computadores conectados a Internet nas escolas, esperando que somente a sua presença supra todas as dificuldades do ensino da Matemática. Assim, conforme Miranda (2007, p. 44) “os efeitos positivos só se verificam quando os professores acreditam e se empenham de “corpo e alma” na sua aprendizagem e domínio e desenvolverem atividades desafiadoras e criativas, que explorem ao máximo as possibilidades oferecidas pelas tecnologias [...]”.

[...] Muitas vezes a execução desses recursos acaba se restringindo a aulas de vídeo e leituras de textos em computadores, demonstrando a falta de familiarização e ou capacitação e muitas vezes de comprometimento dos profissionais da educação frente às novidades tecnológicas atuais. (SILVA, 2011, p.11)

Dos dados analisados o que mais chama atenção é que apesar dos professores de Matemática admitir a utilização das tecnologias em sua vida cotidiana, essas não são difundidas e utilizadas no seu processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, as principais dificuldades destacadas pelos professores são a falta de infraestrutura ou de condições de acesso à Internet junto às escolas, juntamente com a falta de formação e domínio para utilização das mídias no contexto pedagógico.

## **5 REFLEXÕES ACERCA DO USO DAS TECNOLOGIAS**

É possível destacar que a incorporação e o uso efetivo dos recursos tecnológicos nas escolas não dependem somente do professor, mas do sistema educacional, responsável por implantar as tecnologias nas escolas, para que seu uso possa ser ofertado. Outro fator relevante, sobre o uso destes suportes, pode indicar que, “[...] se por um lado novas tecnologias no ensino de matemática podem facilitar o desenvolvimento de uma atitude matemática investigativa, podem também gerar obstáculos epistemológicos ao entendimento de determinados conceitos” (CARVALHO, GIRALDO, 2003, apud FROTA, BORGES, p.6). Assim,

O grande desafio do profissional da educação, mais do que utilizar tal ou qual recurso tecnológico é pautar-se em princípios que privilegiem a construção do conhecimento, o aprendizado significativo, interdisciplinar e integrador do pensamento racional, estético, ético e humanista [...]. (PESSANHA, 2013)

Logo, investir na formação e no aprimoramento profissional é o primeiro passo para inserir as tecnologias na escola. Afinal, independentemente do suporte utilizado, é o professor quem deve articular, juntamente com a sua proposta, esses meios do ensino da Matemática.

[...] Em meio a tudo isso, o papel do professor, enquanto mediador de aprendizagem é tornar as mídias parceiras, descobrindo como utilizá-las pedagogicamente e os efeitos que podem trazer para a melhoria de sua ação pedagógica, ao invés de só colocar mal gosto, ideias pessimistas, insatisfações, sem entender ou querer entender as mudanças que estão a olhos vistos.(OLIVEIRA, 2012, p.8)

Desta forma, a inserção das tecnologias nas escolas trará benefícios apenas no momento em que o seu uso estiver na escola incluso à proposta pedagógica do professor. Caso contrário, se a postura docente não mudar, poderão munir as escolas de equipamentos tecnológicos e fornecer inúmeras capacitações, que as dificuldades daquele contexto ainda prevalecerão.

Tais reflexões tornam o uso da tecnologia significativo no processo de ensino, colocando os conceitos teóricos da Matemática bem próximos da prática e facilitando sua compreensão. No entanto, é imprescindível que o profissional matemático pesquise constantemente, vise buscar o que ainda não conhece, auto avalie sua prática e, a partir desta análise, incremente-a com as novidades contemporâneas. Somente assim, ele terá mais chances de acertar sua metodologia e poderá fazer com que seus alunos tenham gosto pela Matemática.

## CONCLUSÃO

É comum ver a grande aversão da maioria dos alunos em relação ao estudo da Matemática, porém a grande maioria não compreende o verdadeiro sentido do seu estudo. Desta maneira, existem inúmeras discussões com o objetivo de tornar o estudo de suas teorias mais significativo. Nesta mesma concepção, na maioria das vezes as propostas inovadoras de ensino acabam não sendo bem interpretadas e conseqüentemente desconsideradas.

Diante destas circunstâncias, o professor muitas vezes se vê despreparado e acaba se restringindo a utilização dos métodos tradicionais que prezam a memorização e a repetição. Neste sentido, a passividade do estudante não contribui para construção do conhecimento e acaba não sendo sinônimo de aprendizagem.

Por sua vez, as tecnologias no ambiente escolar contribuem para reverter essa realidade e despertam o interesse pela aprendizagem da Matemática. Todavia, como foram

observados nas teorias analisadas, resultados positivos da utilização destes meios só surgirão, se estes forem utilizados de maneira efetiva. E ao contrário disso, na maioria das vezes, as tecnologias são utilizadas de forma insuficiente e seu potencial é pouco explorado.

Surge então um desafio ainda maior para muitos professores, e para esses é necessário que o seu papel seja realizado de fato. Em meio à sociedade tecnológica, o professor deixa de ser a única fonte de informação, e o seu desafio passa a ser a mediação de todo esse processo. Um profissional comprometido ajuda seus alunos a articular informação em conhecimento, em virtude disso pesquisa continuamente alternativas que possam contribuir na prática de ensino. Somente a partir do momento que o professor conseguir aliar tais mudanças ao ensino significativo da Matemática, o aluno sairá da condição de passividade e contribuirá ativamente no seu processo de aprendizagem.

**ABSTRACT:** The present study is a reflection about the use of technologies in Mathematic's teaching, and has the aim of showing how the teacher's posture may contribute to the integration of these resources in the educational process. Evidently, the presence of the technology has been transforming the relations among human beings, and becomes visible its influences including in the Mathematical education. Thus, to analyze the impact of these resources in the pedagogical practice is to understand what are the new abilities and competencies that should be developed by the mathematician professional. Therefore, it will be accomplished a bibliographic work that aims to analyze and discuss, how the process of integration of the technology in the school environment happens. It is believed that this work will be able to contribute in a reflexive way to emphasize the importance of the use of technological resources, as well as through its results, to promote a more attractive and meaningful learning before the Mathematics classes.

**KEYWORDS:** Teaching practices. Mathematic. Technological resources.

## REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Beatriz S. **Como ensinar Matemática hoje?** Disponível em [http://educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/MATEMATICA/Artigo\\_Beatriz.pdf](http://educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf). Acesso em: 20 de jun. 2014.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Interfaces da docência (des)conectada:** usos das mídias e consumos culturais de professores. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) Acesso em 09 mai. de 2012

FROTA, Maria Clara Rezende; BORGES, Oto. **Perfis de entendimento sobre o uso de tecnologias na educação Matemática.** Disponível em [http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo\\_producoes/docs\\_27/perfis.pdf](http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_27/perfis.pdf). Acesso em 20 jun. 2014.

LEITE, Lígia Silva (Org.). **Tecnologia educacional:** descubra suas possibilidades na sala de aula. Disponível em

[http://www.fest.edu.br/data/fckfiles/file/tecnologia\\_educacional\\_descubra\\_possibilidades.pdf](http://www.fest.edu.br/data/fckfiles/file/tecnologia_educacional_descubra_possibilidades.pdf). Acesso em 10 out. 2013.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. **Limites e possibilidades das TIC na educação.** Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012617.pdf>. Acessos em: 10 abr. 2013.

OLIVEIRA, Ivanete. **O uso das tecnologias, TV, vídeo e computadores como facilitadores da aprendizagem de leitura na educação infantil:** um olhar psicopedagógico. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3437102>. Acessos em: 03 mai.2013.

PESCADOR, Cristina M. **Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais.** Disponível em: [http://www.ucs.br/ucs/tplcinfo/eventos/cinfo/artigos/artigos/arquivos/eixo\\_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplcinfo/eventos/cinfo/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf). Acessos em: 20 nov. 2013.

PESSANHA, Rosimar de Freitas. **Recursos Tecnológicos e Educação:** Amplitude de Possibilidades. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/tecnologia/>. Acessos em: 27 mar. 2013.

RAMOS, Luiz Carlos de Souza; TRALDI, Armando. **Um Pensamento Reflexivo na Utilização das Tecnologias no Ensino da Matemática.** Disponível em: <http://www.centroedumatematica.com/memorias-icemacyc/247-530-2-DR-C.pdf>. Acessos em: 20 jun. 2014.

ROSINI, Alessandro Marco. **O uso da tecnologia da informática na educação.** Uma reflexão no ensino com as crianças. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/millennium27/15.htm>. Acessos em: 15 set. 2013.

SABBATINI, Marcelo. **Sob o Signo da Convergência:** reflexões sobre o papel das mídias digitais interativas na educação. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br), 2011. Acessos em maio de 2012.

SANTOS, Inês GrasielaDalmolin; SOUZA, José Ricardo. **Educação Matemática e Mídias Tecnológicas:** uma possibilidade para ação educativa? Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1955-8.pdf>. Acessos em: 19 jun. 2014.

SILVA, Adriana Santos da. **A tecnologia como nova prática pedagógica.** Disponível em: [http://www.esab.edu.br/arquivos/monografias/Monografia\\_AdrianaSantos.pdf](http://www.esab.edu.br/arquivos/monografias/Monografia_AdrianaSantos.pdf). Acessos em: 27 ago. 2013.

## O PAPEL DAS UNIVERSIDADES NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL E NA FORMAÇÃO DO CAPITAL HUMANO

Jucilene de Souza Stunpf<sup>1</sup>  
Miguel Angelo Perondi<sup>2</sup>  
Marcos Junior Marini<sup>3</sup>

**RESUMO:** A Universidade sempre teve um papel muito importante na geração do conhecimento, sendo um dos principais pilares de sustentação do desenvolvimento econômico, social e cultural. É a instituição clássica na produção e no avanço do conhecimento científico e tecnológico. No entanto, nos últimos anos tem-se buscado nas instituições de ensino um conhecimento científico e tecnológico que tenha um papel importante no desenvolvimento de uma região, de uma nação. Apesar de, na maioria das vezes, o desenvolvimento ser abordado como o fator de riqueza de um país, do crescimento do produto nacional bruto e das necessidades básicas, aqui pretende-se abordar a concepção de desenvolvimento com a possibilidade de melhora de vida, pela expansão das liberdades para que se possa viver do modo como se deseja. As instituições de ensino superior, talvez como nunca antes, estão tendo uma função muito forte para o desenvolvimento social e econômico. Cabe também a universidade, portanto, esse importante papel impulsionador do desenvolvimento na formação do capital humano, desenvolvendo e adquirindo conhecimentos e habilidades, com o objetivo de entender e agir sobre a realidade que os cerca. O papel da universidade, nesse contexto, deve traduzir-se em seu efetivo compromisso com a solução dos problemas e desafios de seu contexto econômico-social, implicando maior responsabilização quanto aos interesses e necessidades sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Universidade. Desenvolvimento. Conhecimento. Capital humano. Tecnologia.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo está inserido no campo da temática que envolve o papel da universidade no desenvolvimento regional e na formação do capital humano, representando parte do projeto de pesquisa da mestranda em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco. Este tem como objetivo apresentar a importância do ensino superior no desenvolvimento de uma região, assim como para o desenvolvimento do seu capital humano.

O conhecimento produzido no Brasil tem se destacado no conjunto da produção mundial e as políticas públicas de incentivo à ciência e tecnologia são cada vez mais debatidas

---

<sup>1</sup> Mestranda em Desenvolvimento Regional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. E-mail: jusstunpf@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Desenvolvimento Rural, Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. E-mail: perondi@utfpr.edu.br.

<sup>3</sup> Doutor em Tecnologia, Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. E-mail: marini@utfpr.edu.br.

e colocadas em práticas. As universidades tanto estaduais quanto públicas exercem um papel preponderante no desenvolvimento regional e na descentralização da produção do conhecimento e do saber. É através da extensão universitária que a universidade pode e deve oferecer repostas concretas à sociedade. As atividades de extensão, por sua vez, deve ser fruto da sintonia da universidade com questões de relevância social e cultural, mas para que isso ocorra de forma efetiva, assim como a coerência das repostas que podem ser oferecidas à sociedade depende do grau de envolvimento da universidade com essas questões. Para tanto, é necessário incentivar a integração e a articulação dos grupos de pesquisa, dos departamentos, dos cursos de graduação e de pós-graduação, dos docentes e discentes estimulando a formulação de atividades de extensão de caráter amplo, em áreas de grande interesse social. Neste sentido, ampliar-se-á as fronteiras entre a universidade e a sociedade.

Entretanto, a preocupação com a sua contribuição para o desenvolvimento regional é recente e deriva de um intenso processo de globalização e também de um novo olhar sobre a competitividade das regiões e sobre os sistemas regionais de inovação. Nesse sentido, o engajamento das universidades com a formação do capital humano é esperado com o propósito de fornecer e receber profissionais e atores sociais capazes de oferecer repostas às necessidades da região, através do desenvolvimento de suas capacidades e habilidades.

## **1 UNIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

Diante de um contexto atual, juntamente com a exposição de estudos constantes sobre o tema desenvolvimento, é visível a percepção que o processo de desenvolvimento não acontece da mesma maneira e intensidade em todas as regiões e nações. Quando iniciado esse processo em determinados pontos, sua finalidade é fortalecer áreas mais dinâmicas, as quais apresentam maior potencial de crescimento. O desenvolvimento é estabelecido através de indicadores sociais e das diferenças que podem ser identificadas em alguns fatores, como taxa de mortalidade, expectativa de vida e taxa de analfabetismo, assim como no campo econômico, pela renda per capita (PNUD, 2014). Entretanto, o fator mais importante faz referência ao Índice de Desenvolvimento Humano, que avalia o nível de desenvolvimento de um determinado país conforme a expectativa de vida de sua população, conhecimento adquirido e padrão de vida decente (PNUD, 2014).

As desigualdades entre os países do mundo estão ligadas às origens históricas dos acontecimentos que refletiram no desenvolvimento dos países, reafirmando que o processo de desenvolvimento é fruto da história de cada nação. Heidemann e Slam (2009, p.26) destaca o

fato de que a ideia de desenvolvimento foi semeada e cultivada no Brasil após a Segunda Guerra Mundial. Este conceito surgiu do que se chamava anteriormente de progresso, servindo de plano de fundo para as concepções filosóficas e científicas dos acontecimentos e evoluções históricas. Em consequência, os países foram classificados por indicadores de desenvolvimento.

De acordo com Furtado (1979, p.178), “o desenvolvimento se apresenta como um processo de modificação nas estruturas e como uma expansão do fluxo da renda real por unidade do fator de trabalho”. Já na opinião de Sen (2000, p.17) “o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam”. Neste mesmo enfoque, destaca-se que as liberdades humanas se contrastam com outras distinções de desenvolvimento, como o crescimento do Produto Nacional Bruto (PIB), o aumento de rendas pessoais, a industrialização, os avanços tecnológicos ou a modernização social, que são fatores importantes como um meio de expandir as liberdades (SEN, 2000). No entanto, fatores como as disposições sociais, econômicas e os direitos civis são determinantes para que o desenvolvimento possa promover a liberdade.

Sen (2000, p.18) defende que “o desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos”. Na visão econômica de Furtado (1979, p.182), o pleno desenvolvimento só se dará a partir da intensificação do processo de invenção ou se as modificações estruturais, como alterações na forma de distribuição de renda, permitirem elevar a taxa de difusão das inovações técnicas.

Profundas transformações ocorreram nas teorias e políticas de desenvolvimento regional na última década, advindas de um histórico de modificações nos processos produtivos, do declínio de regiões fortemente industrializadas e da rápida ascensão econômica de outras regiões. Essas transformações chamaram a atenção de estudiosos e interessados para uma abordagem a partir de estudos, que objetivavam entender e descobrir meios para o desenvolvimento em seu amplo sentido.

Souza Filho (2014) apresenta a teoria do desenvolvimento endógeno, aquela que focaliza a questão regional, abordando as problemáticas das desigualdades regionais e a elaboração de políticas que visem sua correção. Do ponto de vista regional, o conceito de desenvolvimento endógeno pode ser entendido como

“um processo de crescimento econômico que implica uma contínua ampliação da capacidade de agregação de valor sobre a produção, bem como da capacidade de absorção da região, cujo desdobramento é a retenção do excedente econômico gerado na economia local e/ou a atração de excedentes provenientes de outras regiões”. (AMARAL FILHO, 2001, p.262)

O resultado desse processo de crescimento é a ampliação do emprego, do produto e da renda do local ou da região. Os fatores propulsores do desenvolvimento endógeno podem ser visto, além do excedente econômico, como na acumulação do conhecimento, das inovações e das competências tecnológicas que tem resultado sobre o crescimento da produtividade dos fatores.

A partir das contribuições apresentadas pela teoria do desenvolvimento endógeno no âmbito regional, foram identificados que o capital social, o capital humano, o conhecimento, a pesquisa e desenvolvimento, a informação e as instituições são fatores de produção decisivos, sendo determinados dentro da região. Conclui-se, segundo Souza Filho (2014) “que a região dotada destes fatores ou estrategicamente direcionada para desenvolvê-los internamente teria as melhores condições de atingir um desenvolvimento acelerado e equilibrado”.

A abordagem da dinâmica regional pressupõe uma prévia definição de região, que segundo Albagli (2004, p.49) “designa uma área geográfica com certas características homogêneas ou comuns que a distinguem de áreas adjacentes ou de outras regiões”. A autora ainda reforça a concepção de região como uma unidade político-administrativa que tende a criar novos limites territoriais em termos de políticas e planejamentos elaborados pelo Estado, constituído como supremacia que se utiliza de instrumentos com o intuito de ajustar as políticas públicas com os interesses do território. Santos (2009, p.9) comenta que existe, a partir da vertente pós-moderna, uma contestação da ideia de região, afirmando que nenhum subespaço do planeta poderá fugir do processo de globalização e fragmentação. Sendo assim, devido a esse processo de globalização que impõe mudanças cada vez mais repetidas e inovadoras, as regiões se transformam continuamente, mudando seu conteúdo. Porém, a região não deixa de existir, somente torna-se mais complexa aos olhos dos homens (SANTOS, 2009).

“Coesão, complementariedade e cooperação são fundamentais para o crescimento harmonizado, o que evidencia a necessidade de políticas de colaboração entre as regiões. Estas não devem ser consideradas entidades independentes no território nacional, mas partes do todo, ligadas às demais unidades regionais e subordinadas a concepção nacional do bem comum.” (LIMA E SIMÕES, 2010, p.8)



Na visão de Amaral Filho (2001, p.269), o papel do Estado nos modelos de desenvolvimento regional/local através da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem objetivado o resultado de processos e ações econômico-sociais determinados pelos comportamentos dos atores sociais, agentes e instituições locais. Observa-se que o âmbito local possui ampla vantagem sobre as instâncias governamentais centrais, pois estão mais próximos dos usuários finais dos bens e serviços. Portanto, supõe-se que o contexto local tem condições melhores de acesso às informações, podendo interagir com maior facilidade a respeito das preferências e necessidades da população.

Dessa forma, as Universidades brasileiras, através do conhecimento produzido, têm-se destacado no conjunto da produção mundial, assim como as políticas públicas de incentivo à ciência e tecnologia. É nesse sentido que torna-se importante refletir sobre algumas considerações fundamentais para o fortalecimento de universidades de qualidade, e que estas possam contribuir para o desenvolvimento regional da sociedades brasileira.

As universidades, por sua vez, exercem papel preponderante no desenvolvimento regional e na descentralização da produção do conhecimento e do saber. Além disso, deve oferecer respostas concretas à sociedade, o que se pode dar pela extensão universitária. No entanto, é necessária a integração e a articulação entre universidade e as áreas de grande interesse social. E conforme afirma Abramovay (2000, p.16), “[...] as universidades podem exercer um papel decisivo na formação de redes territoriais de desenvolvimento”, podendo contribuir com estudos das dinâmicas organizacionais locais ou colaborar na difusão de incubadoras de empresas, que preconizam atividades profissionais tanto na área de inovação quanto em melhoramentos de produtos e serviços voltados para o desenvolvimento local, regional e, conseqüentemente, nacional.

Nesse sentido, pensar no desenvolvimento regional, tanto no seu contexto econômico, sócio cultural e pela promoção do ser humano, envolve a integração das instituições criadas pela sociedade, assim como seus valores, mesmo com as controvérsias entre os debates e estudos sobre sua conceituação. Sendo assim, as Instituições de Ensino Superior (IES) são fundamentadas como atores desse desenvolvimento. Carvalho (2008) salienta que as universidades devem fornecer uma formação de base crítica, inovadora e emancipatória na constituição de cidadãos cientes de seu papel na sociedade, podendo assim contribuir para o desenvolvimento socialmente justo e economicamente favorável.

As universidades são os lugares privilegiados, onde os atores do processo educacional interagem no desenvolvimento e no diálogo entre saberes, adquirindo conhecimentos e habilidades. Dessa forma, essa interação tem a função de traduzir seu compromisso na busca

de soluções para os problemas e desafios que implicam no contexto econômico-social da região, e assim, da sociedade a qual pertence. Para reforçar essa ideia, Goebel e Miura (2004), enfatizam a passagem de uma universidade isolada em seus projetos de extensão para uma universidade interativa e vinculada a fatores econômico-sociais ao qual estão inseridas. Os autores ainda ressaltam a importância da cooperação entre universidade, empresas e sociedade, permeada pela criação de dispositivos que facilitem essa relação (GOEBEL e MIURA, 2004, p.37).

De acordo com a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 1º, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Carvalho (2008) aponta, neste contexto, a evidência de uma educação com qualidade, sendo firmada sob pilares éticos, morais e sociais, sendo uma construção essencial no processo de desenvolvimento. O mesmo autor ainda afirma que por meio da educação é possível a formação de “seres humanos críticos, competentes, participativos e questionadores em sua condição e inserção na realidade [...]” (CARVALHO, 2008, p.50).

Neste contexto, ainda faz-se necessário ressaltar a finalidade da educação superior constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) em seu Art. 43:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (LBDEN, 1996, art.43).

Para Barquero<sup>4</sup> (2002, apud FERREIRA, 2012, p. 22) “neste contexto é preciso que as comunidades locais se organizem em torno do objetivo do desenvolvimento econômico”, onde enfatiza o papel fundamental dos atores locais, sendo eles as universidades, centros de pesquisa, agências de fomento à pesquisa, empresas e indústrias, entre outros. O papel destes atores diz respeito ao estímulo ao processo de inovação, objetivando a soluções de problemas e contribuições tanto para a sociedade quanto para as empresas e órgãos que a constituem. Segundo Ferreira (2012, p.23) “o sucesso dessa ação não é alcançado se o sistema institucional não estimular a interação entre os atores e o aprendizado coletivo através da cooperação e dos acordos entre empresas e organizações”.

Para tanto, no cenário das universidades, é necessário capacitar seu capital humano e atrair pesquisadores, pois sua existência gera demandas que podem ajudar a movimentar a economia de uma região. Mas, para que isso seja possível, é preciso ir muito além da relação entre professor e aluno, pois é importante que as universidades construam redes que permitam a propagação do saber. No Seminário Internacional de Política Regional no contexto Global, Goddard (2013) “defende a criação de um novo sistema de ensino, que ele chama de Universidade Cívica”, onde expõe a ideia de uma universidade que dialogue com a sociedade, com as empresas e que seja capaz de produzir conhecimento considerando as características e as necessidades da região. E cabe às universidades, assim como as políticas públicas, repensar meios de formação e capacitação de seus atores e difusores para que possam atender as necessidades de sua população, inclusive dos mais jovens, para que possam mantê-los em suas regiões, fazendo parte da construção do desenvolvimento de sua região.

Pensando nessa formação e capacitação do capital humano, é que se dará sequência ao próximo título.

## **2 A TECNOLOGIA NAS UNIVERSIDADES E A FORMAÇÃO DE CAPITAL HUMANO**

As grandes transformações do campo da educação podem ser observadas como acontecimentos históricos e que indicam fases características do crescimento e expansão da educação no Brasil, mas que tomaram maior impulso nas últimas décadas. Junto a essas transformações, é importante evidenciar que Trow (2005 apud Gomes, 2013), salienta que essa expansão advém de diferentes manifestações de uma série de problemas emergentes da

---

<sup>4</sup> BARQUERO, A.V. Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 2002.

transição do sistema de elite para a educação superior de massa, e assim para o acesso universal.

Dessa forma, percebe-se a interação direta da tecnologia com a educação. Devido aos vários fatores evidenciados nas últimas décadas para ampliar as formas de acesso e seleção da população estudantil, melhoria na qualidade do ensino e na gestão das universidades, as tecnologias têm proporcionado grandes mudanças ao ensino por meio da agilidade, da flexibilização e da rapidez na oferta de educação continuada (MORAN, 2013). Segundo Moran (2013, p. 1), “a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) legalizou a educação à distância e a internet lhe tirou o ar de isolamento, de atraso, de ensino de segunda classe”. Nos últimos anos a interconectividade que a internet e as redes desenvolveram está revolucionando a forma de ensinar e de aprender.

A vinculação da tecnologia com a educação manifesta a ação das políticas públicas e iniciativas coordenadas pelo Governo Federal nesse processo de expansão do ensino superior. Por tanto, o sistema vem se consolidando, pois desde a década de 90 a educação superior apresenta indícios de uma nova fase de expansão e que se intensificou nos anos seguintes (GOMES, 2013). Com as criações de programas de gratificações a docentes e benefícios para financiar a graduação de estudantes, houve uma repercussão direta na expansão do sistema na iniciativa privada da educação superior (SGUISSARDI, 2008 apud GOMES, 2013). O ritmo acelerado de expansão articulador ao discurso de democratização da educação superior pública, gratuita e de qualidade, um conjunto de políticas e programas vem sendo implementado e reorientado com o objetivo de ampliar o acesso neste nível de ensino.

Muitos profissionais da educação ainda resistem às mudanças estabelecidas pela tecnologia, mas muitas instituições estão ativas na educação *online*. Estas, através das redes, principalmente a internet, estão provocando mudanças profundas na educação presencial e a distância (EAD). Na presencial está se desenraizando o conceito de ensino aprendizagem localizado e temporalizado. Esta ligação permite o aprendizado em vários lugares ao mesmo tempo, *on* e *off-line*, individualmente ou em grupos. Tem-se a instituição que é o ponto de referência, mas não é necessário estar nela o tempo todo para aprender (MORAN, 2013).

Sendo a EAD uma das tecnologias utilizadas, antes era uma atividade solitária e exigia autodisciplina. Atualmente, através das redes, a EAD continua como atividade individual, combinada com a possibilidade de comunicação instantânea, de criar grupos de aprendizagem, integrando a aprendizagem pessoal a grupal. Assim, a EAD percebeu que pode ensinar de forma menos individualista, mantendo um equilíbrio entre flexibilidade e a interação. Enquanto a educação presencial está incorporando tecnologias, funções, atividades

em ambientes virtuais com práticas pedagógicas universitárias. Observa-se que a tecnologia também está associada ao desenvolvimento enquanto ser humano, pois estabelece ferramentas e sistemas para a alfabetização digital, com programas de inclusão digital nas escolas, como nas universidades e IES (Instituições de Ensino Superior).

Pensando nesse processo em que tanto as instituições públicas quanto privadas se utilizam de tecnologias como práticas pedagógicas para efeito de aprendizagem, troca de informações e conhecimento, deve-se pensar e analisar os meios de interação que envolve o homem e a máquina, partindo do pressuposto que os docentes são os difusores do conhecimento e se utilizam desses meios para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, cada instituição estabelece meios e plataformas de gerenciamento de cursos, disciplinas e atividades *online*, desenvolvidas a partir de princípios pedagógicos e colaborativos como auxílio aos docentes para criarem formas de uma aprendizagem mais eficaz.

Conforme cita Strauhs (2012), a informação é um dos recursos necessários assim como o indivíduo ao desenvolvimento de um processo de aprendizagem, o que justifica a gestão da informação como um processo que busca coletar a informação necessária e disponibilizá-la na hora, forma e local adequados. (ALVARENGA NETO apud STRAUHS, 2013). Para a eficácia da informação, percebe-se no ambiente da ES o docente como maior articulador desse processo. Assim, é necessário que o docente entenda quais resultados são esperados e o que deve ser feito para que essa informação seja de real eficácia no aprendizado do aluno, podendo ser sensibilizado, caso não seja, ao uso das tecnologias como difusão de conhecimento e troca de informações, avaliando sua interação com esse processo.

Nesse sentido, pensar na formação do capital humano, essencial para a constituição e desenvolvimento das instituições, inclusive do desenvolvimento regional, faz parte do que Sen (2000) relata sobre a expansão das liberdades, que são valorizadas pelas pessoas permite que elas sejam seres sociais mais completos. Corroborando com essa ideia, Kuhn et. al (2006, p.117) inclui a participação, bem-estar humano e liberdade como fator central de desenvolvimento, buscando avaliar como o capital humano expande suas capacidades. “As capacitações [*capabilities*] são aquilo que as pessoas são capazes de fazer e ser, ou seja, suas liberdades para apreciar valores de ser [*beings*] e de fazer [*doings*].” (KUHN, et al.(2006, p.217)

Percebendo que para o atendimento às necessidades regionais (trabalho de extensão, por exemplo) tem-se que este compreende as capacidades e iniciativas individuais de professores que exercem seu papel nas universidades como difusores e motivadores de ações

criativas e inovadoras. A globalização e o avanço tecnológico, assim como as exigências do mercado e a busca por competitividade profissional, têm forçado as universidades a desenvolverem maneiras mais eficazes e tecnológicas de trabalharem com o ensino. Assim, Alvarenga (2011, p.11), relata que “a relação dos professores com as tecnologias deve ir além de saber utilizá-las tecnicamente”, sendo fundamental enfatizar que os docentes visualizem as tecnologias disponíveis como recursos didáticos que podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Sendo que, a nova geração de alunos que estão chegando às universidades, não possui receio algum quanto ao uso de novas tecnologias, e terão dificuldades em se adaptar às didáticas que não incluam as ferramentas tecnológicas ao ensino.

Cabe aqui ressaltar o papel do capital humano como intrínseco ao processo de desenvolvimento e nesta perspectiva, a capacidade de atrair e manter profissionais qualificados faz parte do sucesso econômico de uma região. Segundo Fernandes (2007, p.13), “do ponto de vista da universidade, o impacto do capital humano dependerá das decisões de emigração dos seus diplomados. Por outro lado, as universidades desempenham também um papel importante na configuração do capital humano”, o que faz referência ao tipo de conhecimentos e competências técnicas que contemplam os graduados. Carnoy (1994, citado por FERNANDES, 2007) afirma que esse capital humano poderá ser formatado de acordo com as especificidades de desenvolvimento de cada região, tanto no quesito empresarial e industrial, quanto a requisitos de flexibilidade e facilidade de adaptação a novos procedimentos e atividades, ou à utilização e organização de novas tecnologias.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, apesar de ainda não haver um consenso nem uma receita pronta para o desenvolvimento regional, observou-se a importância do papel das universidades nesse processo. Mas é necessário antes pensar no que os autores afirmam como o processo de interação entre os diversos atores que contribuem para o desenvolvimento, principalmente na ampliação das fronteiras entre a universidade e a sociedade, o que significa propor a abertura da universidade para a sociedade. Isso implica em estabelecer políticas para defender e compartilhar os bens comuns, que são os conhecimentos e os saberes. São funções tanto da sociedade como da universidade, colocar o conhecimento e o saber a serviço da democracia e da justiça social.

Ainda, é importante reforçar a ideia de que as universidades precisam privilegiar políticas e ações, pesquisas e atividades de extensão, que a aproximem da sociedade

brasileira, assim como de seus movimentos identificados pela exclusão social e distanciados desse espaço público de produção de conhecimento e da cultura. Há a necessidade de ampliar a relação das universidades com o mundo do trabalho, com as organizações sociais e com os movimentos populares e sociais. Mas também é função das universidades garantir o acesso adequado e permanente aos trabalhadores à produção científica acumulada no âmbito acadêmico.

Assim, no processo de aprendizagem no âmbito da educação superior, integrar as tecnologias como apoio ao ensino aprendizagem é um grande desafio para a educação. O docente necessita buscar ferramentas eletrônicas para atender a necessidade e a curiosidade dos estudantes. É necessária uma nova relação com o conhecimento para que o processo ensino-aprendizagem seja significativo, sendo que os docentes tem a tarefa de fazer a gestão das informações de suas disciplinas, utilizando-se de plataformas de gerenciamento e integrando práticas pedagógicas a esse ensino diferenciado, de acordo com as necessidades dos receptores do processo de aprendizagem.

Nesse cenário, o desenvolvimento tecnológico, através das universidades, oferece uma grande oportunidade para aqueles que se interessam em buscar ferramentas novas para educar, para uma melhora contínua em sua atuação profissional vinculada ao desenvolvimento da educação e do capital humano, contribuindo assim para o próprio desenvolvimento regional.

## **EL PAPEL DE LAS UNIVERSIDADES EN EL DESARROLLO REGIONAL Y FORMACIÓN DE CAPITAL HUMANO**

**RESUMEN:** La Universidad ha tenido siempre un papel muy importante en la generación de conocimiento, uno de los principales pilares del desarrollo económico, social y cultural. Es la institución clásica en la producción y el avance del conocimiento científico y tecnológico. Sin embargo, en los últimos años se ha buscado en los centros educativos el conocimiento científico y tecnológico que tiene un papel importante en el desarrollo de una región, una nación. Aunque en la mayoría de los casos se abordará el desarrollo como factor de riqueza de un país, el crecimiento del producto nacional bruto y las necesidades básicas, aquí tiene la intención de abordar el diseño de desarrollo con la posibilidad de mejorar la vida de expansión de las libertades, para que podamos vivir de la manera que usted desea. Las instituciones de educación superior, tal vez como nunca antes, están teniendo un papel muy importante para el desarrollo social y económico. Es también dentro de la universidad, por lo que este importante papel pionero en el desarrollo de la formación de capital humano, el desarrollo y la adquisición de conocimientos y habilidades para comprender y actuar sobre la realidad que les rodea. El papel de la universidad en este contexto se debe reflejar en su compromiso eficaz para la solución de los problemas y desafíos de su contexto económico y social, lo que implica una mayor responsabilidad en relación con los intereses y necesidades sociales.

**PALABRAS-CLAVE:** Universidad. Desarrollo. Conocimiento. El capital humano. Tech.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural.** Economia Aplicada, v. 4, n. 2, abril/junho 2000. Disponível em: [issuu.com/ricardoabramovay/docs/o\\_capital\\_social](http://issuu.com/ricardoabramovay/docs/o_capital_social). Acesso em: 05 jul. 2014.

ALBAGLI, Sarita. **Território e territorialidade.** Rio de Janeiro: Relume Dumará / Brasília: SEBARE, 2004.

ALVARENGA, Cacilda E. A. **Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Campinas. Campinas: São Paulo, 2011.

AMARAL FILHO, Jair do. **A endogeneização no desenvolvimento econômico regional e local.** Disponível em: [www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/78/89](http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/78/89). Acesso em: 04 jul. 2014.

BRASIL. **Desenvolvimento Humano e IDH.** PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>. Acesso em: 30 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

CARVALHO, Célia Christina Silva. **Universidade como agente de desenvolvimento local: um estudo do papel da Universidade Estadual de Feira de Santana nos municípios de Amélia Rodrigues e Santo Estêvão de 2003 a 2007.** Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

FERREIRA, André. **Desenvolvimento Regional: Limites e Possibilidades Institucionais – Um Estudo de Caso da Região do Vale do Paraíba – RJ.** 226 f. Tese (Doutorado) - Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

FERNANDES, Ruben G. T. **Impactos Locais e Regionais da Universidade do Porto.** 2011. 137 f. Tese (Mestrado em Economia). Faculdade de Economia da Universidade do Porto, Porto, 2007. Disponível em: < <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/7560> >. Acesso em: 10 jul. 2014.

FURTADO, Celso. **Teoria e Política do desenvolvimento econômico.** 7 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

GOEBEL, Márcio Alberto; MIURA, Márcio Nakayama. **A Universidade como um fator de desenvolvimento: o caso do município de Toledo-PR.** Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/download/743/628> >. Acesso em: 29 jun. 2014.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. **A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: Questões para o debate.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5848--Int.pdf>. Acesso em: 01 out. 2013.



KUHN, Daniela Dias et al. **Pobreza no Rio Grande do Sul: a heterogeneidade revelada pela abordagem das capacitações nos municípios gaúchos.** Teoria e Evidência Econômica, Passo Fundo, v. 14, n. 26, maio 2006. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/pgdr/arquivos/475.pdf> >. Acesso em: 10 jul. 2014.

LIMA, Ana C. da Cruz; Simões, Rodrigo F. **Teorias do desenvolvimento regional e suas implicações de Política econômica no pós-guerra: O caso do Brasil.** Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2009.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação.** Disponível em <http://www.eca.usp.br/moran/integracao.htm>. Acesso: 01 out. 2013.

HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José F. **Políticas Públicas e Desenvolvimento – Bases Epistemológicas e modelos de análise.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

Seminário Internacional Política Regional no Contexto Global. **Universidade e desenvolvimento regional.** Disponível em: <<http://www.integracao.gov.br/web/guest/seminario-internacional-politica-regional-no-contexto-global> >. Acesso em: 27 jun. 2014.

SEN, Amartya K. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das letras, 2000.

SOUZA FILHO, J. R. **Desenvolvimento Regional Endógeno, Capital Social e Cooperação.** Disponível em: <http://nutep.ea.ufrgs.br/pesquisas/Desenvolvreg.html>. Acesso em: 04 jul. 2014.

STRAUHS, Faimara do Rocio et al. **Gestão do conhecimento nas organizações.** Curitiba: Aymarã Educação, 2012.

## REFLETINDO SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Flávia Demke Rossi<sup>1</sup>  
Maristani Polidori Zamperetti<sup>2</sup>

**RESUMO:** A presença das novas tecnologias no ambiente escolar, especificamente no ensino de Artes Visuais do município de Pelotas, RS, é um dos diversos temas estudados em uma pesquisa qualitativa, que está sendo realizada por meio da análise de entrevistas com professores de Arte do mesmo município. Este artigo se constitui como um dos primeiros desdobramentos desta pesquisa e visa de forma sucinta levantar as questões referentes às novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), enfocando seus usos no ambiente educacional e no ensino de Artes Visuais. A inserção das novas tecnologias ocorreu de maneira rápida, ocasionando a substituição de equipamentos de uso do cotidiano escolar. Surgiu assim a necessidade de formação continuada dos docentes frente à utilização dos recursos tecnológicos disponíveis. As novas tecnologias aliadas às aulas de arte propiciam que os estudantes vivenciem o mínimo de experiência com a arte, possibilitando a fruição estética e o conhecimento de diversas culturas e contextos históricos. Há também a possibilidade de experimentações artísticas através dos meios tecnológicos. A utilização das TIC depende das condições físicas e materiais para sua instalação, além do interesse do professor quanto à aprendizagem e o uso em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologia. TIC. Ensino de Artes Visuais.

As transformações decorrentes da inserção e uso das TIC no ambiente escolar são objetos de estudo de vários teóricos e educadores contemporâneos, visto que estas tecnologias estão presentes no cotidiano das pessoas, em diversos ambientes sociais. Estes estudos, merecedores de destaque, se justificam na medida em que a escola é uma instituição onde as mudanças sociais se tornam evidentes, concretizando-se na forma de conteúdos, metodologias e ações docentes e discentes. Se a escola é formada principalmente de indivíduos, os quais se relacionam entre si, permeados pelo meio onde vivem, é preciso pensar a educação de modo condizente com a realidade encontrada fora dos muros da escola. É na vida cotidiana que a tecnologia está cada vez mais presente, intensificando nossos fazeres diários e promovendo interação, minimizando distâncias e possibilitando acesso a diversos contextos e modos de sonhar, criar e viver nossos presentes.

---

<sup>1</sup> Acadêmica de Artes Visuais – Licenciatura no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (CA/UFPeL), RS. Bolsista de Iniciação Científica CAPES/CNPq, atuante no Projeto “Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais”, sob orientação da Profa. Dra. Maristani Polidori Zamperetti. E-mail: flavia.demkerossi@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação (PPGE/FaE/UFPeL). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação (FaE/UFPeL). Professora Adjunta no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (CA/UFPeL), RS, onde ministra disciplinas na área de Fundamentos da Educação em Artes Visuais. Coordenadora do Grupo de Pesquisa/CNPQ “Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais”. E-mail: maristaniz@hotmail.com

A presença das novas tecnologias no ambiente escolar, especificamente no ensino de Artes Visuais do município de Pelotas, RS, é um dos diversos temas estudados em uma pesquisa qualitativa, que está sendo realizada por meio da análise de entrevistas com quinze professores de Arte do mesmo município. Esta pesquisa faz parte do Projeto de Pesquisa denominado de “Pesquisa e Ensino na Formação de Professores em Artes Visuais – relações com a reflexão e a experiência”, desenvolvido no Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, por um grupo de professores e estudantes vinculados a instituição. Este artigo se constitui como um dos primeiros desdobramentos desta pesquisa e visa de forma sucinta levantar as questões referentes às novas tecnologias na sociedade atual, enfocando o uso destas no ambiente educacional e no ensino de Artes Visuais.

Na contemporaneidade, o fenômeno da globalização facilitou a difusão tecnológica a nível mundial, a transmissão de informações e a comunicação entre os países. A inserção das novas tecnologias veio de maneira rápida e ocasionou a substituição de equipamentos de uso e a introdução da linguagem computacional no ambiente de trabalho e cotidiano de forma geral. O resultado é que os trabalhadores de vários segmentos precisaram (e ainda precisam) estar abertos aos novos e constantes aprendizados com relação aos meios tecnológicos.

Este é o caso dos profissionais da educação. Eles também perceberam as mudanças no sistema de ensino, ocasionado pelo advento das TIC. Pode-se dizer que os professores que têm mais de quinze anos de docência, vivenciaram a crescente presença das TIC no espaço escolar – e na própria sociedade – substituindo equipamentos de uso cotidiano como mimeógrafos, máquinas de escrever, retroprojetores, fax, disquetes, fitas de vídeo e fitas cassete por computadores com acesso a internet, CDs, DVDs, pen drives, data-shows, máquinas copiadoras, câmeras digitais, televisores de alta definição, entre outras tecnologias.

No ambiente escolar, a inserção das TIC por vezes está associada à crença de que estas possuem a “[...] capacidade de desencadear mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, bem como de minimizar a lacuna entre as práticas escolares e as demais práticas sociais de docentes e discentes” (MOREIRA; KRAMER, 2007, p.1038). Desta maneira, o uso das TIC no meio escolar, carrega consigo a expectativa de solucionar problemas de ordem educacional diante das configurações da vida contemporânea.

Há na atualidade um consenso quanto à importância das TIC nas instituições escolares, porém, a sua utilização ainda gera incertezas. A educação está passando por mudanças estruturais e funcionais frente às novas tecnologias, e muitos professores, seguindo a perspectiva de mudança tecnológica, buscam aprender a utilização das novas tecnologias através de cursos de formação continuada ou, pela instrução autodidata. À medida que o

professor reconhece os novos meios tecnológicos como instrumentos úteis para o desenvolvimento de suas aulas, ele passa a incorporá-los ao uso do giz, da lousa e do livro didático.

Mudar as práticas pedagógicas com o intuito de aumentar a qualidade do ensino e diminuir a distância do que se pratica em relação às novas tecnologias dentro e fora da sala de aula, é a busca de muitos professores contemporâneos. Estas estratégias de adequação aos novos tempos estão gerando muitas inquietações nos profissionais da educação, como uma preocupação em qualificar-se, dominando métodos e saberes, adequando-se às novas demandas sociais. Outras inquietações emergem a partir destes questionamentos: está em xeque “[...] o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestres. Entender o papel que exercem, o peso social e cultural que carregam (ARROYO, 2000, p. 34).

Pode-se perceber através do discurso de Arroyo (2000), que as inquietações dos professores não estão somente na ordem material de adaptação e dominação das novas tecnologias. Há também uma preocupação de caráter subjetivo quanto às novas configurações do papel do professor nesses novos tempos e certo medo quanto à perda do significado e prestígio social da profissão.

De fato, o fácil acesso a informação através da rede mundial de computadores, possibilita os estudantes obterem as informações de forma autônoma e não somente através da figura do professor. Dessa maneira, o papel histórico e subjetivo do professor, de constituir-se como fonte e transmissor do saber, vem modificando-se na contemporaneidade com o fácil acesso à informação e maior possibilidade do conhecimento provir de outros meios. Até a própria constituição do saber assumiu seu caráter de mutabilidade na atualidade com as novas e constantes descobertas científico-tecnológicas.

Compete ao professor perceber essas mudanças na produção de conhecimento na atualidade. A sua função de transmissor do saber passa a ganhar os contornos do diálogo com as informações e os conhecimentos de mundo trazidos pelos alunos em sala de aula. O professor “[...] sai do centro da relação e passa a orientar seu aluno em sua busca, numa nova relação de ensino-aprendizagem” (FISS; AQUINO, 2013, p. 203).

Porém essas mudanças não alteram a importância da figura do professor. Ele é um dos grandes responsáveis por transformar as informações em conhecimento e por tornar estes, significativos para a vida do aluno. O professor tem o poder de incentivar o senso crítico dos estudantes quanto ao meio em que vivem e as informações que recebem, criando estratégias metodológicas que deem vazão a curiosidade dos alunos e a autonomia que eles vêm

adquirindo com o “navegar” pela internet. Por meio dessas possibilidades de ensino, o professor pode fazer o uso das novas tecnologias, que poderá – certamente – resultar em uma maior aproximação do saber curricular com o cotidiano dos estudantes. Desta forma, é

[...] na ação do professor na sala de aula e no uso que ele faz dos suportes tecnológicos que se encontram à sua disposição, [que são] definidas as relações entre o conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem para os alunos (KENSKI, 2007, p. 19).

As novas tecnologias são uma realidade presente no cotidiano, assim, é difícil negar a sua importância ou necessária utilização consciente. Os recursos tecnológicos têm muitos potenciais a serem explorados em benefício do aprendizado dos estudantes. Além disso, as TIC contribuem para a atualização do professor quanto às novas informações e descobertas que envolvem seu campo de conhecimento. Na contemporaneidade, o professor se torna um aprendiz constante, diante da multiplicidade de possibilidades de conhecimento que os novos meios têm a lhe oferecer.

A utilização saudável dos recursos tecnológicos em sala de aula e em nossas próprias vidas é um fator que contribui para um maior equilíbrio de nossos pensamentos e ações. Porém, numa época dinâmica de quase-dependência da tecnologia para viver e na corrida para acompanhar sua última inovação, alguns transtornos ou dificuldades acometem a nós sujeitos, como a perda do tempo de lazer, de reflexão ou objetivos fundamentais de nossa existência. A dependência tecnológica e por que não dizer, psicológica, concomitante ao consumo exacerbado das tecnologias é um fenômeno contemporâneo advindo com as TIC. O uso de recursos tecnológicos alcançou tamanha proporção no cotidiano, que o seu não-uso, implica um sentimento de exclusão de ordem informacional, comunicacional e até mesmo social, que pode estar presente no imaginário dos sujeitos.

Desse modo, consumir bens tecnológicos implica na inclusão do sujeito na sociedade de consumo, na qual, a mídia age de forma a influenciar e seduzir as pessoas para obterem produtos e serviços novos que contém em si a promessa de bem-estar e felicidade, fortalecendo nos imaginários, ideias de “modernidade” e atualidade com o tempo presente. As pessoas então se esforçam por consumir objetos e produtos, mesmo que o sentimento de satisfação e pertencimento a esta lógica social seja instantâneo e breve, incidindo posteriormente no obsoletismo. Isto reforça este ciclo de consumo e satisfação, o qual tende a não se esgotar.

Em boa parte das vezes, o desejo por consumir bens tecnológicos está relacionado ao desejo de inclusão ao “mundo virtual” da internet e o fácil acesso a ele. Surge com a internet uma nova maneira de relacionar-se por meio de redes sociais virtuais, que possibilitam a interação dos indivíduos. Esta nova forma de comunicação mediada pelo computador, explora a sensação de simultaneidade e presença, não importando as distâncias físicas e geográficas que separam os sujeitos, alterando as formas humanas de interação com as mídias.

Além do fenômeno do consumismo para satisfazer questões subjetivas do ser (como o seu sentimento de pertencimento social), nota-se muitos outros aspectos comportamentais e subjetivos do sujeito na contemporaneidade, que são decorrentes ou relacionam-se com o advento das TIC. Estas transformações se justificam com a premissa de que “[o] homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir [e] agir” (KENSKI, 2007, p.21).

A rapidez e facilidade de acesso à informação parecem tornar o pensamento humano mais acelerado, disperso, não linear, estabelecendo múltiplas conexões e *links*. Porém, este novo modo de pensar e agir humanos pode estar tornando fragmentada a relação entre mente e corpo, prejudicando as percepções mais apuradas e cuidadosas, minimizando os aspectos sensíveis das experiências oferecidas pelo mundo (PALADINO, 2010 apud NOGARO; ECCO, 2013).

Os autores Nogaro e Ecco (2013) abordam essa questão contrastante da vida contemporânea. Se por um lado estamos cada vez mais informatizados com as novas tecnologias e informados com os acontecimentos do mundo, por outro, estamos cada vez mais desatentos com o que se passa conosco e com aqueles que convivemos. Vivemos apressados – e a pressa afeta as nossas relações humanas, de modo que não temos mais o tempo necessário para o diálogo. Em decorrência disto, estamos nos tornando cada vez mais individualistas no nosso mundo real. A nossa sensibilidade pede socorro. Pouco do que vivemos cotidianamente, de fato nos afeta. Tudo isso nos leva a perceber, que a subjetividade humana merece maior atenção nestes novos tempos.

Esses aspectos subjetivos dos sujeitos contemporâneos podem ser trabalhados através da arte. O ensino da arte dentro da escola muitas vezes é menosprezado em detrimento de outras disciplinas de caráter primordialmente racional, que são reconhecidas por terem maior utilidade. Porém a utilidade da arte vai muito além do aprendizado do mundo lógico e material. Trata-se de explorar o mundo subjetivo de cada um de nós, desenvolvendo o saber sensível responsável por nossa percepção das qualidades do mundo que nos cerca. É o saber

que perpassa pelo corpo, que permite o nosso processo de raciocínio e reflexão e que funda assim todos os demais saberes (DUARTE JÚNIOR, 2001).

Para Duarte Júnior (2001), a educação estética possibilita ao sujeito a capacidade de perceber a si próprio e ao mundo de forma integral e em consonância com as transformações da contemporaneidade. As TIC fazem parte do desafio docente, na medida em que estas precisam contribuir para a educação estética dos alunos, possibilitando o conhecimento acerca do mundo, do cotidiano e da arte, ampliando e aguçando a percepção para as qualidades estéticas e visuais de seu entorno, bem como das relações humanas que nele se estabelecem. Para Pillotto (2008), este processo de aprendizagem passa por etapas de apropriação, transformação e ressignificação daquilo que se apreende visualmente. A apreensão desse conhecimento ocorre nos níveis de racionalidade e sensibilidade, onde ambos fazem parte da experiência humana vivida cotidianamente.

Outra possível conexão entre a tecnologia e o saber sensível, pode se encontrar na arte produzida na internet – campo onde o número de obras e artistas cresce de forma exponencial (SANTAELLA, 2003). Ao conectarmos-nos no mundo virtual, este prende a nossa atenção através de seus estímulos visuais, sonoros e até mesmo, táteis. Dessa forma sentimos-nos cada vez mais integrados a este meio e estimulados a explorá-lo, pois

[a]s artes da rede são artes do corpo, pois, tão logo nos conectamos no computador, mudanças radicais ocorrem entre corpo e mente, em especial nas sincronizações entre a percepção, a mentalização e a reação instantânea presente no toque do mouse, na extremidade dos dedos (SANTAELLA, 2003, p. 82).

A produção artística no meio digital possui uma grande representatividade na Arte Contemporânea, uma vez que “[c]ada época de uma civilização cria uma arte que lhe é própria [...]” (KANDINSKY apud CORRÊA; MATTÉ, 2005, p. 209). Para Poissant (2003), as artes da mídia são próprias para experimentar outros modos de se produzir arte, passando por processos interacionais, e pela possibilidade de acesso ao ciberespaço, a telepresença e a realidade virtual. Segundo a autora, são práticas que exploram novas formas de sensorialidade, pois agem sobre a percepção de tempo, de espaço e do humano.

A interatividade é um conceito muito em voga na cultura contemporânea, onde os artistas através das tecnologias digitais tentam explorar uma arte de maneira mais comunicativa com seu público (CORRÊA; MATTÉ, 2005). É uma arte totalmente processual, onde a proposta é a imersão no ambiente virtual. “Trata-se sempre de produções de um tipo de arte marcada pela ideia de fluxo e de acontecimentos a serem vividos pelo corpo em ação”.

(DOMINGUES, 2003, p. 99). Sendo assim, arte interativa precisa necessariamente da presença ativa do público para acontecer.

Interatividade também pode ser entendida como uma característica necessária na relação professor-aluno, promovendo a troca de informações sobre as TIC. Devido a inserção tecnológica constituir-se um fenômeno recente nas escolas, muitos professores encontram-se no processo de aprendizagem da linguagem dos meios digitais, necessitando de formação continuada. Segundo Faria (2009) o professor na atualidade pode ser caracterizado como um “imigrante digital”, enquanto seus alunos já são em sua maioria “nativos digitais”.

Nativos digitais são os jovens que nasceram com a tecnologia e são fluentes na linguagem dos computadores, dos jogos e da Internet. Imigrantes digitais são aqueles que falam a linguagem digital com sotaque, e que revelam dificuldades em compreender e expressar-se digitalmente (SEIXAS apud FARIA, 2009, p. 95)

O papel do professor diante das mudanças sociais e educacionais também está em processo de modificação. Lévy (1999) aponta que o professor deve incentivar os alunos a aprenderem a pensar, sendo um animador da inteligência coletiva, acompanhando e gerenciando as aprendizagens, promovendo o intercâmbio e mediação de conhecimentos e saberes.

Além disso, o professor de artes visuais passa a ter uma missão diferenciada: a de ser mediador da cultura visual presente no cotidiano. Em uma sociedade que se apropria da imagem em todos os âmbitos para comunicar-se e expressar-se, cabe ao professor de arte levantar a questão da produção e disseminação de imagens, investigando a relação que seus alunos têm com a imagem e com o uso da tecnologia. A partir disso, pode-se traçar uma relação com a produção de arte através da fotografia, meio tão presente na arte contemporânea.

A presença da tecnologia nas aulas de Artes Visuais contribui de maneira extremamente positiva para o seu ensino. Quando o professor tem à disposição equipamentos tecnológicos que lhe permitem mostrar as produções artísticas ao longo da história e informar seus alunos de maneira mais dinâmica, despertando a atenção dos mesmos, e quando seus alunos têm a possibilidade de usar tecnologia para experimentações artísticas, as aulas podem ser mais interessantes. Quanto mais significativos tornarem-se os conhecimentos para os alunos, maiores as chances de eles levarem esse aprendizado em arte para suas vidas.

Dessa maneira é importante a existência dos laboratórios de informática nas escolas e a utilização destes por parte dos professores e alunos. A pesquisa realizada por meio de



entrevistas, com uma amostra de quinze professores de Artes Visuais do município de Pelotas, no ano de 2012, nos mostrou alguns dados quanto ao uso da tecnologia nas escolas pelotenses. Dos quinze professores, sete mencionaram possuir laboratórios de informática em suas respectivas escolas. Destes sete professores, dois relataram dificuldade quanto ao uso do laboratório, devido a problemas técnicos, o que caracteriza um fator impeditório à ação docente, além de revelar que a inserção tecnológica escolar enfrenta desafios básicos.

A grande maioria dos professores entrevistados já introduziram as TIC no ensino de Arte e as consideram como recursos muito relevantes para as aulas de arte. No relato de muitos deles, percebe-se que muitos se encontram no processo de adequação do uso destas às atividades e conteúdos curriculares. Dos quinze entrevistados, onze afirmaram que usam as novas tecnologias nas aulas de Artes Visuais, como forma complementar ao fazer tradicional (uso de tecnologias tradicionais aos docentes) e para possibilitar ao aluno o acesso à informação a assuntos relacionados à Arte.

As TIC estão presentes nas práticas pedagógicas de vários professores de Artes Visuais entrevistados, como podemos perceber em suas falas. “Uso informática, cinema, rádio, data show, música, fotografia, vídeos temáticos, etc. Sempre que posso permito esse tipo de coisa em aula. É apenas necessário saber usar isso a seu favor” (PROFESSORA FRIDA<sup>1</sup>, 2012).

São muitos os professores que estão descobrindo maneiras de usar a tecnologia nas aulas de Artes Visuais. Até mesmo o celular – que atualmente a maioria dos alunos possui – torna-se um instrumento para trabalhar com fotografia nas aulas de arte: “Celular ajuda bastante também, pois proporciona fotografar e isso é muito interessante para a turma” (PROFESSORA ANITA<sup>2</sup>, 2012).

O depoimento a seguir de uma professora da rede estadual de ensino, demonstra a importância dos equipamentos tecnológicos para expor imagens – algo essencial no ensino de arte – em sua resposta ao questionamento quanto ao uso das novas tecnologias nas aulas de arte:

Quando possível [utilizo] sim. Utilizo o data show, a TV, o computador, para desenvolver minhas aulas. Eu trabalho muito com imagem. Não tenho como trabalhar arte sem trazer as produções artísticas que são reproduzidas através de fotos e vídeos, para que desperte a criatividade do aluno (PROFESSORA MARY<sup>3</sup>, 2012).

Outra professora de Artes Visuais, atuante na rede municipal apresenta em seu depoimento a necessidade de utilizar programas computacionais para a realização de atividades artísticas:

Nossa aula tem laboratório de informática. Os alunos fazem slides de pintores, resumos, olham obras na internet, desenham com propostas programadas no *paint* e também às vezes [fazem] releituras através do computador. Também dispomos de uma sala com TV e DVD, onde podem olhar filmes e após, preencher fichas sobre o mesmo, ou desenhar outras coisas com DVD no *pause* (PROFESSORA ÉLISABETH, 2012).

A introdução das novas tecnologias no ensino de Artes Visuais trouxe consigo diversos recursos visuais e auditivos. Através do computador com acesso a internet, os alunos têm a oportunidade de conhecer de forma virtual inúmeras obras de arte do passado e de arte contemporânea, por meio de fotografias, vídeos e visitas virtuais em museus e espaços de arte. Esta tecnologia possibilita que os estudantes vivenciem o mínimo de experiência com a arte produzida, possibilitando a fruição estética e o conhecimento de diversas culturas e contextos históricos.

Quanto ao fazer artístico, ele também pode ser experienciado através do computador. “A tecnologia digital propicia novas formas de pensar e fazer arte” (PIMENTEL, 2011, p. 769). Para as aulas de arte, cabe explorar programas de desenho digital, pintura digital, modelagem tridimensional, edição de imagens, entre outros. Embora o uso destes programas esteja relacionado à disponibilidade de instalação e manutenção dos softwares e ao conhecimento do professor quanto as suas linguagens e os propósitos das atividades, é importante que os alunos explorem diversas ferramentas para a criação artística no meio digital.

Os estudantes de hoje sentem-se especialmente atraídos pelas novas tecnologias e seus recursos digitais. Durante a pesquisa, vários professores afirmaram que utilizam programas de informática para a produção e edição de imagens. Segundo a professora Anita “os alunos de hoje querem fazer arte no computador”. Mas sua opinião é um tanto avessa a esta vontade. Para ela, os alunos deveriam inicialmente experimentar o desenho no papel, para depois, utilizar os meios digitais de criação de imagens. “Não podem só ficar trocando cores e criando coisas nos editores de imagem. Eles têm que se soltarem diante do desenho à mão livre”. Esta opinião certamente é a de muitos professores de Artes Visuais. Embora os recursos tecnológicos apresentem-se como maravilhas aos olhos juvenis, é muito provável que os

professores não se sintam totalmente à vontade para substituir a supremacia do fazer manual no campo da arte pelas inovações da informática.

A situação apontada é perfeitamente compreensível, pois certamente a maioria dos professores teve sua formação calcada na tradição histórica do fazer artesanal e materializado dos produtos artísticos. De fato, mesmo com o advento das possibilidades de produção de arte através da tecnologia digital, a produção manual continua com todo vigor e valor, continuamente sendo exercitada nos cursos superiores de artes visuais. Nesse sentido, uma maior atenção ao ensino da arte contemporânea seria favorável à flexibilização dos conceitos artísticos.

O uso das novas tecnologias da informação e comunicação constitui-se uma realidade para nossa sociedade. Elas tornaram-se importantes e até mesmo indispensáveis em praticamente todos os âmbitos sociais. Alteraram de forma determinante os recursos e os meios para a comunicação e acesso à informação. Os espaços educativos não ficaram de fora das mudanças. A tecnologia adentrou (e tem adentrado) o espaço escolar de modo a “modernizá-lo”, ou melhor, torná-lo contemporâneo aos avanços tecnológicos que foram sentidos pela sociedade, na qual ambas, sociedade e educação, tiveram que se adaptar neste processo de inserção das novas tecnologias.

Quanto ao ensino de Artes Visuais, a tecnologia só veio a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Os vários recursos tecnológicos usados têm por objetivo uma melhor qualidade e desenvolvimento das aulas de arte, a fim de atrair as crianças e jovens para a produção de conhecimentos mediada pela tecnologia e que são provenientes tanto de pesquisas feitas na grande rede, quanto no fazer artístico utilizando-se das tecnologias computacionais. Ainda que esta situação seja presente, observou-se que os professores preservam as práticas acadêmicas e/ou tradicionais de fazer arte na escola, evitando uma experimentação maior, e indo de encontro às aspirações juvenis, que clamam por novidades e novas formas de criação. Porém, a inserção destas tecnologias nas escolas não garante o seu uso, o qual depende da formação continuada do professor, de seu interesse pessoal em levar os conhecimentos tecnológicos aos alunos, das condições físicas e materiais para sua instalação, e da adesão dos alunos aos processos de aprendizagem.

#### **REFLECTING ON THE USE OF ICT IN TEACHING VISUAL ARTS**

**SUMMARY:** The presence of new technology in the school environment, specifically in the teaching of Visual Arts in Pelotas, RS, is one of several topics studied in a qualitative research that is being conducted through the analysis of interviews with Art teachers of the same city.

This paper represents one of the first developments of this research and aims to briefly raise issues relating to new technologies of information and communication technology (ICT), focusing on the use of these in the educational environment and teaching of Visual Arts. The insertion of new technologies occurred quickly, causing the replacement of daily use equipment and the introduction of computer language in schools. Thus was created the need for continuing education of teachers towards the use of technological resources available. Allied to new art classes technologies provide students to be in touch with minimal experience with the art produced, allowing the aesthetic enjoyment and awareness of different cultures and historical contexts. Furthermore, there is the possibility through experiments art technological means. The integration of these technologies in schools does not guarantee their use, which depends on the continuing education of the teacher, his personal interest in bringing technological knowledge to the students, the physical and material conditions for its installation and adherence to processes of students learning.

**KEYWORDS:** Technology. ICT. Visual Arts Teaching.

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CORRÊA, Airton Dutra; MATTÉ, Simone Witt. A contemporaneidade da docência em Artes Visuais e as novas tecnologias. In: OLIVEIRA, Marilda de; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

DOMINGUES, Diana. A vida com as interfaces da era pós-biológica: o animal e o humano. In: DOMINGUES, Diana (org.). **Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade**. São Paulo: UNESP, 2003.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar, 2001.

FARIA, Eliane Turk. Os professores e as tecnologias educacionais. In: ENRICONE, Dércia (org.) **Professor como aprendiz: saberes docentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

FISS, Dóris Maria Luzzardi; AQUINO Israel da Silva. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Autoria Colaborativa e Produção de Conhecimento no Ensino Superior. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p.199-226, jul./dez. 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierri. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sônia. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007.

NOGARO Arnaldo; ECCO Idanir. Mudanças antropológicas decorrentes do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p.383-398, jul./dez. 2013.

PILLOTTO, Silvia Duarte. A Arte e seu ensino na contemporaneidade. In: MAKOWIECKY, Sandra; RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra (orgs.). **Ensaio em torno da arte**. Chapecó: Argos: 2008.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Novas Territorialidades e Identidades Culturais: O Ensino de Arte e as Tecnologias Contemporâneas. In: **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011.

POISSANT, Louise. Ser e fazer sobre a tela. In: DOMINGUES, Diana (Org.) **Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. Capítulo 7, p. 115-123.

SANTAELLA, Lucia. As artes do corpo biocibernético. In: DOMINGUES, Diana (org.). **Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade**. São Paulo: UNESP, 2003.

## REFLEXÕES SOBRE A AULA DIANTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS, AÇÃO DOCENTE E CIBERCULTURA

Elisabete Cerutti<sup>1</sup>  
Lucia Maria Martins Giraffa<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta o resultado da investigação relacionada ao uso de tecnologias digitais, ação docente e a questão da transposição didática em tempos de cibercultura. Buscamos ampliar a reflexão sobre a aula no contexto de cibercultura e partir da ação do professor tendo em vista a inserção das Tecnologias Digitais (TDs) no contexto escolar. A expectativa nestes tempos de transição de paradigmas tecnológicos, onde professores, pais e sociedade estão sendo desafiados a usar em larga escala os recursos tecnológicos, especialmente aqueles associados à Internet, é de que os jovens docentes oriundos da geração digital ao chegarem às escolas fariam a transposição didática dos seus hábitos como cibercidadãos para sua ação docente, criando novos hábitos e transformando o conceito do que é uma “aula” nos dias de hoje. Os resultados da investigação nos mostraram dados interessantes que nos permitem fazer uma reflexão acerca do quanto precisamos investir na inovação dos currículos de formação de professores e nos cursos de capacitação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cibercultura. Tecnologias Digitais. Ação Docente

### INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), especialmente aquelas associadas à Internet, as quais denominamos de Tecnologias Digitais (TDs) permitiram que a comunicação, a produção/disseminação/acesso ao conhecimento, fossem mais rápidas e dinâmicas. Hoje nos comunicamos basicamente apoiados em softwares (programas) que nos permitem usar artefatos distintos: notebooks, tablets, smartphones e diversos tipos de computadores. O uso de redes sociais tais como Facebook, o Instagram, o Twitter e outras maneiras alternativas de troca de informação mudam a forma como as pessoas se relacionam e resolvem suas situações cotidianas, sejam elas de que natureza for. Desta maneira emerge o desafio, e junto com ele as possibilidades, de nos apropriarmos dessas ferramentas no ambiente escolar, a fim de que os alunos e professores possam realizar suas tarefas relacionadas aos processos de ensinar e de aprender considerando o contexto de cibercultura.

Refletir sobre a docência nesse momento da história em que novos desafios e possibilidades se fazem presente é cada vez mais necessário. Olhar a realidade na qual

---

Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen/RS. beticerutti@uri.edu.br

<sup>2</sup> Docente e Pesquisadora do PPGEdu-Faculdade de Educação da PUCRS e Professora Titular da FACIN/PUCRS

estamos imersos é, também, verificar como os alunos chegam até nós, que linguagem utilizam e, como estabelecer um diálogo baseado neste contexto de cibercultura. É preciso associar as práticas a hábitos fora da escola para auxiliar na criação da ação didática que permita um novo olhar ao conceito do que significa organizar uma aula em tempos de cibercultura. Esta reflexão passa, necessariamente, pela ação docente e suas concepções. Muito se tem pesquisado e dito acerca da fase de transição que estamos vivendo onde o quadro de professores que atua nas escolas, sejam elas de que nível for (Educação Básica, Ensino Superior e Pós-graduação), ainda é oriundo de imigrantes digitais e os alunos são cada vez mais nativos digitais (Prensky, 2001). Ou seja, docentes que não nasceram após a rede Internet e seus serviços se tornarem o elemento chave da organização da comunicação e divulgação de conhecimentos na sociedade contemporânea, têm de trabalhar com alunos nascidos neste contexto impactado e imerso no uso de TDs. A crença de que os nativos digitais, ao se tornarem professores, trariam consigo hábitos e atitudes que os impulsionariam a mudar e adaptar suas práticas docentes de maneira a incorporar as TDs como elementos integrantes da sua ação docente foram os elementos instigadores da investigação realizada.

Observamos um contexto impar de formação docente em que a pesquisa foi realizada: acadêmicos concluintes dos cinco cursos de licenciatura da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI – Câmpus de Frederico Westphalen, no segundo semestre de 2013. Os alunos destes cursos, na sua grande maioria, possuem idade que nos permitiu classificá-los como nativos digitais. Logo, o cenário era muito propício para investigar suas concepções relacionadas ao conceito de aula em tempos de cibercultura.

## **1 AULA NA CIBERCULTURA: BUSCANDO NOVAS COMPREENSÕES**

Primeiramente, é necessário pesquisar o sentido etimológico da aula, que encontra sua origem latina, registrada desde 1679, “aula significa pátio de uma casa, palácio, corte de um príncipe”, Araújo. (2008, p. 49). O termo, adaptado da língua grega, trouxe o sentido de todo o espaço ao ar livre, que, para a autora, vai além do contexto semântico, pode ser associada à sala de aula, tendo em vista sua relação de proximidade.

Além de responder as questões sobre o que se deve ensinar, quais as fontes do conhecimento, quais devem ser as finalidades da educação, uma aula constitui-se em um arranjo estrutural. Segundo Araújo (2008, p. 47), “dar aula envolve sistematização, organização, ordenação, coerência, metodização, coesão, logicidade, racionalidade, entrelaçamento”. E o autor prossegue, “tais substantivos, que expressam uma rede sinonímica

plural entre eles, traduzem, nada mais nada menos, que harmonia, conexão, vínculo, união e nexos entre os aspectos que envolvem o arranjo estrutural da aula.” (ARAÚJO, 2008, p. 47).

Em Silva (2008), há sentidos e significados que precisam ser conceituados em duas visões: sala de aula e aula, que mesmo indissociáveis, apresentam relações que dão sentido à sua etimologia, (p. 16) “sala de aula e aula têm, a princípio, a mesma conotação, embora com diferenças expressivas. Sala é o local apropriado para o exercício de alguma função, turma de alunos, compartimento, espaço aberto ao público, e aula é explicação, lição, sala em que se leciona classe”. No contexto aula, é necessário pensar no significado do espaço de sala de aula e nas relações que se interligam. Para Masseto (1998), neste universo, há presença do professor, aluno e programas. O primeiro deles está focado na aprendizagem, já o segundo em seus papéis de estudante e na sua visão de mundo e, os programas, referem-se às diretrizes, bem como, à teoria e prática.

A aula como vida, espaço que estimule a presença, a discussão, o estudo, a pesquisa e o debate, traz o cotidiano à sala e leva à realidade extraclasse as reflexões e as propostas das ciências. É uma mão dupla, recebe a realidade e trabalha a ciência, dando um retorno a ela com perspectiva de transformação. Na aula ocorre o intercâmbio de ideias, o trabalho em equipe, a convivência, um espaço de relações pedagógicas, no qual se adquirem informações, relacionando-as com seus contextos, lugar em que ela possa se contrapor em que se solidifica a consciência crítica, em que reconstrói o próprio conhecimento, em que sintetiza e tiram-se conclusões. Nesse processo, o sujeito poderá aprender a pesquisar e valorizar a produção do conhecimento, cuja atitude é crítica no exercício da profissão na sociedade contemporânea.

Seria a aula, então, uma questão reduzida apenas à Didática? A didática sempre foi entendida como a busca de métodos que resolvessem o problema de ensino. Cômênio, ao criar seu Guia Prático e os métodos para ensinar tudo a todos, acreditava que ao ensinar, o professor necessitava potencializar os saberes dos educandos, e, por isso, criou as instruções que permitiam auxiliar o professor a dar boas aulas.

Ao abordar a formação do professor, envolvem os estudos de currículo e, por isso, devemos nos perguntar qual currículo deve estar a serviço da formação de professores. O que ensinamos de conteúdo como saber e o que ensinamos e desenvolvemos como conteúdo para ser, tendo em vista a docência, esta que se desenvolve mediante a construção de uma postura que cada profissional desenvolve em meio à sua formação, à sua prática, constituindo-se em reflexões metodológicas.

Entendemos que a aula, num contexto de cibercultura requer que tenhamos interatividade, para ser mais significativa ao aluno e, por isso, é importante que na formação



docente tais saberes estejam presentes. Como estar preparados para atender a novas demandas, comportamentos e tecnologias com um futuro incerto e sem questões claras e definidas?

Ao compreender como isso ocorria, podemos salientar o que Gomes (2012) tenciona enquanto o que a grade curricular dispunha e o que era possível de inserir através da Informática. Isso pode ser percebido através dos avanços que a educação foi tendo diante das práticas educativas. A primeira dessas práticas pode ser citada pelo uso do software educativo pronto - um recurso no qual havia o “facilitador” responsável pelo laboratório de informática que encaminhava as aulas com atividades a serem desenvolvidas pelos alunos como atrativos ou fórmulas mágicas e prontas que inseriam a Informática no contexto educacional. Depois, o uso de software surge com a possibilidade de ser criado conforme a necessidade que o professor possuía, embora, ainda como coadjuvante do processo, já que os conteúdos continuavam a ser desenvolvidos nos laboratórios e a partir da aula, os mesmos ficavam obsoletos devido ao facilitador do software não ser a figura do professor.

Posteriormente, foram inseridos os materiais de apoio aos professores, dos quais podemos citar os CD-ROM, os softwares interativos e materiais impressos que trouxeram a possibilidade de o professor ser mais ativo em seu processo de corresponsabilidade com a equipe pedagógica da escola e, conseqüentemente, os “facilitadores” do laboratório de informática. Esse grande salto proporcionou novas tecnologias com base na fundamentação dos conteúdos do professor e das atividades trabalhadas em aula. Com o advento da Internet nas escolas, esse cenário modifica, já que ela agrega material de apoio e novas dinâmicas passam a estimular alunos e professores a pesquisarem e interagirem com um espaço de cibercultura. Surgem portais enquanto espaços educacionais e ambientes de ensino e aprendizagem nos quais professores e alunos se tornam coautores e responsáveis pela criação e compartilhamento de informações, trazendo a certeza de uma cibercultura no contexto escolar. E, atualmente, temos assistido ao quanto os professores têm a seu alcance softwares educacionais ou sociais e a disposição, também, em seus aparelhos de celulares.

As diversas formas de interação possibilitadas pela rede demonstram que, a Internet tem grande uma influência sobre seus usuários e, diferente do que muitas vezes pensamos, é capaz de produzir a subjetividade em rede.

As interações entre professor e estudantes nos sites de redes sociais na Internet favorecem o surgimento de outros modos de formar-se enquanto sujeito, professor, aluno, profissional. As redes abrem espaço para novas formas de colaboração e compartilhamento, favorecendo o aparecimento de diferentes referências e modos de vida. (MARGARITES E SPEROTTO, 2011, p. 13).

A comunicação é cada vez mais intensa pelas vias digitais e quanto mais sociáveis forem ao professor, mais conhecimento sobre o seu uso didático será possível para que este possa interagir com seus alunos. Tais espaços de convivência podem ser ampliados quando surgem os processos de ensino e aprendizagem e se utilizam das tecnologias de informação e comunicação, podendo oferecer aos professores e alunos a possibilidade de alterar seus modos de interagir e conversar na busca de novos domínios conversacionais e de aprendizagem. “O professor deve propor pesquisas e atividades para os alunos onde as ferramentas de busca [...] não sejam o fim, mas, sim, o começo deste caminho, em que o aluno possa entregar um produto seu, estruturado e elaborado a partir dos ingredientes encontrados.” (Seabra, 2010, p. 4).

Desta maneira, podemos citar os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, que intercedidos pelas tecnologias oferecem aos usuários a possibilidade de estabelecer relações sociais, que tornam possível a produção e o compartilhamento do conhecimento.

As ferramentas popularizam-se e hoje a maioria dos celulares e máquinas fotográficas possibilita a gravação de vídeos, além das filmadoras que estão cada vez mais acessíveis. Se pensarmos do ponto de vista da docência, esses equipamentos podem ser desenvolvidos em projetos na escola, como, por exemplo, a produção de um documentário feito pelos próprios alunos, através de passos básicos de planejamento e produção. O resultado final poderá ser postado no You Tube e, posteriormente, poderá ser inserido em um blog ou ser enviado para outras pessoas. Ele, também, salienta que incentivar a produção audiovisual dos alunos, relacionada com os conteúdos, é de grande importância e significação para a aprendizagem.

O som também permite muitas possibilidades metodológicas, como, por exemplo na forma de músicas, entrevistas de rádio, gravação de aulas e apresentação de trabalhos em áudio. Seabra (2010), ainda, sugere que, para se utilizar desse recurso na sala de aula, o professor poderá solicitar que sejam pesquisadas ou fotografadas imagens, para ilustrar um assunto específico.

O desafio atualmente se concentra na questão da transposição didática: como fazer com que nativos digitais ao se tornarem professores façam uso pedagógico dos recursos que utilizam para seu cotidiano.

Segundo (Chevallard, 1991), pioneiro no conceito de transposição didática, é o processo pelo qual o professor, através da experiência em ministrar determinado conteúdo, realiza um conjunto de transformações adaptativas que vão tornar este conteúdo apto a tomar lugar entre os demais objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz

um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. A transposição didática não começa no instante em que o professor prepara a sua aula, mas desde a primeira vez que o professor começou a utilizar este conteúdo.

O fato de o professor dominar a tecnologia não quer dizer que quando ele atua como docente ele faça automaticamente a transposição didática das suas práticas para sua atuação nos espaços presenciais ou virtuais associadas às disciplinas. Ele precisa entender como isto de processa e as possibilidades que advêm da adoção de determinada tecnologia. A transposição didática faz uma reflexão dialética que contribui para permitir a passagem do saber cotidiano ao conhecimento acadêmico. Transformações ocorridas por essa passagem geram na escola, através do currículo, um novo conceito científico que se integra numa economia do saber (Astolfi, 1999), gerando assim outra questão no tratamento do “saber escolar”, que representa o conjunto de conteúdos, as estruturas curriculares, até mesmo o plano de curso, que permite uma forma diferenciada de entender os conceitos computacionais.

Assim sendo, as práticas pedagógicas buscam criar situações semelhantes àquelas encontradas no cotidiano de atuação do futuro profissional, procurando criar condições para que a reflexão do objeto do estudo ultrapasse os modelos apenas de cunho pedagógico e sejam elementos de potencial associação à realidade do mercado de trabalho e seus desafios. Logo, a pesquisa emerge com um caráter de relevância buscando contribuir para a necessária questão do revisitar a organização curricular e as práticas de formação de futuros docentes .

## **2 ACHADOS DA PESQUISA...**

Em 2013, realizamos uma pesquisa com 76 acadêmicos matriculados nas turmas concluintes dos cursos de Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras, Matemática e Educação Física, da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. O estudo teve como objetivo investigar se os alunos – nativos digitais, formandos de licenciatura estão mais aptos a preparar a aula para o contexto de cibercultura, considerando a compreensão que possuem do planejamento e da organização didática associada aos artefatos tecnológicos. Obtivemos o número de 54 sujeitos que responderam ao questionário num total de 76 alunos de todos os cursos. A partir das respostas e buscando consolidar a análise, organizamos as categorias que permitiram descrever e verificar com melhor eficiência as perguntas respondidas, assim descritas: caracterização dos sujeitos, formação para o uso das tecnologias, tecnologias na preparação das aulas e formação na graduação para as Tecnologias Digitais. Para fins desse artigo, daremos ênfase na categoria que aborda “tecnologias na preparação das aulas”, categoria esta,

disposta entre os objetivos específicos da pesquisa, na qual selecionamos quatro questões que estão baseadas nos alunos concluintes dos cursos de licenciatura que dizem ser professores na rede pública.

A análise dos dados coletados através do questionário foi realizada através da técnica de análise de conteúdos que permitiu categorizar as respostas para as questões que norteiam a pesquisa, fazendo a relação dos dados da realidade com o conhecimento teórico-constutivo neste estudo. Ludke e André (1986) consideram que a pesquisa qualitativa trata dos aspectos subjetivos do grupo pesquisado, não se restringindo aos dados estatísticos, trazendo as informações mais significativas e priorizando a interação direta com as pessoas, isso porque o sujeito possui uma voz ativa a ser considerada numa relação com o campo teórico.

Buscando consolidar a etapa empírica do estudo, foram elencados cinco cursos de licenciatura da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, para participar através de um questionário a ser respondido no sistema do Google Forms pelos acadêmicos concluintes.

Partimos do pressuposto que a aula que necessitamos oferecer para os alunos contemporâneos exige de nós espaços mais interativos para construir o conhecimento. Para tanto, a categoria de análise neste item está associada à tecnologia e à preparação das aulas, buscando informações sobre como os sujeitos se organizam diante dos ambientes tecnológicos que estão disponíveis em seu entorno.

Buscando entender como tais questões estão presentes na formação de professores, diante do uso de tecnologias digitais e Internet na preparação das suas aulas, foi solicitado ao respondente que considerasse os possíveis artefatos (notebook, tablets, computadores, smartphones, quadros digitais, câmeras digitais e outros) e programas (Power Point, Excel, Word, Internet Explorer, Google, Yahoo, softwares educacionais e redes sociais e outros).

A partir da pesquisa realizada, foi questionado aos sujeitos se no local onde ensinam, existe um laboratório ou sala com computadores com acesso à Internet disponível para uso dos professores com seus alunos. A resposta de 18 sujeitos foi afirmativa, salientando o total de 75% e 6 responderam que não, apresentando 25%.

Dos 18 sujeitos que responderam “sim”, foi solicitado que descrevessem a quantidade de computadores disponíveis a seus alunos. É possível perceber que os sujeitos relatam que há salas com computadores, as quais denominam como laboratório. Nessas, o número que aparece nas respostas chega ao máximo a 15 máquinas, porém, a quantidade de alunos que hoje fazem parte das redes públicas ultrapassa esse total, já que as matrículas aceitam que as turmas cheguem até 25 alunos. Como resposta, dois sujeitos citaram um laboratório com 5 máquinas e outro com 7, sendo esses os números mais baixos apresentados nesses dados,

enquanto que o número máximo que aparece é de 12 e de 15 computadores. Constatase, com isso, que levar os alunos a uma sala específica de computador, os mesmos necessitam trabalhar em duplas ou em trios para poderem utilizar as máquinas.

O fato de ir ao laboratório tende a inibir o planejamento do professor, já que nem todos os alunos, tendo um computador para si, requerem uma atenção maior do docente. Nesse caso, aulas diferenciadas, em circuito, por exemplo, podem acolher os alunos em atividades diferenciadas. Enquanto um grupo realiza as pesquisas e faz as descobertas, usando Internet, através de sites sugeridos a priori pelo professor, o outro grupo poderá realizar estudos em bibliografias mais convencionais, alternando o tempo e fazendo comparativos entre as pesquisas realizadas. Isso otimiza o tempo, o espaço da construção do conhecimento e garante ao professor a organização do trabalho pedagógico, problematizando novas situações com os alunos.

Prensky (2010) enfatiza que é natural que o professor mais experiente se sinta pressionado em ter que dar conta de novas metodologias para atrair a atenção dos alunos. Ele também, advoga que o professor não está sozinho, há um grande número de colegas docentes que procuram por orientação sobre como fazer a mudança. Para isso, uma “Pedagogia da Parceria” torna-se viável neste Século em que as transformações são constantes. Uma parceria em que o professor passa a ser um parceiro, um guia dos alunos, capaz de despertar sua própria paixão e aprender por si com o a orientação do professor.

Na possibilidade de existir laboratório ou sala com Internet disponível aos professores e seus alunos, foi questionado aos sujeitos como tem ocorrido o acesso e se há espaço pelos professores, através de duas opções. Na primeira delas, através de “reserva direta pelo professor, posso usar quanto eu quiser”, totalizou 13 respondentes, com um percentual de 62% e a opção “a escola possui política e determina a quantidade de encontros por turma. Por mês ou semestre”, configurou 8 sujeitos, cujo percentual ficou em 38%.

Mais do que isso, é necessário que a escola, como um todo, esteja atenta às transformações tecnológicas e desperte, principalmente em seus professores, a importância da pesquisa e da formação continuada. Além disso, é preciso que toda a equipe escolar se una e tenha como objetivo comum transformar a prática pedagógica, a fim de constituir uma verdadeira inclusão digital.

Quando bem exploradas as tecnologias podem auxiliar e, muito, na educação. Seu poder atrativo e sua presença na vida dos alunos, desde muito cedo, poderão contribuir para esse processo e proporcionarão uma aula mais significativa e dinâmica. Além disso, quando bem utilizadas, as TICs podem desenvolver inúmeras habilidades cognitivas importantes.

A interatividade possibilitada pelas interações com a rede é responsável pela criação de novas formas de relacionamento e socialização entre as pessoas. Além disso, cada vez mais esses indivíduos estão conectados, visualizando ou produzindo algo na Internet. Por isso, em meio a todo o conteúdo disponível na rede, é indispensável que o professor desperte em seus alunos a criticidade e a seletividade na obtenção das informações e construa significados que tenham correspondência com a realidade da escola.

Estruturar espaços de formação de professores às tecnologias e de formação continuada no que tange ao letramento digital é incorporar a prática educativa cada vez mais eficiente.

Ao ser questionado sobre a sua utilização a este espaço de laboratório com seus alunos, dos 18 sujeitos que declaram ser professores em sala de aula, 9 respondem que sim, o que quantifica 50% e explicaram que há reserva direta pelo professor para que possa usar quanto desejar, enquanto 9 sujeitos responderam que não, o que corresponde a 50% já que a escola possui política e determina a quantidade de encontros por turma, considerando mês ou semestre.

Os 9 sujeitos que citaram a opção “Sim”, declaram que a utilização se dá através da seguinte periodicidade: três sujeitos citam que utilizaram uma vez por semana; um entrevistado registra que faz uso do laboratório uma vez por mês, dois sujeitos citam que costumam utilizar, às vezes e, apenas, um cita que faz uso do laboratório duas vezes por semana. Infelizmente, dois sujeitos que dizem ser usuários não declararam a quantidade de horas que utilizam a sala.

Outra preocupação é com a realidade das escolas. Embora haja discussão de tecnologia na educação na formação do futuro professor, qual é a realidade dos laboratórios de informática que as escolas possuem? Conseguem equipar com bons computadores? A tarefa de inovar cabe ao professor, quando realizam aulas com vídeos, jogos educativos ou outro programa que seja possível, mas a escola também necessita dispor de infraestrutura necessária para um trabalho qualitativo.

Além disso, fica evidente que o laboratório, muitas vezes entendido como o lugar de quem entende de tecnologia, afasta os professores que não possuem segurança com esse local. Estamos tratando de dados pesquisados com sujeitos que são considerados “nativos digitais” e obviamente, pela convivência funcional em tecnologia, não seriam diferentes suas proposições pedagógicas através do uso delas.

Há, ainda, outro contexto, não inserido nessa pesquisa, mas que fazemos referência enquanto reflexão, aos professores que não possuem a proximidade com as tecnologias e que,

por isso, não propõem a seus alunos a vivência de aulas que podem ser mais produtivas se fizerem uso de artefatos que podem qualificar ainda mais o trabalho docente.

A transformação da prática pedagógica diante da cultura digital, somada ao envolvimento e à qualificação dos professores frente às tecnologias, é um processo bem mais complexo do que a adesão e a apropriação destes equipamentos. Isso exige dos professores e estudantes outras formas de linguagem junto ao processo de aprendizagem.

## **COMENTÁRIOS FINAIS E ALGUMAS REFLEXÕES**

O estudo realizado nos mostrou um cenário diferente da expectativa que possuíamos: apesar de serem usuários de TDs no seu cotidiano, os alunos (futuros docentes e alguns deles já professores) não conseguiram fazer a transposição didática para sua prática docente. Por fato de alguns já serem professores da rede pública, atuando em sala de aula e ao mesmo tempo, cursarem sua graduação, faz com que reflitamos sobre o quão necessário é ser ampliada a discussão das tecnologias na formação. Isso porque, os alunos das licenciaturas precisam estar formados de forma crítica e prática para adoção de TDs. Para tal é necessário que se repense a estrutura curricular e como a discussão/reflexão de novas metodologias e didáticas podem ser pensadas e ensinadas aos futuros docentes. Acreditamos que o início de tudo é o exemplo que vem dos professores dos cursos de licenciatura.

Enquanto professores formadores, necessitamos reduzir os distanciamentos entre a aula e o uso das tecnologias. A cibercultura propõe uma nova concepção da postura de aprender e de ensinar e essa nova pedagogia requer uma aprendizagem colaborativa, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior. Logo, faz-se importante o repensar a inserção efetiva do uso crítico e pedagógico e, mais especificamente, didático, de recursos tecnológicos na formação docente. O fato de ser usuário de TDS não garante que o futuro (ou atual professor) faça a transposição didática por si mesmo. Isto é um mito, uma vez que ele/ela precisa ser ensinado e preparado para fazer isto. Logo, se deslumbra diante de nós o conjunto de possibilidades que temos à frente para reorganizar a formação dos professores diante deste contexto pleno de possibilidades e desafios que nos propulsionam a criação de novas alternativas para se educar os professores a educarem a geração digital tão carente de formação efetiva.

Já preconizávamos isto quando da apresentação das pesquisas realizadas no âmbito da FAGED/PUCRS em Giraffa (Apud in Bidone et. al, 1992), quem faz novas metodologias é o professor e não o computador. Entendido como “computador” o conjunto e recursos, aparatos

e programas a disposição. Enfatizamos isto ao longo de varias publicações e ao termino desta pesquisa observamos que isto se faz cada vez mais presente e necessário. É preciso formar para poder criar e inovar no cenário escolar.

**ABSTRACT:** This article presents the results related to the use of digital technologies, teaching activities and the question of didactic transposition in times of cyberculture research. We seek to expand the reflection on the lesson in the context of cyberculture and from the action of the teacher keeping in view the insertion of Digital Technologies (DTs) in the school context. The expectation in these times of transition from technological paradigms, where teachers, parents and society are being challenged to use large-scale technological resources, especially those associated with the Internet, is that young teachers from the digital generation to reach the schools would do the didactic transposition of their habits as cybercitizens to their teaching, creating new habits and changing the concept of what a "class" these days. Research results showed us interesting data that allow us to reflect on how much we need to invest in innovation of curricula for teacher education and in teacher training.

**KEYWORDS:** Cyberculture. Digital Technologies. Faculty Action.

## REFERÊNCIAS

ASTOLFI, J, DE LEVAY, M. **A didática das ciências**. Campinas: Papyrus, 1999.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Editora Aique, Argentina, 1991.

GIRAFFA, L.M.M. Prefacio in Bidone et al. *Utilização do Computador em sala de aula*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1992.

GOMES, Alex Sandro (et al.). **Educar com o Redu**. Recife: Educational Technologies, 2012.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARGARITES, Ana Paula F.; SPEROTTO, Rosária I. **Subjetividade em rede: novos modos de ser aluno e professor através das redes sociais da Internet**. Acessado em maio de 2012. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br), 2011.

MASETTO, Marcos. Aula na Universidade. In: **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A Aula no contexto histórico. In: **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. VEIGA, Ilma de Alencastro (org.). Campinas, SP: Papyrus, 2008.

PRENSKY, Marc. **Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning**. New York: Corwin, 2010.



**GT 6 –  
Educação superior,  
interdisciplinaridade e  
formação docente!**

## A DINÂMICA INTERDISCIPLINAR DOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DE UMA IES PÚBLICA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Andiara Dewes<sup>1</sup>  
Adriana Claudia Martins Figuera<sup>2</sup>  
Doris Pires Vargas Bolzan<sup>3</sup>  
Luiza de Salles Juchem<sup>4</sup>  
Maria Talita Fleig<sup>5</sup>

**RESUMO:** Neste estudo realizamos uma análise documental a fim de compreendermos as dinâmicas interdisciplinares dos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia de uma IES pública. Consideramos, assim, a matriz curricular, identificando e analisando o papel das disciplinas de Práticas Educativas (PEDs) na dinamização e na interlocução dos núcleos/eixos articuladores nos cursos. Evidenciamos que as PEDs iniciam abordando o contexto da escola, com relação aos aspectos estruturais de tempo e espaço, em uma relação mais direta com as práticas e os saberes do contexto educativo na Educação Básica. Sendo permeadas por uma perspectiva interdisciplinar, constituem-se em experiências educativas interdisciplinares. Assim, compreendemos as PEDs como possíveis produtoras de experiências significativas de aprendizagens na formação inicial de professores. Podemos, com este estudo, compreender que as dinâmicas interdisciplinares nos cursos analisados são um diferencial destes, uma vez que possibilitam que as PEDs sejam espaços e tempos de problematização das relações teoria e prática que permeiam a Educação Básica, bem como, do próprio Ensino Superior. Assim, entendemos que os estudantes também são responsáveis pela participação e organização nas/das disciplinas, estabelecendo uma corresponsabilidade entre educandos e educadores durante o processo formativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial de professores. Currículo. Interdisciplinaridade. Cursos de Pedagogia.

### INTRODUÇÃO

A sociedade do século XXI encontra-se permeada por desafios e complexidades, principalmente, no que diz respeito a formar profissionais habilitados e aptos para atuarem em um contexto de contínuo e intenso fluxo de atualizações<sup>6</sup>. Ao discutirmos a formação inicial

---

<sup>1</sup>Professora da Educação Infantil e dos Anos Iniciais (nível médio). Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: andiaraeduc@gmail.com.

<sup>2</sup>Doutora em Educação, Mestre e Especialista em Letras. Coordenadora Pedagógica do Centro de Ensino FISK. Professora contratada na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: teacheradrianacm@hotmail.com

<sup>3</sup>Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: dbolzan19@gmail.com.

<sup>4</sup>Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana e Acadêmica do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: luizasj@hotmail.com

<sup>5</sup>Mestre em Educação, Especialista em Gestão Educacional, Pedagoga e Acadêmica do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Diretora de escola da rede municipal de Itaara/RS E-mail: talitafleig@hotmail.com.

<sup>6</sup>Na perspectiva de Lévy, atualização é "a invenção-criação de uma solução para um problema que surgiu, atualizar é ir de um problema para uma solução, ou seja, é a resolução de problemas" (1999, p. 15-18).

de professores deparamo-nos com provocações que instigam à análise quanto à atual configuração e constituição das licenciaturas.

Os cursos de licenciatura, do modo como hoje estão organizados, são produtos de uma ideologia, atrelada a um determinado tempo e espaço. É esperado que esses cursos sejam [re]organizados e atualizados, buscando suprir as novas demandas que surgem. Este processo de atualização é balizado pelas Diretrizes Nacionais, além das muitas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas Brasil afora, bem como no âmbito internacional. Entre outros paradigmas emergentes a partir do século XX, destacamos a necessidade de superar fronteiras e distanciamentos entre as áreas do conhecimento e pensarmos na dinâmica organizacional de cursos de formação de professores, a partir das próprias disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos mesmos.

Ao voltarmos o nosso olhar para os cursos de Licenciatura em Pedagogia de Universidades Rio-grandenses, os quais visam formar professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, salienta-se ainda mais o professor que, neste nível da escolarização, atuará em uma unidocência. Pois, este profissional precisa estar apto para trabalhar em todas as áreas do conhecimento, de modo articulado, superando as visões fragmentadas em relação aos conhecimentos e às aprendizagens.

Assim, temos como objetivo compreender as dinâmicas interdisciplinares dos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia de uma IES pública. Para tal, utilizamos como a análise documental considerando os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de dois cursos de Pedagogia de uma IES pública, como nossa fonte de informação, de acordo com Bogdan e Biklen, 1994. Nesse trabalho, focamos na matriz curricular, identificando e ponderando acerca das dinâmicas interdisciplinares, a fim de compreender o papel das disciplinas de Práticas Educativas (PEDs) na dinamização e na interlocução dos núcleos/eixos que organizam as matrizes curriculares destes cursos.

Destacamos as PEDs como um diferencial dos cursos de Pedagogia de uma IES pública, as quais podem se constituir como espaços para problematização das relações teoria prática, bem como na relação entre o elenco de disciplinas de cada semestre com as áreas do conhecimento.

Esta perspectiva interdisciplinar que se configura no contexto organizacional dos cursos de Pedagogia da IES pública, reflete e refrata, diretamente, na formação dos estudantes em formação inicial. A experiência formativa com disciplinas, especificamente permeadas por uma proposta de práticas interdisciplinares, constitui-se em um diferencial da dinâmica organizacional dos cursos de Pedagogia desta instituição.

Assim, esse estudo é um recorte dos dados parciais<sup>7</sup> da pesquisa<sup>8</sup> “Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior”, desenvolvida pelo GPFOPE<sup>9</sup>, na Universidade Federal de Santa Maria, a qual objetiva compreender as concepções sobre aprendizagem docente que os estudantes e professores formadores das licenciaturas manifestam e como essas implicam nos processos formativos para a docência. Constitui-se como um estudo qualitativo com abordagem sociocultural. Nas primeiras etapas da pesquisa, desenvolvidas no ano de 2013<sup>10</sup>, buscamos compreender o contexto social, histórico e cultural que resultam na atual constituição dos cursos pesquisados.

Na segunda fase da pesquisa, buscamos identificar a dinâmica formativa dos cursos que compõem o contexto da pesquisa, os quais são: Pedagogia, cursos diurno e noturno, e Educação Especial, diurno e noturno, de duas Instituições de Ensino Superior (IES), sendo uma pública e outra privada.

Neste artigo, discutiremos a matriz curricular dos cursos de Pedagogia da IES pública. Assim, buscamos compreender os reflexos e as implicações que uma experiência formativa, pautada em uma proposta interdisciplinar, como é o caso das disciplinas PEDs têm na formação inicial de professores.

## **1 CONHECENDO A MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA**

A matriz curricular dos cursos de Pedagogia está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Ambos os cursos tem carga horária total de 3255 horas/aula, de acordo com os incisos I, II e III do Art. 6 da Resolução CNE/CP n° 1 de 15 de Maio de 2006. É possível destacar

[...] a unidade na diversidade entre o curso noturno e diurno. A unidade decorre das competências do profissional pedagogo a ser formado. A diversidade decorre da oferta do turno, do tempo, dos temas articuladores, das disciplinas e das características dos alunos que ingressam no curso (PPP Pedagogia Noturno, Justificativa, 2007).

Os cursos noturno e diurno diferem quanto ao tempo de formação. No diurno, o curso tem a duração de quatro anos. Já no curso de pedagogia noturno, os estudantes o frequentam por cinco anos. No noturno, o curso estende-se por mais um ano, posto que segue o Decreto

---

<sup>7</sup>Os dados compõem o relatório parcial do referido projeto no ano de 2013.

<sup>8</sup> Projeto coordenado pela professora Dra. Doris Pires Vargas Bolzan, líder do GPFOPE.

<sup>9</sup> Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior.

<sup>10</sup> Informações provenientes do Projeto Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior, com registro no GAP-CE sob o número 032835.

da Lei RSL 002/99 – UFSM impede o curso de Pedagogia Noturno de exceder a oferta de 4h/a por noite.

A dinâmica organizacional dos cursos de Pedagogia da IES pública tem sua matriz curricular por núcleos, seguindo o que está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para este curso de Graduação. Esta organização por núcleos possibilita uma articulação e um diálogo permanente entre as disciplinas que constituem cada período letivo. Assim, há o Núcleo de Estudos Básicos (NB), o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NAD) e, ainda, o Núcleo de Estudos Integradores (NI). Neste último, encontram-se alocadas as disciplinas PED, as Atividades Complementares de Graduação (ACGs) e as disciplinas de inserção e de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Básica.

No curso de Pedagogia noturno o NI é composto por 630 horas, destas, 180 horas são as PEDs. As demais 450 horas deste núcleo são compostas pela inserção dos acadêmicos no contexto educativo no exercício da docência, como professor da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No curso de Pedagogia diurno o NI é composto por 705 horas, conforme informações redigidas no PPP. Porém, encontramos no PPP duas situações distintas em que é mencionada a carga horária. Em uma consta 705 horas e noutra, 660 horas. Analisando a distribuição das disciplinas, supomos que quando é feita menção às 705 horas, estão sendo contabilizadas, também, a carga horária referente às ACGs e aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Agregado aos Núcleos que compõem a dinâmica organizacional dos cursos, estão os eixos/temas<sup>11</sup> articuladores. Estes, conforme o PPP, “(...) objetivam organizar/articular a temática proposta para a realização na PED, ou seja, a dinamização das áreas de conhecimento com a prática educativa.” (PPP Pedagogia Licenciatura Plena Noturno, 2007). Neste sentido, propõe um aprofundamento e uma diversificação dos conhecimentos relativos à formação dos estudantes, produzindo espaços constituídos de possibilidades disciplinares permeadas pela interdisciplinaridade podendo construir outras relações formativas.

No que tange às PEDs, componentes do Núcleo de Estudos integradores, essas são disciplinas de 30 horas aula, sendo a sua carga horária prática. São disciplinas vinculadas às coordenações de cada curso, cabendo a estas gerenciá-las.

As PEDs são disciplinas obrigatórias, em ambos os cursos, porém são concebidas como Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs). Segundo esclarecimentos nos próprios PPPs dos cursos, as PEDs conservam as mesmas características das DCGs: “(...)

---

<sup>11</sup> No PPP do curso de Pedagogia diurno são chamados de eixos, já no PPP do curso de Pedagogia noturno são chamados de temas.

entende-se que as DCGs são disciplinas flexíveis cuja finalidade é o aprofundamento e a diversificação de estudos.”, por isso as PEDs “(...) possuem apenas definida e fixa a carga horária, sendo flexíveis nos objetivos, conteúdos, estratégias e modalidades avaliativas.” (PPP Pedagogia Licenciatura Plena Noturno, 2007). A condição para ser aprovado ou reprovado na disciplina, conforme o próprio PPP, “(...) está vinculada à participação nas atividades propostas pelo grupo, com a coordenação dos professores atuantes no semestre letivo”, logo não há exigência de uma nota de aprovação ou reprovação (PPP do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno, 2006). Salientamos ainda que:

Elas são definidas conforme a especificidade do semestre em que estão, conforme o tema do semestre podendo ser realizada sob forma de seminário ou conforme outra modalidade que atenda aos objetivos necessários e específicos definidos no planejamento realizado pelos professores e acadêmicos na situação formativa do semestre em questão. (PPP Pedagogia Licenciatura Plena Noturno, 2007).

Os currículos desses cursos baseiam-se em dois princípios: a flexibilidade e a interdisciplinaridade. É possível constatar que em um mesmo semestre há disciplinas de diferentes núcleos, promovendo um movimento tanto horizontal quanto vertical no processo formativo. Essa interdisciplinaridade e a flexibilidade na distribuição das disciplinas e dos núcleos dão aos cursos uma configuração particular às matrizes. Logo, mesmo que os cursos tenham as mesmas disciplinas, a forma de articulação entre elas, em cada semestre, é diferente, constituindo-se em um enfoque diferenciado e próprio de cada curso, distinguindo, sutilmente, a dinâmica organizacional deles.

Quanto à nomenclatura, há uma diferença nos cursos noturno e diurno. No curso diurno há oito eixos articuladores, os quais objetivam a articulação das propostas para a dinamização das áreas do conhecimento com a prática educativa (PEDs). O quadro a seguir explicita esta organização:

Relação das disciplinas PED por curso		
PED	Pedagogia (diurno)	Pedagogia (noturno)
PED I	Educação, tempos e espaços.	Educação, tempos e espaços.
PED II	Conhecimento e educação.	Conhecimento e educação.
PED III	Contextos e organização escolar.	Contextos e organização escolar.
PED IV	Saberes e fazer na Educação Infantil.	Educação em diferentes modalidades.
PED V	Saberes e fazeres nos Anos Iniciais do ensino fundamental.	Prática Educativa I
PED VI	Saberes e fazeres da educação nas diferentes modalidades.	Prática Educativa II
PED VII	Saberes e fazeres na Educação Básica.	

Quadro 01: Relação das disciplinas PED por curso.

Nesta organização, ainda é possível evidenciar que, inicialmente, as PEDs abordam o contexto da escola em termos de estruturação do seu tempo e espaço. No momento posterior, essas disciplinas fazem relação com as práticas e os saberes do contexto educativo na Educação Básica.

## **2 PROBLEMATIZANDO A RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Ao refletirmos sobre as PEDs na trajetória formativa<sup>12</sup> dos estudantes desses cursos, podemos identificá-las como um enriquecimento das experiências formativas, indo ao encontro da opinião de Zabalza (2004, p. 42), ao afirmar que “qualquer processo de formação deve constituir, em seu conjunto, uma oportunidade de ampliar o repertório de experiências dos indivíduos participantes.” Entendemos que todas as disciplinas curriculares fazem parte da formação dos pedagogos, logo, é importante promover uma articulação com a realidade escolar em todos os momentos da formação, relacionando as questões sociais deste contexto com os conteúdos trabalhados no processo formativo do futuro professor.

Nessa direção, sinalizamos que os PPPs indicam a relevância da inserção dos acadêmicos na pesquisa e na extensão durante seus processos formativos. Assim, essa possibilidade de compartilhamento e de estudos consiste em um mote para que o estudante, ainda na formação inicial, signifique a teoria e a prática. Compreendemos as PEDs como possíveis produtoras de experiências significativas de aprendizagem, as quais, para Cunha (2006, p. 425) “referem-se àquelas experiências para as quais os alunos atribuem sentido para a sua formação”.

Observamos que a indicação feita no PPP para a participação dos estudantes na organização e definição do trabalho pedagógico na PED repercute no processo formativo dos educandos, pois compartilham das responsabilidades na sua formação. Figuera (2014, p. 129) explica que a “corresponsabilidade, o repensar acerca do que consiste ensinar e aprender na relação do formador e do estudante da formação inicial precisa ser negociado e fazer sentido para os participantes dessa relação”. Portanto, os objetivos dos sujeitos do processo formativo, educadores e educandos, são de uns e de outros, à medida que se reconhecem nessa participação e na organização do curso.

---

<sup>12</sup> Entendemos a trajetória formativa a partir do conceito de trajetória da formação, a qual se constitui pelo “contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola (...)” (NÓVOA. MOITA. MARCELO. ISAIA. 2006, p. 368).

Ao compartilharem da responsabilidade no desenvolvimento das PEDs, os estudantes em formação inicial vão se comprometendo no próprio processo formativo, envolvendo-se e refletindo acerca das disciplinas, dos desafios e das possíveis situações de ensino e de aprendizagem. Começam, assim, a relacionar teoria e prática, compreendendo a relação entre essas, olhando para a formação (currículo, objetivos, instrumentos, procedimentos, avaliação) e para a construção da própria atuação, com autoria.

Compreendemos, ainda, que as PEDs constituem-se em experiências educativas interdisciplinares, as quais são, para Oliveira (2006, p. 356), “as práticas educativas que podem visualizar uma pedagogia universitária que sai dos limites disciplinares para experimentar um trabalho formativo e autoformativo para os alunos e para os próprios professores no espaço acadêmico”. Destacamos, a partir da mesma autora, que nos “novos desenhos curriculares, há experiências nas IES, por meio das temáticas, dos núcleos, dos eixos integradores, que visam proporcionar um trabalho/experiência interdisciplinar e, transdisciplinar (...)”.

Referenciados em Marcelo (2006, p. 351), compreendemos por espaços autoformativos, espaços em que é possibilitada aos acadêmicos a responsabilidade sobre o seu próprio desenvolvimento, tornando-se autores da própria formação. Nesse viés, a universidade é um lugar de compartilhamento de saberes, onde formadores e professores em formação inicial podem refletir e [re] significar a formação.

## **CONCLUSÕES**

A partir do objetivo de compreender as dinâmicas interdisciplinares dos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia de uma IES pública, por meio da descrição e da análise das matrizes curriculares, identificamos que as disciplinas de Práticas Educativas (PEDs) são um diferencial dos cursos de Pedagogia dessa IES.

A experiência formativa com disciplinas especificamente permeadas por uma proposta de práticas interdisciplinares é um diferencial da dinâmica organizacional dos cursos de Pedagogia da IES pública. A interdisciplinaridade que se configura no contexto organizacional destes cursos de Pedagogia está diretamente relacionada à formação dos seus estudantes.

Ao possibilitar que educadores e educandos se reconheçam na participação e na organização das PEDs, viabiliza-se a construção de um processo formativo responsivo entre estes sujeitos. Assim, dividir responsabilidades com os acadêmicos para o desenvolvimento



da disciplina, pode reforçar a atribuição de sentido e de significado em suas próprias trajetórias formativas.

### **THE INTERDISCIPLINARY DYNAMIC OF THE PEDAGOGY CURRICULA FROM ONE PUBLIC INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION AND THE EDUCATORS FORMATIVE PROCESS**

**ABSTRACT:** In this study, we conducted a documentary analysis in order to understand the interdisciplinary dynamics of the Pedagogy curricula from one public Institution of Higher Education. Thus, we considered the curriculum organization, identifying and analysing the role of the Practical Education Subjects (*PEDs*) in their articulation and dynamic process, considering the centre articulator of the courses. We identified that the Practical Education Subjects (*PEDs*) begin seeing the school context, in relation to the structural aspects of time and space in one straight relation with the practices and knowledge of the public Basic Education context. The Practical Education Subjects (*PEDs*) set up interdisciplinary educational experiences by been permeated through an interdisciplinary perspective. Thus we comprehend that these subjects are probable producing some significant learning experiences in the initial teacher education. Within the study we can apprehend that the interdisciplinary dynamic analysed in these courses are one differential, which makes possible that the Practical Education Subjects (*PEDs*) are time and space for questioning the relation between the theory and practice that permeates the Basic and the Higher Education. Hence, we understand that the students are also responsible for the participation in the subjects and for the organization of them, which means there are responsibilities for both, students and professors, during the formative process.

**KEYWORDS:** Initial teacher education. Curriculum. Interdisciplinary. Pedagogy Courses.

### **REFERÊNCIAS**

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem da Docência: Processos formativos de Estudantese formadores da Educação Superior. **Projeto de Pesquisa** Interinstitucional e Integrado, Registro no GAP n° 032835. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2013.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da Docência: Processos Formativos de Estudantese Formadores da Educação Superior. **Relatório Parcial** do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, Registro no GAP n° 032835. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2013.

CUNHA, M. I. Verbetes. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 425.

FIGHERA, A. C. M. **Ser formador e Ser professor sem álibis: o processo formativo de professores de Língua Inglesa**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS.

LÉVY, Pierre. Introdução: Dilúvios. In: **CIBERCULTURA**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

MARCELO, C. Verbetes. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 351.

NÓVOA. MOITA. MARCELO. ISAIA. Verbetes. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 368.

OLIVEIRA, V. Verbetes. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 356.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia diurno**. Santa Maria/RS: PROGRAD, 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia noturno**. Santa Maria/RS: PROGRAD, 2010.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS QUE EFETIVARAM A CONSTRUÇÃO DE UMA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA

Carla Josiele Weber<sup>1</sup>  
Bento Selau<sup>2</sup>

**RESUMO:** A presente pesquisa teve como objetivo compreender de que maneira se organiza uma brinquedoteca universitária, tendo como principais indicadores de análise as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia e o Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo como campo de estudo empírico a brinquedoteca de uma universidade pública do Rio Grande do Sul, que funciona como Laboratório de Ensino e Aprendizagem junto ao curso de Pedagogia desta instituição. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os três informantes selecionados para a coleta de dados, professores deste curso. As análises apontam que o Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia não é suficiente para orientar como estruturar uma brinquedoteca universitária, pois o mesmo avalia, apenas, sua estrutura física, sem levar em consideração as concepções de brinquedoteca e de ludicidade que conduzem esse processo de instalação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brinquedoteca. Ludicidade. Pedagogia.

### INTRODUÇÃO

Cada vez mais se tem falado na importância das atividades lúdicas na vida do ser humano como fontes de desenvolvimento e de aprendizagem. O jogo se insere em diferentes espaços: na escola, em clubes, em bibliotecas, em hospitais e, inclusive, em instituições de ensino superior, como parte do processo de formação de professores que têm o brincar como eixo norteador de sua prática pedagógica (ROEDER, 2007).

Assim, foram criados diferentes espaços lúdicos para favorecer as brincadeiras, dentre as quais, as brinquedotecas. Tendo surgido nos Estados Unidos em 1934 como espécie de bibliotecas de brinquedos (SANTOS, 1995), atualmente estes ambientes de ludicidade prestam diferentes tipos de serviço, atendendo pessoas de todas as idades e classes sociais. Por isso, há brinquedotecas instaladas em diferentes ambientes.

No âmbito das brinquedotecas constituídas em contexto universitário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia (DCNCGP) orientam a constituição de um núcleo de estudos básicos em que se possam discutir questões relativas à ludicidade no contexto profissional. Entretanto, nesse documento, não há nenhuma referência

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão. Cursando Especialização em Educação Infantil na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. E-mail: carlajosieleweber@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Docente na Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão. E-mail: bentoselau@gmail.com

explícita à criação de uma brinquedoteca. Porém, a existência ou não desse tipo de laboratório é avaliada pelo Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia (IACSP), segundo o qual a presença de uma brinquedoteca como laboratório de ensino é obrigatória, sendo conceituada por esse instrumento como estando insuficientemente ou plenamente adequada quanto as instalações físicas, os equipamentos, os jogos educativos e brinquedos.

Deste modo, apesar das DCNCGP não dizerem explicitamente que deva ter uma brinquedoteca universitária em funcionamento, pode-se entender que esse espaço de estudos a ser instituído no contexto universitário seja uma brinquedoteca. No entanto, como já mencionado, não há nenhuma orientação sobre como exatamente devem ser as instalações físicas, nem quais equipamentos e tipos de jogos educativos e brinquedos devem haver numa brinquedoteca de universidade para que se possa justificar quando ela está insuficientemente ou plenamente adequada.

Isto suscitou a necessidade de realizarmos essa pesquisa como Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa. Tivemos como objetivo compreender de que maneira se organiza uma brinquedoteca universitária, tendo como principais indicadores de análise as DCNCGP e o IACSP. Para tanto, tivemos como campo de estudo empírico o caso da brinquedoteca de uma universidade federal, no Rio Grande do Sul, que funciona como Laboratório de Ensino e Aprendizagem junto ao curso de Pedagogia.

## **1 MARCO TEÓRICO**

As atividades lúdicas fazem parte da vida do ser humano, em todas as etapas. (SANTOS, 2000). Para Huizinga (1999) o lúdico é inerente ao próprio ser humano, e não a uma determinada fase de seu desenvolvimento, pois tanto as crianças, como os adultos e os idosos jogam. Para o autor, jogar e brincar são sinônimos de diversão e prazer, atividades voluntárias desempenhadas pelo ser humano. Isso significa que não se brinca mecânica ou inconscientemente por obediência, mas sim por que se quer, porque se sente prazer e mesmo porque sendo “fascinantes” e “cativantes” (HUIZINGA, 1999, p. 14), os jogos têm poder de absorver inteiramente os participantes.

Frequentemente encontramos na literatura autores que utilizam o termo “lúdico”, que significa brincar, conceito no qual estão incluídos “os jogos, brinquedos e brincadeiras, e é relativo também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte” (SANTOS, 2000, p.

57). Conseqüentemente, quando se fala em lúdico ou em atividades lúdicas, ou ainda em jogos, brinquedos e brincadeiras, está-se falando em brincar e, por conseguinte, em diversão.

Conforme Vygotsky (2007), as brincadeiras têm enorme influência no desenvolvimento infantil, visto que criam uma zona de desenvolvimento proximal: “no brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 2007, p. 122). Isso significa que numa situação imaginária, como a brincadeira de ônibus, por exemplo, a criança é levada a comportar-se como um motorista de verdade, o que está muito além do que realmente pode fazer naquele momento/idade (dirigir um ônibus), coisa que ela só alcançará quando estiver mais madura e, nesse caso, quando for maior de idade e tiver habilitação para dirigir. Logo, é evidente que o brinquedo é importante fator de desenvolvimento infantil. Ainda de acordo com Vygotsky (2007, p. 110) “não existe brinquedo sem regras”. Para ele, qualquer forma de brinquedo contém regras de comportamento, mesmo um jogo sem regras formais estabelecidas *a priori*. Por compartilhar da opinião de que jogar e brincar são sinônimos, neste trabalho ambos os termos aparecerão com frequência.

Devido a importância do brincar, nasce a brinquedoteca, um ambiente lúdico que tem como objetivo garantir às crianças um espaço para brincar, onde possam desenvolver sua imaginação, sua criatividade, além de relacionarem-se com outras crianças e adultos, tudo isso por meio da exploração de diferentes estímulos materiais e espaciais (SANTOS, 1995). Nesse sentido, vários autores (CUNHA, 1992; SANTOS, 1995; SCHLEE, 2000; AZEVEDO, 2008) conceituam a brinquedoteca e, como espaço criado com o objetivo de favorecer a brincadeira através de diferentes tipos de estímulos. Para Santos (1995, p. 13) ela é “um espaço que se caracteriza por possuir um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, sendo um ambiente agradável, alegre e colorido, onde mais importante que os brinquedos é a ludicidade que estes proporcionam”. Cunha (1992, p. 36) define a brinquedoteca como “um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar”. A partir destas concepções, caracterizamos as brinquedotecas como espaços lúdicos alegres e coloridos criados para as crianças brincar, tendo, por isso, um acervo diversificado de jogos, brinquedos e outros materiais que aguçam a curiosidade e a vontade da criança experimentá-los.

Além de ser um espaço de brincadeiras, de aprendizagem e socialização, a brinquedoteca pode ter também função terapêutica, já que esse espaço pode ser usado no

tratamento de crianças hospitalizadas. De acordo com Azevedo (2008), ela pode auxiliar no diagnóstico de dificuldades de aprendizagem tanto em seus aspectos intelectuais como emocionais, pois o modo como a criança brinca reflete possíveis dificuldades ou mesmo conflitos emocionais. Por isso, conforme Schlee (2000), não é qualquer sala com brinquedos que serve para montar uma brinquedoteca: “uma brinquedoteca necessita, pelo menos, de espaço para a exploração das alternativas lúdicas e espaço para a vivência lúdica” (SCHLEE, 2000, p. 63). Assim, este autor explica que ela deve ser montada em um espaço especialmente construído ou criteriosamente escolhido para atender aos objetivos e às necessidades da clientela que a frequentará: sejam crianças ou adultos.

Desse modo, mais do que garantir o direito de a criança brincar, ao promover práticas de ensino, pesquisa e extensão (compromisso previsto na legislação que rege a educação superior) em torno do lúdico, uma brinquedoteca no contexto universitário contribui com a formação de educadores lúdicos ao levá-los a estudar sobre a importância do brinquedo para o desenvolvimento infantil. Ao compartilhar este conhecimento com outros pesquisadores e a própria comunidade, a universidade, além de cumprir com seu papel de interlocução com a comunidade, colabora também com a formação de profissionais da educação com conhecimentos sobre as dimensões lúdica e infantil: educadores que reconhecem o brincar como sinônimo de aprendizagem e desenvolvimento.

Para tanto, de acordo com Negrine (2008), a formação de um profissional lúdico deve ser muito bem embasada, dividida em três pilares: formação teórica, formação pedagógica e formação pessoal. O pilar da *formação teórica* trata das principais teorias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças por meio dos jogos e brincadeiras. Já o pilar da *formação pedagógica* complementa o primeiro ao oportunizar que se vivencie a ludicidade na prática, levando o brinquedista (assim chamado o profissional que atua na brinquedoteca), ou o futuro educador, a refletir sobre a relação entre teoria e prática. Entendemos que na universidade, essa formação pedagógica pode ocorrer através dos estágios supervisionados; por meio de atividades de pesquisa que culminam com a aplicação de jogos e brincadeiras na prática; bem como a observação dos momentos de brincadeira que as crianças vivenciam numa brinquedoteca universitária; desde que estas atividades conduzam os acadêmicos a uma reflexão crítica sobre o processo de formação desses futuros educadores. Por fim, o pilar da *formação pessoal* deve oportunizar ao brinquedista e/ou ao futuro educador ter experiências lúdicas pela via corporal. Seguindo o exposto, este profissional em formação deve relaxar e se divertir sem se preocupar com sua *performance*, para que ele possa experimentar as emoções que as crianças sentem quando brincam e, então, ser capaz de colocar-se no lugar delas, de

compreender suas necessidades e interesses. Ao que Santos (2011, p. 14) complementa: “quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa”.

Assim, é preciso oferecer oportunidades para que as crianças conheçam jogos diferentes, experimentem novas formas de brincar com outros tipos de objetos que ganham vida em suas mãos e que lhes proporcionam diversão e o estreitamento dos laços de amizade com seus pares. Por isso, Furini (2010) aconselha a não utilização de objetos com uma função previamente determinada, característica típica dos brinquedos industrializados. Salienta que, quando se trata da atividade lúdica, o elemento principal desse processo é o brincar espontâneo da criança. Para tanto, é fundamental que ela tenha à sua disposição uma variedade de materiais ou objetos que possa experimentar, criar, imaginar e construir.

Tendo debatido sobre os principais referenciais teóricos, passamos a apresentar os aspectos metodológicos e, finalmente, os resultados das análises.

## **2 METODOLOGIA**

O estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo como campo de estudo empírico a brinquedoteca de uma universidade pública do Rio Grande do Sul, que funciona como Laboratório de Ensino e Aprendizagem junto ao curso de Pedagogia desta instituição. As contribuições teóricas que norteiam a metodologia de investigação encontram suporte nas etapas de pesquisa propostas por Lüdke e André (1986).

Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os três informantes selecionados para a coleta de dados: professores e a coordenadora do curso de Pedagogia. Para preservar sua identidade, eles foram identificados como Informante 1, Informante 2 e Informante 3. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Suas respostas foram transcritas e divididas em duas categorias de análise: atenção à ludicidade e espaço físico da brinquedoteca, seguindo-se as etapas de análise textual discursiva propostas por Moraes (2003).

A brinquedoteca em questão tem 84,28m<sup>2</sup> e possui um acervo diversificado de jogos e brinquedos pedagógicos, simbólicos, psicomotores e cênicos, sendo que a maioria foi adquirida por meio de verbas destinadas à aquisição de material de consumo, enquanto outros foram doados por professores e acadêmicos da instituição, como os livros infantis. Parte dos materiais é emprestada aos professores e acadêmicos da instituição, bem como aos professores da rede pública e privada de educação do município. O restante do material está

dividido pelo ambiente em sete categorias/recantos, cada qual representada por uma cor diferente, e à disposição dos alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais das escolas da rede pública e privada do município que frequentam o espaço em dias alternados da semana, para visita lúdica, com acompanhamento dos voluntários.

Como não havia bolsistas remunerados atuando no espaço, a época da realização da pesquisa, os responsáveis pelo atendimento à comunidade externa (alunos e professores da educação básica) e interna (acadêmicos, professores e funcionários da instituição) são acadêmicos na condição de voluntários, bem como o docente coordenador das atividades desenvolvidas na brinquedoteca. Durante a realização desta pesquisa, havia três acadêmicas do curso de Pedagogia atuando como voluntárias na brinquedoteca, mas, em outros momentos, já houve mais voluntários atuando no espaço, inclusive, de outros cursos.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### **3.1 Atenção à ludicidade**

Nesta primeira categoria de análise, tratamos: da natureza e os objetivos de uma brinquedoteca universitária; da escolha dos brinquedos que compõem o acervo da brinquedoteca; e de como os jogos educativos estão aliados às práticas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na universidade.

Do ponto de vista dos informantes desta investigação, a brinquedoteca da universidade que eles participam foi definida como “um laboratório de ensino e aprendizagem, um espaço de construção e de prática da atividade lúdica vinculado à formação de professores” (Informante 2), ou ainda “um espaço onde os acadêmicos possam testar as teorias que aprendem, devendo o espaço e os materiais ser construídos com os acadêmicos” (Informante 1). Estas concepções são compartilhadas por Schlee (2000) que a define como uma espécie de laboratório frequentado por dois grupos de usuários: sendo que o primeiro (estudantes e professores do ensino superior) estuda, cria, pesquisa, elabora e confecciona uma série de atividades lúdicas, analisando o valor do brinquedo no desenvolvimento infantil; enquanto o outro grupo (as crianças, adolescentes ou os adultos) testa cada alternativa (mesmo sem saber), aprovando-as ou não.

Para o Informante 3, ter uma brinquedoteca na universidade é condição para a autorização do curso, uma exigência legal para o reconhecimento do curso de Pedagogia. Explica: “a brinquedoteca é fundamental para se trabalhar questões relativas ao curso, que são



inerentes ao curso e a própria docência: desde o desenvolvimento infantil, a questões didáticas através do lúdico, e as questões de infância” (Informante 3).

Diante do exposto, compreendemos que uma brinquedoteca universitária se constitui como um laboratório de ensino e aprendizagem com o propósito fundamental de formar professores a partir de experiências de ensino, pesquisa e extensão em torno do lúdico, desenvolvidas/vivenciadas pelos acadêmicos com as crianças e os adultos que frequentam esse espaço. Deste modo, a natureza e os objetivos de uma brinquedoteca se devem à concepção que os sujeitos que a propõem têm desse espaço.

O mesmo se aplica à escolha dos brinquedos que irão compor o acervo da mesma, que também está atrelada à concepção do que seja brincar para esses sujeitos. Ao serem questionados sobre isso, os Informantes 2 e 3 explicaram que acreditam que essa escolha deve se dar em função de materiais que possibilitem que a criança crie a partir deles, que abram um leque de possibilidades. Citaram, como por exemplo: fantasias, bambolês, cordas e bolas, porque “quanto menos estruturado o material, mais possibilidade de simbolizar a criança vai ter” (Informante 3). Tal afirmação corrobora com o exposto anteriormente por Furini (2010), sobre a não utilização de objetos com uma função previamente determinada

Conforme o Informante 2, os brinquedos não são pré-requisito da brinquedoteca. Para este sujeito, pensar que uma brinquedoteca pressupõe a presença de brinquedos atrela o uso e a existência deste espaço aos seus materiais. O informante ainda citou que, conforme autores como Vygotsky (2007), Johan Huizinga (1999), Negine (1998) e Santa Marli (2000), “brincar independe da presença do brinquedo. Então, não necessariamente, a brinquedoteca precisa dos brinquedos” (Informante 2). Tal interpretação pode interferir na própria avaliação das brinquedotecas universitárias pelo IACSP, tal como se verá em outra parte destes resultados.

Já para o Informante 1, quando se escolhe brinquedos para a brinquedoteca, é preciso pensar nas habilidades que eles irão proporcionar no público que os irá utilizar. Não basta suprir a todos os pré-requisitos do IACSP: os equipamentos, os jogos educativos, os brinquedos. É preciso fazer uma análise da qualidade desses jogos: “para que isso vai servir, para que isso vai desenvolver, para que isso vai contribuir” (Informante 1).

Independentemente do tipo de brinquedos e jogos escolhidos para compor o acervo de uma brinquedoteca de universidade, pensamos que estes devem ser o mais diversificados possível, para estimular a brincadeira, a capacidade criativa e o brincar espontâneo dos usuários que frequentam o espaço. Os jogos educativos, por exemplo, estão vinculados às práticas de ensino, pesquisa e extensão com o propósito de formar professores.

No caso da brinquedoteca investigada, o trabalho de extensão, especificamente o de empréstimo de brinquedos para a comunidade e o atendimento dos alunos da educação básica em visitas lúdicas, é destacado pelos informantes da pesquisa como sendo fundamental. O Informante 1 vê esta prática como a que melhor funciona neste espaço. O Informante 2 destaca que “a extensão tem que ter um fim, tem que ter uma lógica no oferecimento do serviço para a comunidade”, a qual deve estar relacionada ao ensino e a pesquisa. O Informante 3 também acredita ser a extensão a ênfase mais forte da brinquedoteca, isso porque acredita que é a partir do trabalho de extensão que são possíveis as atividades de ensino e pesquisa. Se a brinquedoteca é um laboratório de ensino e aprendizagem e de construção, explica este participante, os docentes dos componentes curriculares poderiam utilizá-la muito mais como campo de trabalho e como espaço de observação e pesquisa para atender as demandas do componente curricular que ministram.

Nesse sentido, as concepções dos informantes, apontadas nesta subcategoria, relacionam-se às opiniões dos autores, expostas anteriormente: a de que, nas universidades, as brinquedotecas são consideradas como laboratórios nos quais professores e acadêmicos estudam sobre o lúdico (SCHLEE, 2000; SANTOS, 2000). De tal modo, as práticas de ensino, pesquisa e extensão em torno da ludicidade, desenvolvidos com os acadêmicos e a comunidade no espaço da brinquedoteca universitária, contribuem no processo pedagógico formativo dos futuros educadores (ROEDER, 2007). Isto é identificado nas falas dos informantes, pois eles apontam o investimento em atividades de ensino, pesquisa e extensão em torno do lúdico, como sendo fundamentais para formar educadores lúdicos, profissionais da educação que baseiem sua prática pedagógica na perspectiva da ludicidade como fator de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

### **3.2 Espaço físico da brinquedoteca**

Nesta segunda categoria tratamos da organização e a disposição dos materiais no espaço. Por fim, discutimos sobre a avaliação de uma brinquedoteca universitária, a partir do IACSP como orientador da estruturação dessas brinquedotecas.

As análises apontam que uma brinquedoteca universitária precisa de uma estrutura adequada para responder aos objetivos a que se propõe: a formação de recursos humanos a partir da investigação e produção de conhecimento sobre o lúdico (SANTOS, 2000). Assim, a ideia de que uma brinquedoteca universitária se constituía em um espaço o mais amplo possível, foi recorrente nas falas dos informantes. Seja para possibilitar que se tenham mais

cantinhos/mais material; para que os alunos (da graduação) possam utilizar também: ter aula dentro desse espaço, manusear o material e construir jogos; ou, ainda, para permitir que se desenvolva uma série de atividades, nas quais é preciso de espaço para correr, por exemplo.

No entanto, quanto à orientação espacial de uma brinquedoteca, as respostas dos informantes divergiram em alguns pontos. Para o Informante 3, o acervo e o espaço como um todo devem ser organizados de forma a possibilitar que as crianças e os adultos, tanto da comunidade externa como da acadêmica, possam explorar o ambiente e realizar a atividade do brincar da forma mais adequada”.

Já o Informante 2 acredita que os materiais e brinquedos devem estar adequadamente guardados, de modo que o espaço possa ser montado e desmontado pelos professores que o irão utilizar. Isso, porque, compreende que a organização espacial da brinquedoteca universitária depende do trabalho dos professores que estarão atuando na pesquisa, no ensino ou na extensão, do planejamento teórico da aula e, fundamentalmente, da concepção teórica que embasa sua prática pedagógica. Assim, explica, em determinados momentos, o brinquedista poderá utilizar apenas determinados tipos de materiais que considerar mais adequados para o desenvolvimento da atividade planejada, ou mesmo, não fará uso dos brinquedos.

O Informante 1 explica que os brinquedos devem estar à disposição dos usuários para que eles próprios possam escolher com o que vão brincar. “Aí o professor pode ver no local que a criança pegou: que tipo de material é aquele, quais são as habilidades que ele vai desenvolver” (Informante 1). O exposto por este informante, sugere que esta forma de classificação do acervo possibilita ao adulto (o brinquedista, o professor ou, até mesmo os acadêmicos em situação de pesquisa) que observa os participantes, identificar quais áreas de conhecimento estão sendo desenvolvidas nas suas brincadeiras, bem como lhes dar dicas de quais tipos de atividades e brinquedos propor na sala de aula.

Como já exposto, a avaliação de um curso de Pedagogia supõe que haja um laboratório didático em que são discutidas questões referentes à ludicidade, o que significa que este espaço é parte indispensável da formação de educadores. Mas, para os informantes desta pesquisa, na constituição de uma brinquedoteca universitária não basta suprir a todos os pré-requisitos analisados pelo IACSP, pois é preciso, antes de tudo, fazer uma análise da qualidade desses materiais que são exigidos: “para que isso vai servir, para que isso vai desenvolver, para que isso vai contribuir” (Informante 1).

Os informantes 2 e 3 complementam a opinião do informante 1 explicando que “esses são indicadores interessantes para balizar a construção de uma brinquedoteca em uma

universidade, especialmente para leigos no assunto!” (Informante 2). Todavia, o IACSP não contempla tudo que está por trás da concepção de brinquedoteca universitária, pois: “tem toda a questão que fundamenta a escolha desses materiais. Porque o que escolhe um jogo é a fundamentação. O que sustenta o projeto da brinquedoteca é uma coisa que não é analisada” (Informante 3).

Portanto, conforme os informantes desta pesquisa, o IACSP não é suficiente para orientar como estruturar uma brinquedoteca universitária, uma vez que o mesmo avalia apenas a estrutura física e os materiais que devem compor o acervo desse Laboratório de Ensino e de Aprendizagem, sem levar em consideração as concepções de brinquedoteca e de ludicidade que estão por trás de tudo isso.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mais do que um espaço criado para estimular as crianças a brincar, pensamos que uma brinquedoteca no contexto universitário se constitui como um laboratório de ensino e de aprendizagem com o propósito fundamental de formar educadores a partir de experiências de ensino, pesquisa e extensão em torno do lúdico, desenvolvidas/vivenciadas pelos acadêmicos com o público que frequenta esse espaço, tanto os próprios universitários, como também a comunidade externa.

As entrevistas realizadas com os informantes nos fizeram perceber que para que pensemos em como vamos organizar o espaço, como devem ser as instalações físicas, quais os equipamentos, os jogos e os brinquedos que serão escolhidos para compor o acervo de uma brinquedoteca universitária, antes de tudo, é preciso ter clareza da concepção de ludicidade que está por trás de tudo isso, pois são estes aspectos teóricos que conduzirão esse processo de instalação.

Assim, esperamos que este estudo, tenha significado o pontapé inicial para outras discussões que têm as brinquedotecas universitárias como espaço de diálogo, ensino, pesquisa e extensão e, fundamentalmente, reflexão sobre a importância das atividades lúdicas no processo de formação de professores.

## **CONCEPCIONES Y ESTRATEGIAS QUE IMPLEMENTÓ EL CONSTRUCCIÓN DE UNA LUDOTECA UNIVERSITARIA**

**RESUMEN:** Esta pesquisa tuvo como objetivo comprender de qué manera se organiza una ludoteca universitaria, teniendo como principales indicadores de análisis las *Diretrizes*

*Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia y el Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia.* La metodología adoptada constituyó de una pesquisa cualitativa, del tipo estudio de caso, que tenía como campo de estudio empírico la ludoteca de una universidad pública del Rio Grande do Sul, que funciona como laboratorio de Enseñanza y Aprendizaje junto al curso de Pedagogía de esta institución. Por tanto, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con tres informantes seleccionados para la colecta de datos, profesores del curso. Las análisis sugieren que El *Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia* no es suficiente para orientar la forma de estructurar una ludoteca universitária, porque evalúa sólo la estructura física de la misma, del mismo modo que se evalúa la misma estructura física, sin tener en cuenta las concepciones de ludicidad que conducen esse proceso de instalación.

**PALABRAS-CLAVE:** Ludoteca. Ludicidad. Pedagogia.

### **REFERÊNCIAS:**

AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso de. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares.** 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui [as] Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia.** Brasília, agosto de 2010. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento\\_reconhecimento\\_curso\\_pedagogia2.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_pedagogia2.pdf)> Acesso em: 08 nov. 2013.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, Adriana (et al). **O direito de brincar: a brinquedoteca.**São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992, p. 35-48.

FURINI, Anselmo Barce. Metodologia da psicomotricidade relacional. In: FURINI, Anselmo Barce; SELAU, Bento (org.). **Psicomotricidade relacional e inclusão na escola.** Lajeado: Ed. Univates, 2010, p. 27-49.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens.** O jogo como elemento da cultura. 4ª ed. São Paulo, SP: Ed. Perspectiva, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação.** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz:** a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Revista Ciência e Educação, v. 9, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>> Acesso em: 24 fev. 2014.

NEGRINE, Airton. Brinquedoteca: teoria e prática – Dilemas da formação do brinquedista. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 83-94.

ROEDER, Silvana Ziger. **Brinquedoteca Universitária: Processo de formação do pedagogo e contribuição para a prática pedagógica**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação - Curso de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito de avaliação para Banca de Defesa. Curitiba, PR, 2007. Disponível em: <[http://tede.utp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=186](http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=186)> Acesso em: 16 nov. 2013.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

\_\_\_\_\_. Espaços lúdicos: brinquedoteca. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 57-61.

\_\_\_\_\_. **O lúdico na formação do educador**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHLEE, Audrey Rosenthal. Brinquedoteca: uma alternativa espacial. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 62-65.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## **DEL DISCURSO A LA REALIDAD: INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ACADÉMICOS EXTRANJEROS EN LA UAEMEX.**

**Aristeo Santos López<sup>1</sup>**  
**Marisa Fátima Román<sup>2</sup>**  
**Altair Alberto Fávero<sup>3</sup>**  
**Norma González González<sup>4</sup>**

**RESUMEN:** El estudio tiene como objetivo analizar la inclusión de académicos extranjeros en la universidad pública. Parte de las explicaciones tiene su origen en la certificación de la calidad de la educación superior que está abierta a diversas dimensiones que van más allá de procesos de auditoría financiera. El mundo global a las universidades les demanda incorporarse a los ranking universitarios o "tablas de posiciones" (league tables). Bajo este formato los indicadores direccionan no solo a seguir las directrices globales sino que le hace estar atenta a los factores a evaluar que van más allá de indicadores cuantitativos, sino que les obliga a generar alertas para llamar la atención en campos innovadores. En esta idea, la parte cualitativa y subjetiva adquiere fuerza en el cotidiano académico con esta mirada de comparación y estándares internacionales. Así, el rubro de cooperación internacional se redimensiona a la colaboración, movilidad, establecimiento de redes así como la atracción, retención de académicos investigadores y docentes que compartan su talento, producción académica y su visión intercultural. Estas experiencias de internacionalización permiten romper la endogamia en las instituciones y nutrir no solo la formación disciplinaria, sino que también posibilita el tránsito global interdisciplinario a una cosmocidad que beneficie a las instituciones y sobre todo al modelo educativo. En esta idea, se realizó un estudio con 64 académicos extranjeros en la UAEMEX, con categorías: migración, género, aportaciones académicas y situaciones de vida en sus objetivos a explorar. Los hallazgos indican que es un tema que mismo que es preocupación mundial aun no es percibido por los propios académicos extranjeros que forman parte de este segmento a evaluar. Por su parte también la institución aun no percibe la importancia que es el tener académicos extranjeros y propiciar la dinamización de este apartado, no ha establecido estrategias locales y de contribución de meta internacional para alcanzar la puntuación en este rubro, situación que es preocupante pues la meta no es solo firmas de intercambio sino la verdadera activación del trabajo universitario.

**PALABRAS CLAVE:** Internacionalización. Ranking universidades. Importación de profesores extranjeros.

### **INTRODUCCIÓN**

La internacionalización no es un fenómeno nuevo, los límites se han difuminado, democratizando los accesos, así se le encuentra en las distintas políticas que se han implementado, por medio de las estrategias de avance en los mercados, caracterizándose por acciones que revelan la incorporación de territorios. Se destacan, los flujos migratorios donde cientos y millones de personas en el mundo se desplazan generando en su paso desde la

---

<sup>1</sup> Dr. en Educación. Facultad Ciencias de la Conducta UAEMEX. arisan3@gmail.com

<sup>2</sup> Dra. Ciencias Sociales. Universidad Tres Culturas. arisy2k@msn.com

<sup>3</sup> Dr. en Filosofía. Universidade de Passo Fundo. altairfaver@gmail.com

<sup>4</sup> Dra. Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. gogn@uaemex.mx

instalación de las respectivas culturas, hasta movimientos económicos y sociales. Varios de estos grupos se apropiaron de sectores comerciales desde el comercio servicios, tipos de escuelas instalándose en barrios completos, alcanzando esta cobertura económica sus ideologías, religiones y perspectivas de vida.

En el presente, los individuos que emigran han ampliado el abanico de posibilidades, desde las ya descritas anteriormente hasta el estudio, trabajo matrimonio, preferencia sexual, refugio político, etc. y así al instarse en cualquier región del planeta puede ser en la búsqueda de aquel lugar en la geografía planetaria, que le ofrece condiciones de crecimiento y desarrollo profesional y personal. Este sería el caso en aquellos que se mueven si no expulsados, si procurando estas áreas potenciales de evolución.

Dentro de este orden de ideas, se cruza el desarraigo y abandono del lugar de origen yendo atrás de la obtención y permanencia en el trabajo, concebido como un deseo colectivo, cada vez más amplio por lo escaso que se ha tornado, pues ha permitido que los seres humanos se reacomoden en el mundo buscando su desarrollo intelectual y económico dando pie a un fenómeno conocido como fuga de cerebros. Es en esta preocupación por vincular categorías como trabajo y flujos migratorios que permite observar los matices del empleo sobre aquellos profesionales de la tarea intelectual. Los que están instalados en la educación y se desempeñan como profesores o investigadores o gestores o la fusión de funciones: los académicos, que buscan insertarse en las Instituciones de Educación Superior aportando su inteligencia a la formación crítica de sus formandos, arrancando laboratorios, generando miradas interculturales, trayendo sus historias y buscando cobertura en núcleos de investigación.

En esta idea, en los centros de cultura, investigación y docencia, las políticas en educación orientan a la dimensión internacional, como un indicador de calidad: la movilidad académica. Los nutrientes que se obtienen de la experiencia de aproximación entre las fronteras del conocimiento figura en los rankings de las instituciones educativas estableciendo comparaciones nacionales e internacionales de múltiples factores. En el caso que nos ocupa es el tránsito internacional de los académicos universitarios.

Esta mirada a este criterio de calidad, obliga a una dinámica activa de revisión y de atención a la legislación de los convenios de cooperación internacional, de la forma y sobre todo de aquellos que permitan una actuación en red acercando las trayectorias multiplicando la complejidad con instituciones maduras y con aportes que han sido incubados y madurados no solo con la presencia de estudiantes, profesores e investigadores extranjeros. Sino también por permitir colocar en órbita internacional, a los programas educativos, para que sean



reconocidos por su calidad académica, su investigación de punta, sus descubrimientos, sus premios nobels en la ciencia, los líderes en campos del conocimiento por sus experiencias innovadoras en tecnología o por sus campos de exploración en áreas prioritarias para el mundo. Estas decisiones dan visibilidad en la vitrina internacional a las instituciones que actúan bajo esta mirada a la dimensión internacional cobrando peso la cooperación internacional con el intercambio de la vida académica, la investigación de frontera, las redes con reconocidos investigadores del mundo, con la publicación de impacto y sobre todo con la atención a los problemas del globo por medio de la indagación científica.

Es importante mencionar que la dimensión internacional siempre había estado presente solo que durante muchos años la tendencia de acumular convenios y firmas era una práctica recurrente, muchos convenios, acuerdos y firmas de intención sin seguimiento a la operatividad y vigencia o análisis del impacto real. En muchos, casos las firmas e intereses estaban plasmados más nadie había hecho uso de ellos, y en otros casos la tradición de alimentarlos con el tránsito internacional solo quedo para algunos campos y más por intereses particulares que por afinidad institucional, Santos (2012).

Derivado de esta reflexión la siguiente ponencia se divide en apartados: De la evaluación a la internacionalización, la internacionalización como rankies, breves antecedentes y el estudio de caso en la UAEMex cerrando con una reflexión final.

## **1 DE LA EVALUACIÓN A LA INTERNACIONALIZACIÓN**

La mirada de la evaluación siempre fue de orden funcional estática y de control, tornándose dinámica cuando se vuelve fase, adquiriendo connotaciones de vida propia, al tener decisiones y cambios de orientación. Así al estar en manos de humanos se transformó en perversa en la forma de operacionalizar sus acciones, en el caso de la educación superior la evaluación paso a ser “voluntaria” a formar parte de las condiciones del mercado. La evaluación modifico su esencia al estar sujeta a las reglas del sistema, transformándose en voluble y acomodativa, fría a las condiciones y deshumana.

En esta idea, cuando la idea de mundo abierto llego se percibió que no era solo la idea de un planeta globalizado indicaba que la sociedad se encontraba ante una nueva era, que abría que recuperar el significado del concepto de internacionalización. El termino admitía territorios y cambios comportamentales en la forma de leer al mundo, apropiándose de los distintos rumbos, fue así que se dinamizo en los últimos años, invadiendo todos los escenarios de la vida, los cambios se dieron en el cotidiano propiciaron avances e investigaciones en el

campo de la ciencia y la tecnología, divulgando a las instituciones y generando un marketing de ellas.

Iñiguez de Ozoño (2009) menciona dos estrategias en educación superior: el desarrollo de escala y la búsqueda de la diferenciación. Existen iniciativas de implantación de algunos espacios de destino en el mundo como los sistemas de acreditación internacionales, el mejoramiento de mecanismos de transparencia y la comparabilidad de la oferta formativa, el desarrollo de instrumentos financieros de acceso a las universidades en distintos países que se viene dando de forma gradual más que con el prestigio de algunas impactaban al marketing en otras atrayendo recursos, como es la doble titulación avalado por universidades extranjeras, ventajas comparativas entre programas, claustros o departamentos, institutos dentro de las mismas universidades con fines diversos, características de su población estudiantil entre otros.

A este fenómeno Iniguez de Ozoño agrega que dentro de la internacionalización están los “stakeholders”, que son los diversos grupos que tienen interés de orden económico, político, social, relacionados con la formación superior. Ellos pueden ser los miembros de la comunidad académica, las fundaciones, los mecenas, los estudiantes empleadores y patrocinadores de las universidades. Pueden ser las empresas que reclutan graduados o financian cátedras internacionales, como el Banco mundial, la OCDE, la OIT, Fundación Carolina, Santander, entre otros y la existencia de programas de alumnos o profesores como el Erasmus- que han aumentado la diversidad de procedencia de miembros universitarios.

La globalización en este sentido también implica la disminución de filtros o de los obstáculos a la movilidad de instituciones educativas que planeen abrir campus u ofrecer programas en distintos países. En México el Tecnológico de Monterrey está incursionando y posesionándose en varios países de América Latina, Bolivia, Perú, Colombia entre otros, La universidad del Valle, UVM, dentro de las universidades del estado y federales en el mundo también participan en la competencia aliándose con otros centros de excelencia.

Se considera que la incorporación de este pensamiento es derivado del proceso de Bolonia determinante para renovar a las universidades europeas incorporado a la investigación y la docencia a las nuevas necesidades sociales- Se ha mencionado que el proceso de Bolonia es el equivalente al “Euro” como economía del conocimiento y destino de formación educativa de los estudiantes, se caracteriza por 1) adoptar un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable;<sup>29</sup> implantar un sistema basado en dos ciclos principales;<sup>3</sup> establecer un sistema de créditos que haga comparables los sistemas nacionales para que facilite la movilidad de estudiantes; 4) apoyar la movilidad de estudiantes

profesores, investigadores, personal administrativo, 5) promover la cooperación europea en el ámbito de la garantía de la calidad; 6) Fomentar la dimensión europea en la educación superior ( de desarrollo curricular y cooperación entre instituciones) de Garay (2012) menciona que se ha conseguido de esta idea que los esfuerzos en sociedades milenarias con biografías educativas complejas y forjadas con aportaciones de grandes pensadores al final se hallan materializado en acuerdos alcanzados desde 1999, a la fecha el conseguir estructuras de tres ciclos, licenciaturas, maestrías y doctorados en duración de tres y cuatro años, una emisión al suplemento al título permitiendo movilidad estudiantil y certificación de conocimientos profesionales, este reconocimiento aún no se expiden de forma gratuita. Existe también un sistema de transferencia de créditos en las dos terceras partes de los países quedando como rezago más importante la movilidad de académicos y personal administrativo, ya que aún no se logra construir un sistema de información compartido y fiable entre los países, lo que permita evaluar con precisión los sistemas particulares de esta dimensión.

Es interesante observar como este rubro el que concierne a profesores e investigadores aún está ausente en el acuerdo de Bolonia, más que su consolidación va más allá de ser solamente un indicador, requiere mayor estudio pues implica en los financiamientos, en altos recursos que van desde el compromiso, hasta la instalación, vigilando el ingreso, permanencia y retorno de estos recursos humanos, pues la movilidad incluye en varios casos desplazamiento de familias, instalación de hijos en colegios, seguros médicos, renta de casas, transportación aérea y de mobilia, seguros de vida entre otros, así como de requerimientos de orden particular según la disciplina invitada.

Desde la idea del capitalismo académico de Slaughter y Leslie (1997). Este término se refiere al uso que hacen las universidades o instituciones de educación del único activo real., el capital humano de sus académicos, con el propósito de incrementar sus ingresos tiene que ver con un conjunto de iniciativas y comportamientos económicos motivados para conseguir recursos externos. Estos comportamientos se ajustan a los comportamientos de mercado en la competencia de las instituciones en las cuales el capital lo son todos sus académicos los nacionales y extranjeros y esta posibilidad de atraerlos también cuenta a la hora de efectuar las evaluaciones.

En esta idea pensar en la calidad asociada con la evaluación obliga a pensar en una visión sostenida en una plataforma financiera o e una orientación pensada en el bienestar social, se considera que la interpretación de calidad aun esta sostenida en un sistema de equivalencia de créditos, duración y otorgamiento de diplomas Didou (2002) Se considera reiteradamente que es necesario aun trabajar el concepto de evaluación vinculado a la

internacionalización y sobre los desplazamientos e interpretaciones que existan sobre el mismo y sobre la forma en que la comunidad miembros de la educación superior se han adherido a ella.

Las universidades se encuentran hoy insertas en la economía global y el mercado, con sus reglas de demanda las modifica por lo que han perdido su autonomía que les costo trabajo conseguir y se han incorporado a las redes de producción del conocimiento en serie hay que producir bastante, hay que subirlas a determinados bancos, hay que producir tantos programas, tantos libros, tantos artículos, tantos congresos con su consiguiente pago por su desempeño y por lo tanto los académicos como una serie de acciones y decisiones comenzaron tomarse desde una perspectiva económica que reditúa en puntos para todos.

## **2 LA INTERNACIONACION ENTENDIDA COMO RANKIES**

Los rankings universitarios según la definición de Usher y Savino (2007) mencionan que existen diversos y con parámetros diferentes rankings universitarios esparcidos por el mundo, y ya si se trata de los mas globales académicos que comparan las universidades en el mundo están el Academic Ranking of World Universities (el popular ranking chino) y el Times Higher Education – World University Rankings (el ranking de la revista inglesa). Regularmente los criterios son:

a) Medible: La característica que describe debe ser cuantificable en términos ya sea del grado o frecuencia de la cantidad; b) Entendible: Es reconocido fácilmente por todos aquellos que lo usan; c) Controlable: Posible de ser controlado dentro de la estructura de la organización.

Estos indicadores administrativos están presentes en las universidades, se han instalado en los discursos de gestión y tienen que ver con la idea de institución social, ética y responsable transparente y con rendición de cuentas.

El aumento en el uso de los ránkies en las universidades como movimiento global, ha sido promovido por las Universidades de Shanghai, y del Times, de Londres (THESS), mencionando que las universidades en el mundo se han” apropiado voluntariamente” de este modelo, en la búsqueda por el prestigio y notoriedad, aceptando íntegramente, sin cuestionamiento, no sólo por los gestores, sino también por la comunidad académica, que lo interpreta como reconocimiento.

Esta interpretación permitió conformar una cultura centrada en la medición, estándares, certificaciones, acreditaciones e ISOS, bajo un entrenamiento que busca pasar las

pruebas y a los exámenes que desafían a la creatividad de los generadores de este modelo, para ir atrás de los nuevos requerimientos. Este proceso, en su prisa por su instalación, ya no sorprende a los usuarios, pues llegó a tal situación de creatividad que los cambios son incorporados durante el proceso, y en algunos casos, ya estando la valoración y medición cerrada, sin aviso previo, incorporan modificaciones o indicadores de validación, dejando a la incertidumbre la capacidad de respuesta o asimilación, dando naturalidad a la irregularidad, pues amparada en una participación “voluntaria”, ni se puede cuestionar la alteración encima de la hora, porque participa quien quiere.

Esta condición, sumada a los intereses humanos, está vinculada a las necesidades institucionales que incentivaron que las evaluaciones matizaran todos los rubros. En algunos de ellos, estos apartados fueron acentuados por las dinámicas y coyunturas del momento; en otros, los no imaginados se fueron adhiriendo: aclarando que todos ellos debieran estar siendo atravesados por la dimensión internacional y por la condición local. Ello revela cómo el fenómeno presenta diversos focos de atención, donde estas situaciones convergen en la planeación institucional universitaria, propiciando comportamientos más flexibles, espontáneos y circunstanciales en la distribución de los recursos, cuando se trata de direccionar el desempeño humano, y más rígido aún, cuando se orienta a la asignación de las etiquetas de los rubros a evaluar.

Readings (1996) menciona que este tipo de filosofía en la universidad la han transformado en una institución corporativa, lo que significa que en la universidad es donde se entrecruzan los ideales que la gestaron por un tránsito permeado por lo económico y donde se descubre que existen otras interpretaciones que revelan que la internacionalización no va atrás de la internacionalización de la cultura, sino de un estatus que le permita tener su equivalencia mercantil como una marca.

Harris (2008) menciona que es por esto que las universidades que han interpretado la idea de internacionalización como la búsqueda y atracción de estudiantes extranjeros han desarrollado programas vendibles, y al mismo tiempo, que generen recursos. Así, resignifican esta atracción con el sinónimo de excelencia, lo que fomenta la promoción y marketing institucional. Esta interpretación de calidad se ve reflejada en la propaganda que destaca, como ejemplo: piscinas, gimnasios, cafeterías, restaurantes, tienda de productos o Wi Fi, y, por último, los laboratorios o el perfil académico de su planta docente.

## **2.1 Breves antecedentes:**

Sobre el campo de la movilidad académica los reportes que existen se han centrado o en la denominación de los peregrinos académicos de las universidades medievales que transitan entre países formando y comunicándose en latín, hasta las estadísticas, que presentan el impacto de los financiamientos, experiencias de Erasmus etc. Ya en otros trabajos cuestionan la verdadera internacionalización de las universidades y en los alertas para la constatación de la dimensión internacional. Sin embargo, poco se sabe de la movilidad académica y revisar que ocurre con el claustro internacional en las universidades poco se conoce sobre quiénes son estos académicos que han llegado y para saber cómo ellos arribaron y cuáles fueron los percursos que tuvieron que sortear y cuáles fueron las principales adaptaciones que han tenido que realizar, sobre todo para entender los códigos sociales en la cultura anfitriona Lavin (2007). Asimismo, también poco se sabe sobre las experiencias de los nacionales que han salido y cuál ha sido su experiencia intercultural.

Mucho se ha dicho que los que salen, son los que están en la categoría de fuga de cerebros, otros están en claustros internacionales que impactan directamente a las cátedras en distintas agencias donde están salidas son cortas, mas no se tiene información de estas experiencias y mucho menos de los que llegan como emigrantes reclutados por estos recintos universitarios.

Llama la atención que en estos estudios los profesores extranjeros sobre el marco de la comunicación encuentran conflicto en la apreciación de la etiqueta en el aula, que va desde la forma de interacción profesor alumno, hasta en la forma de vestir revelando que además de una forma de aculturación y competencia lingüística esta no es suficiente para el educador extranjero lo que indica los retos de trabajar en un lugar extraño sobre todo en países de Europa, África y Asia.

## **2.2 La experiencia:**

El Objetivo del estudio fue explicar quién es el académico extranjero en la UAEM desde la política de internacionalización de la educación superior. Las preguntas que se realizaron fueron: que es lo que han aportado a la Universidad, cuál es su modelo pedagógico intercultural que ellos han traído, así como las situaciones que les hicieron emigrar a la UAEMex, así como conocer cuáles son las perspectivas de contratación y atracción de talentos internacionales.

## **3 UNIVERSO DE ESTUDIO Y MUESTRA IDENTIFICADA**

De los 6216 miembros del personal académico, se identificó todos los académicos extranjeros identificados en la UAEM desde tiempos completos, medio tiempo, técnicos académicos, asignatura y plazas administrativas ubicados en los distintos espacios universitarios; son algunos doctores, otros maestros, licenciados y profesores normalistas. Siendo en total 65 hombres y mujeres extranjeros provenientes de países tales como: España, Francia, Polonia, Grecia, Italia, Inglaterra, Chile, Panamá, Bolivia, Venezuela, Brasil, Estados Unidos, Rumanía, Uruguay, Rusia, Perú, Cuba, Colombia, Irlanda, Argentina y República Checa, Japón, Canadá, África

Esta postura permitió elegir la estrategia metodológica, optándose por el estudio múltiple de casos, justificado por ser “una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos.” (Yin, 2001: 32)

Por medio de la entrevista narrativa a profundidad como instrumento de recolección de datos se aplicaron y se gravaron posteriormente se realizó la conversión de los datos. En este proceso las relaciones cambiaron de intensidad de las historias vividas por los participantes hasta la reconstrucción de sus relatos a través de los textos de investigación así descubrimos que determinamos aspectos de nuestro estudio tenían elementos de etnografía y algunos eran característicos de la investigación fenomenológica, Clandinin y Connelly (2000) analizando la información desde las categorías establecidas agrupando la información correspondiente.

## **4 HALLAZGOS**

### **4.1 Que es lo que han aportado a la Universidad desde lo cultural y educativo**

La aportación de los académicos ha sido consecuente con sus actos como docentes o investigadores, ha ido a la par de sus logros y ha beneficiado a ambas partes visualizándose como parte de la UAEMex e incluso como parte del país en el que ahora viven. Muchos de ellos han logrado reconocimiento en los trabajos de investigación que han encabezado además de participar en diferentes proyectos, cooperando con otros profesores mismos de la universidad; la contribución también se da entre líneas, entre investigaciones y entre clase y clase pues aportan en general diferentes estrategias de enseñanza así como una visión diferente de cada clase, tema o materia al ser mujeres y hombres que han vivido en otro país.

#### **4.2 Desde lo cultural y educativo**

Para varios de ellos el proceso no fue sencillo, pues era inevitable comparar todo con las actividades y creencias de su país de origen. Ellos han, tratado de incorporar lo que les pareció lo mejor de la cultura adecuándolo y fomentándolo en su propia familia. En los relatos se percibe que surgieron varias confrontaciones en la idea esto es México. Cuando no existía más soluciones, sobre todo en la forma de solucionar los problemas, los códigos no verbalizados, las lógicas y los prejuicios inconscientes que operan y están presentes en la dinámica de inserción. En el país existen reglas aceptadas en los hábitos y costumbres en la idea de así es, siempre fue así y por lo tanto en el rubro de comunicación la información se proporciona en dosis pequeñas propiciando filas y mas filas de reingreso para su búsqueda dando la impresión que lo que se quisiera medir es la tolerancia a la frustración.

La forma de vida y la perspectiva del futuro son características de México que difieren de los países europeos o de otros continentes, como todo tiene sus pros y sus contras pero los académicos han visualizado el impacto benéfico que esto ha tenido en sus vidas al darse cuenta que deben disfrutar el presente sin dejar de pensar en el futuro y lo que este les traerá como consecuencia de lo que hacen e hicieron. Esta perspectiva cuestiona la planeación y al mismo tiempo replantea que la vida es efímera para programarse.

#### **4.3 El modelo pedagógico intercultural ellos han traído**

El compromiso de los alumnos y los profesores para con su educación es menor al de los países de origen de los académicos; los pocos o muchos docentes que observan estas faltas, lo comentan entre ellos dándose cuenta que debe existir una ética general de los profesores de la universidad que regule las exigencias que deben tener para con sus alumnos quienes también deberán poner de su parte para generar una nueva cultura de enseñanza y aprendizaje en las facultades de la UAEMex. La relación entre maestro y alumno es un tema que mencionan los académicos como parte de las diferencias en la educación, pues la mayoría de ellos está acostumbrado a que sea impersonal, lejana e incluso a veces poco satisfactoria para el alumno quien teme y se encuentra alejado de su profesor; a los académicos extranjeros les gusta tener una cercanía con sus alumnos pues es parte también de las estrategias que ellos han utilizado en su manera de enseñanza dentro del aula.

#### **4.4 Porque emigraron a México y a la UAEMex**



La formación de los académicos extranjeros de la UAEM se fue desarrollando en diferentes lugares, pues en algunos casos ellos llegaron a México ya siendo maestros o doctores; sin embargo en otros casos México sirvió como plataforma o bien un apoyo en este crecimiento académico. Se observa que la mayoría de los académicos cuentan con el grado más alto es decir con doctorado; sin embargo se puede comprobar que el nivel no es un requisito estricto para entrar como académico en la Universidad ya que algunos otros tienen solo licenciatura o maestría. El hecho de que no exista un nivel establecido por la universidad del grado que se requiere para entrar como académico, refiere que este no es un factor de diferenciación entre el personal contratado ya sea mexicano o extranjero. El reflejo de estos resultados demuestra que en la historia es una práctica común el traer o invitar a extranjeros a las universidades a manera de llenar huecos en la docencia o en la investigación

#### **4.5 Las situaciones y motivos de la migración**

Una de las razones principales de los académicos para migrar a México fue el matrimonio, pues al conocer a un mexicano en intercambios estudiantiles o en viajes decidieron ingresar al país buscando siempre la superación como pareja y de forma individual. Esta primicia nos habla del afán de desarrollo de las mujeres en el ámbito educativo pues a través de becas y estudios también lograron establecerse en un país distinto al de origen, en donde los intercambios académicos que se dan desde la universidad jugaron un papel importante para su migración. Esta misma razón también se observó en los relatos de los académicos quienes también vieron una oportunidad de mejora a nivel laboral al cambiar su residencia por razones de matrimonio.

#### **4.6 Cuáles fueron las perspectivas de contratación y atracción de talentos internacionales.**

Las condiciones laborales, tales como el salario y las condiciones de vida lograron que los académicos compararan estos factores con su país de origen a fin de darse cuenta de acuerdo a sus metas y estilos de vida que lugar era el que más les ofrecía y convenía. Todo ello finalmente no es más que un afán por forjar un futuro prometedor que logre satisfacer sus necesidades y expectativas de vida, siempre tomando en cuenta las retribuciones que pueden hacer al país donde ahora residen. El contacto con mexicanos y con personas que ya estaban

dentro de la universidad también genero esa conexión para permitir que entraran al menos en un principio como docentes a la UAEM, de ahí ellos fueron ganándose un lugar de acuerdo a sus contribuciones y logros en muchos casos ellos ingresaron dando clases de ingles a pesar de no ser profesores de lengua inglesa; la circunstancialidad fue el factor determinante dentro de su inserción al ámbito laboral en la educación superior de México pues cada uno de los académicos tiene una historia que la llevo a través de sus diferentes recursos a lograr alcanzar el lugar que ahora tienen como docentes, investigadores y científicos en la universidad.

#### **4.7 Condiciones laborales que la UAEMex les ofreció como parte de su contrato.**

Las condiciones que la universidad ofreció a los académicos fueron diferentes en todos los casos, se destacaron por facultad u organismo académico y no por igualdad entre ellos o por una política de atención a la contratación de académicos extranjeros. La sistematización de contratación para los extranjeros no es una fortaleza de la universidad, al contrario es un tema olvidado que únicamente genera problemáticas para los académicos en cuanto a lograr una inserción inmediata; la UAEM no cuenta con un abogado ni con personal que ayude a los académicos a regular su situación migratoria en cuanto a documentos permisivos para trabajar en México.

##### **Reflexion final**

La experiencia aquí presentada refleja varias preocupaciones: a) la dimensión internacional como se ha venido construyendo con los adjetivos que se le han colocado como ha sido la interpretación de globalización, universidad de clase mundial, hasta la incorporación a los rankies internacionales. b) La perspectiva de los académicos extranjeros dentro del concierto de la dimensión internacional.

En esta idea cuando se materializa esta investigación llama la atención que el problema no se ha percibido, no hay una idea aun de cuán importante son los académicos extranjeros independientemente si ingresan en un ranking o no. La visión de internacionalización como constructo epistemológico no se percibe, por lo tanto si llegan o si van no hay problema.

La UAEMEx aun requiere trabajar una política de atracción de talentos extranjeros en una cuota que permita combatir la endogamia y oxigenar la institución, los extranjeros en activo aun no se reconocen como parte de un engranaje intercultural que puede dinamizar la visión global requerida para ser una institución de frontera.

## BIBLIOGRAFÍA

CLANDININ, D.J. Y CONNELLY, F.M. **Narrative Inquiry**. San Francisco: Jossey Bass. 2000.

DE GARAY, A. Los diez primeros años del proceso de Bolonia en la Educación Superior en Europa. **Revista de la Educación Superior** vol. XLI (2), núm. (162), pp113-126. Abril-Junio 2012.

DIDOU, AUPETIT, SYLVIE. La internacionalización de las universidades en México. *Anuies*. 2002

HARRIS, SUSSY. La dimensión internacional de la universidad: entre el modelo económico y el cultural. **Revista Estudios sobre Educación**, Universidad de Navarra. núm. 15, pp. 87-98. 2008.

LAVIN, A. Swedish university, alleging culture clash, forces out two tenured foreign professors. *Cronicle of Higher education*, 53 (38), p A.49. 2007

READINGS, B. *The University in Ruins*. Cambridge, Harvard University Press. 1996.

SANTIAGO ÍÑIGUEZ DE ONZOÑO. La educación superior en un entorno global: estrategias de internacionalización de las universidades. *La Cuestión Universitaria* n. 5. 2009, pp. 192-200. Disponible en: <<http://www.deanstalk.net/files/lcu5-17-1.pdf>>. Acceso en: junio/2014.

SANTOS, L. ARISTEO. Atracción de académicos extranjeros a la UAEMEX. Un abordaje de la dimensión internacional de la educación superior. Editorial Académica Española EAE. Madrid. 2012

SLAUGHTER SHEILA Y LARRY R. LESLIE. *Academic Capitalism: Politics, Policies & the Entrepreneurial University*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 276págs. 1997

USHER, A. Y , M. A global survey of university ranking and League Tables. *Higher Education in Europe*. 32. 1,5-15. 2007

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman. 2001

## DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: RESSIGNIFICAÇÕES NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO.

Salette Maria Moreira da Silva<sup>1</sup>  
Luci Mary Duso Pacheco<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esse trabalho é resultado de uma pesquisa intitulada “DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ressignificações no espaço universitário” Esta se insere na linha de pesquisa de formação de professores e práticas Educativas, no eixo “GT6 EDUCAÇÃO SUPERIOR, INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE!” A Docência no Ensino Superior carrega em si um processo histórico que decorre desde os tempos jesuíticos e estende-se até hoje em nosso contexto. Nesta perspectiva o trabalho procura a mostrar como se desenrolou o sistema de educação universitário desde seu início até como ele se apresenta hoje levando em consideração a titulação e atuação dos professores em sala de aula. Não se tem como conceituar a formação docente, mas tem-se como dizer como ela deve ser desenvolvida a ponto de preparar o professor universitário de forma competente, ética e humana. Além do que, o preparo do professor deve estimular a alegria, o dinamismo, a flexibilidade e a reflexão, aspectos estes que nortearão uma boa prática pedagógica, tornando o discente autônomo em suas decisões. O grande desafio, também, é contrapor-se à prática meramente conservadora de ensinar e aprender, transformando-a em participação, pesquisa, busca pelo saber, curiosidade, bem como no belo e no “sabor” pelo conhecimento. Só desta forma, é que se poderá pensar em ter professores universitários cada vez mais bem preparados para continuarem a exercer suas funções enquanto professor de ensino superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência no Ensino Superior. Formação do professor. Prática Docente.

### INTRODUÇÃO

Sabemos que o Ensino Superior é tão importante quanto a Formação Básica e o Ensino Médio, pois esta, não só continua o processo de Formação do homem enquanto ser humano e cidadão atuante em sua sociedade, mas igualmente, os forma enquanto futuros profissionais. Eis aí uma questão de extrema importância a ser tratada, devido ao fato, de que é nessa etapa que se formarão profissionais que irão lidar com a sua saúde, com as suas finanças, com o seu direito de defesa, com a construção do conhecimento de seus filhos(as) tornando-os hábeis à pensarem por si só; a serem críticos em relação àquilo que lhes diz respeito; a serem cidadãos atuantes em seus contextos, com as suas moradias, enfim, especialistas que terão suas habilidades e competências desenvolvidas para ingressarem no mercado de trabalho de forma eficiente, colaborativa, e com um compromisso ético em sua área.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação – Campus de Frederico Westphalen – Bolsista da FAPERGS – salete\_silva\_mana@hotmail.com

<sup>2</sup>Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação – Campus de Frederico Westphalen – luci@uri.edu.br

Os resultados obtidos nessa pesquisa submergiram de fontes bibliográficas de diversos autores como, Pimenta e Anastasiou, Imbernón, Ullmann, Moacir entre outros, que corroboram com as mesmas ideias quando abordam o preparo dos discente para atuarem no Ensino Universitário.

Embora o ensino universitário seja uma preocupação que se estende desde os tempos jesuíticos, ainda assim, há lacunas que devem ser estudadas para que possa aperfeiçoar ainda mais o ensino acadêmico em nossas instituições superiores.

A Docência no ensino superior não segue as mesmas normas que a Educação Básica (séries iniciais, ensino fundamental e ensino médio) o qual exige para que o professor atue nas escolas os cursos de Licenciatura, tendo estes disciplinas como didática, Fundamentos Teóricos e Metodológicos (FTMs). Na docência universitária é exigido apenas que os professores tenham apenas um preparo, através de cursos Lato Sensu ou Strictu Sensu, o que assegura um domínio de um conjunto de conhecimentos específicos e profissional na sua área de atuação e os completam para adentrarem as salas de aula.

Nesse contexto a construção identitária do discente se mistura entre seu modo de investir na potencialidade de seus alunos, na sua maneira tanto pessoal com profissional de agir com eles e no seu processo de refletir em como dará andamento em sua prática no dia a dia.

Importante salientar, também, para finalizarmos que todo o conteúdo do saber provém do processo de construção do conhecimento, ou seja, são resultados de uma busca humana tanto para docentes quanto para discentes.

## **1 UM BREVE HISTÓRICO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:**

Embora não reconhecida, e até mesmo por seguir as normas dos jesuítas, a primeira universidade aqui no Brasil foi a própria do colégio dos jesuítas na Bahia. No final do século VII, funcionavam, em Salvador, duas instituições de Ensino Superior. O Colégio dos Jesuítas, para a formação de sacerdotes e bacharéis em Artes, e a Aula de Fortificação e Artilharia, para a formação de engenheiros militares. No entendimento dos autores:

As primeiras instituições implantadas no Brasil foram organizadas nos moldes das demais escolas jesuíticas dos vários países, que iniciaram o trabalho de escolarização num contexto em que o cristianismo visava “poder manter-se, propagar sua doutrina e assegurar o exercício do culto”. (ULLMANN, 1994, p.35. PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 145)

Seu modelo de ensino baseou-se no método escolástico<sup>3</sup>, procurando sempre manter o trabalho de desenvolver a doutrina Cristã junto com a Gramática, a Retórica, a Dialética, a Aritmética, a Geometria, a Astronomia e a Música. Todas as aulas eram designadas para um pensamento dogmático, tradicional, formal, repetitivo e decorado, sendo sempre contrário a todo e qualquer pensamento inovador. As autoras afirmaram que:

Durante as aulas, aos alunos cabiam realizar as *reportationes*, ou seja, anotações para serem memorizadas em exercícios, e utilizar um caderno para *loci communes*, em que registravam, por ordem, os assuntos e frases significativas, palavras e pensamentos ou completavam essa anotações com citações transpostas, imitando os clássicos. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 145)

Ainda continuavam colocando que:

A ação docente é a de transmitir esse conteúdo indiscutível a ser memorizado, num modelo da exposição (aula expositiva – quase palestra) [...] Como resultado, o aluno passivo, obediente, que memoriza o conteúdo para avaliação, numa estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 147).

A Docência no Ensino Superior dessa época nos deixa claro que não era uma docência voltada para formar profissionais autônomos ou mesmo cidadãos que fossem capazes de interferir, com opiniões próprias, na sociedade, cujos interesses estavam restritos a uma minoria. A mesma continuava trabalhando, desenvolvendo suas tarefas apenas para alimentar os dogmas da fé cristã e os interesses daqueles que desejava manter o Status Quo.

Nessa época era designado aos docentes um manual comum a todas as escolas jesuíticas, não importando o país em que se encontravam, o qual os professores deviam seguir e que estava inserido num plano de estudos desenvolvido pela companhia de Jesus chamado “Ratio Studiorum”<sup>4</sup>

Mesmo hoje, nossos docentes seguem, de certo modo, os modelos adotados naquela época, visto que muitos comungam de estratégias como o de seu discurso didático, a de memorização, a de avaliação, contudo não lhes é imposto um manual com anteriormente.

---

<sup>3</sup> Segundo o dicionário Básico de Filosofia “escolástico” é o termo que significa originariamente “doutrina da escola” e que designa os ensinamentos da filosofia e teologia ministrados nas escolas eclesiásticas e universidades da Europa durante o século medieval. Caracteriza-se principalmente pela tentativa de conciliar os dogmas da fé cristã e as verdades reveladas nas Sagradas Escrituras com as doutrinas filosóficas clássicas. (Dicionário Básico de Filosofia, 2006, p. 90)

<sup>4</sup> A Ratio é um plano de estudos para todos os assim chamados “colégios” jesuíticos e abrange o nível médio e superior. No que se refere ao nível superior, ela é fruto já de alguns séculos de experiências na Europa ocidental, pois ainda no século XII surgiram as primeiras universidades. No que se refere ao nível médio, porém, foi com poucas experiências anteriores que os jesuítas puderam contar. (CESCA, 1999)

Para o autor:

Hoje, diferentemente dos momentos Jesuítico inicial, não se impõe ao professor universitário um manual. Sua ação docente é muito mais calcada no senso comum do que ensinar. Neste caso, a preleção docente, a memorização, a avaliação, a emulação e o castigo característicos do modelo jesuítico permanecem. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, 147, 148)

Assim, pode-se inferir que a maneira em como se dá a relação do professor, do aluno, dos conteúdos e do conhecimento se mantém, sendo o professor o transmissor do conhecimento, o aluno tendo sua obrigação primordial, ser obediente, e receber tudo o que o professor passar como se fosse uma caixa vazia aonde vai depositando seu aprendizado.

Com todo o desenvolvimento da sociedade durante os períodos da história, as criações das universidades brasileiras não tiveram muito sucesso no seu início devido à oposição da elite na época da colonização que defendia ser mais conveniente enviarem seus filhos, ao saírem das escolas jesuítas, para a universidade de Coimbra ou outras universidades Europeias.

De acordo com o que nos relata o autor:

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (MOACYR, 1937, p. 580-581).

Dessa forma podemos citar que Portugal sempre manteve grande poder sobre as elites no Brasil, influenciando de forma bastante enfática a todos os que a ela pertenciam. Como o autor coloca:

Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da colônia. (FÁVERO, 2000, p. 18-19)

Apesar de tamanha influência para impedir, por um longo período, de se instituir uma universidade no Brasil, por receio de se formar um pensamento mais autônomo tanto dos aspectos políticos, quanto sociais ou culturais do povo, o qual pudesse torná-lo mais independente em sua tomada de decisão e de visão mais ampliada do mundo, foi criado em

1808, com a vinda da Família Real para o Brasil, o curso Médico de Cirurgia na Bahia e posteriormente no Rio de Janeiro. Nas palavras desse autor:

Neste contexto, no ano da transmigração da Família Real para o Brasil é criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, é instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Outros atos são sancionados e contribuem para a instalação, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médicos-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). (VILLANOVA, 1948, p. 8)

Podemos mencionar que somente por causa da vinda da Família Real, “elite Portuguesa”, foi então, pensado o momento de fundar uma Universidade em nosso país, ainda que esta não atendesse aos menos abastados.

A partir daí foram sendo estabelecidas outras e outras Universidades como a Academia Real Militar, e que segundo (VILLANOVA, 1948) “implantou o núcleo inicial da atual Escola de Engenharia da UFRJ”.

Houve outras tentativas de instituírem-se novas universidades, mas apenas em 1920, o presidente Epitácio Pessoa fundou a Universidade do Rio de Janeiro, sendo esta, a primeira universidade oficial a ter sido criada. Como nos cita o autor:

Em decorrência, a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no Decreto de 1915<sup>5</sup>. Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características. (FÁVERO, 1968, 22)

Ainda que por meio de decretos, as primeiras universidades, tivessem elas características, ideais ou rumos diferentes umas das outras, que foram criadas no Brasil, não deixaram de seguir os modelos Europeus, fossem eles: o jesuítico, francês ou o alemão. As autoras suscitaram que:

Analisando a historicidade da universidade no Brasil é possível identificar a influência de alguns modelos europeus: o jesuítico, o francês e o alemão, que

---

<sup>5</sup> Decreto nº 11.530 de 1915 quando da reforma de Carlos Maximiliano que dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu artigo 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funciona”. (FÁVERO, 1968)



tiveram sua predominância em diferentes momentos históricos e na universidade se fazem presentes ainda hoje. (PIMENTA e ANASTSIU, 2010, p.144)

Dentro desses modelos os quais foram apresentados pelas autoras, o jesuítico ainda nos deixou seus traços no contexto universitário atual.

Não muito diferente disso estão, ainda os modelos francês e Alemão, os quais, igualmente trazem traços dos modelos tradicionais jesuíticos. O modelo francês visava formar os professores para a docência voltada ao preparo das elites e, obviamente, trazia consigo o ensino da língua mãe, “o francês”, e ainda, colégios destinados apenas às mulheres. Assim nos certifica ainda as autoras que:

No modelo francês, que se iniciou no Brasil no tempo das faculdades isoladas, constatava-se a preocupação central da universidade na formação dos quadros profissionais, atendendo prioritariamente a elite. Dava-se grande importância ao domínio da língua francesa pelos alunos e preconizava-se até a criação de colégios femininos baseados nos modelos franceses, visando à formação de futuras esposas de diplomatas. (PIMENTA e ANASTSIU, 2010, p. 149-150)

Mesmo introduzindo novos elementos para suas universidades o modelo francês pouco mudou em relação a sua pedagogia ou didática. Tal método mesmo procurando acrescentar novos objetivos, continuava, do mesmo modo, agindo de forma tradicional, revelando a mesma forma de relação entre aluno professor, conteúdo, tentando preservar sempre a mesma pedagogia sem levar em conta a construção do conhecimento.

Ainda, a influência alemã, cuja visão voltava-se para solucionar os problemas da nação através da ciência e dessa forma tentava unir aluno e professor através da pesquisa, o que segundo os escritos traria autonomia da sociedade civil perante o Estado.

Para ilustrar essa fala é importante mencionar as palavras das autoras comentando que:

Essa universidade, voltada para a resolução dos problemas nacionais mediante a ciência, busca unir os professores entre si e os alunos pela pesquisa, em dois espaços de atuação: os *institutos*, visando à formação profissional, e os *centros de pesquisa*, que seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês, a saber: autonomia ante o Estado e a sociedade civil; busca desinteressada da verdade como caminho também do autodesenvolvimento e autoconsciência; atividade científica criativa, sem padrões preestabelecidos; caráter humanitário da atividade científica; processo cooperativo entre os docentes e entre estes e os discentes; docência como atividade livre; associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmica. (Pimenta e Anastasiou, 2010, p. 151):

Pode-se dizer que surge aqui um novo papel tanto para o professor, que perde um pouco de seu caráter de transmissor do conhecimento tornando-se um parceiro na pesquisa, na construção do conhecimento, e para o aluno que passa a ser convidado a fazer parte do

processo de ensino aprendizagem, buscando, pesquisando, transformando, ou seja, uma nova pedagogia começa, timidamente, a nortear o caminho para a proposta de transformação.

## **2 A DOCÊNCIA NO ENSINO UNIVERSITÁRIO:**

A docência requer várias qualificações do professor para que este obtenha sucesso no processo de ensino aprendizagem, independente do modelo utilizado para seu processo educacional. Mas, quando se refere às qualificações, reporta-se à formação do professor no Ensino Básico, seja ela inicial ou continuada, à pesquisa e à reflexão de sua prática com seus pares.

Contudo, no Ensino Superior, o que se faz necessário para que o professor alcance o sucesso desejado e atenda as expectativas de uma boa formação de seus alunos?

Segundo a LDBEN (9394/96, artigo 52, inciso I) “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”.

Ainda, na mesma Lei, em parágrafo único foi citado que “O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”.

Dentro da Docência no Ensino Superior as autoras suscitam

No que se refere a exigência de titulação, o Decreto 2.207/97 determina que, no segundo ano de sua vigência, as instituições de ensino superior deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 5% de doutores, pelo menos; no quinto ano de vigência, com 25%, dos quais 10% de doutores, pelo menos; e no oitavo ano de vigência, com um terço, dos quais 15% de doutores, pelo menos. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.40)

As autoras (2010, p. 40) continuavam colocando que “essa lei não concebe à docência universitária como um processo de formação, mas sim, como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto-sensu*”.

Contudo, precisa-se ter uma certeza do que é necessário para que esse profissional construa sua identidade enquanto tal, já que muitos deles formam-se como bacharéis e acabam ingressando dentro das universidades sem um preparo pedagógico.

Assim, muitos desses professores estão exercendo suas atividades em sala de aula como licenciados sem o serem, e como fica essa identidade? Como esses professores se apresentam? Médicos, administradores, advogados, dentistas que dão aula no ensino superior?

De acordo com as ideias das autoras é possível ressaltar que:

De que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente? Um físico, um advogado, um médico, um geógrafo, um engenheiro, por exemplo, que dão aulas no ensino superior, convocados a preencher uma ficha de identificação qualquer, com se identificam profissionalmente? Podemos imaginar algumas possibilidades: *físico, advogado, médico, geógrafo, engenheiro*, simplesmente; ou seguido de professor universitário, ou ainda, simplesmente como professor universitário. Destas, seguramente, a primeira forma seria a mais frequente [...] Essa questão aponta para a problemática profissional do professor do ensino superior, tanto no que se refere à identidade, que diz o que é ser professor, quanto no que se refere à profissão, que diz sobre as condições do exercício profissional. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 35-36)

E as autoras destacavam que:

Os cursos de Licenciatura foram instituídos no Brasil em 1934, na Universidade de São Paulo, com finalidade explícita de oferecer aos bacharéis das várias áreas os conhecimentos pedagógicos necessários às atividades de ensinar. A área da Pedagogia que tem por objeto de estudo o ensino é a Didática. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.41-42)

Os professores de ensino superior, nos cursos de bacharelado, adentram as salas de aula universitárias sem terem estado em contato com qualquer tipo de assunto da área de ciências humanas, de didática, ou de formação do professor.

Partindo disso, pode-se repensar: o que identifica então um professor universitário?

O pensamento do autor nos revela que:

(...) o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido a inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se destacar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é suficiente. (BENEDITO, 1995, p.131).

O professor universitário traça sua trajetória docente configurando-se em sua vida pessoal e profissional que vai desenvolvendo com o dia-a-dia.

Já dizia o autor em sua busca sobre o desenrolar da vida tanto pessoal quanto profissional do professor:

- Expectativas pessoais e familiares relacionadas às oportunidades e às condições institucionais, tensão e sentimentos que acompanham as primeiras experiências profissionais, contribuindo para a elaboração da identidade profissional;
- Progressivo amadurecimento profissional, envolvendo a relação com os alunos, com os colegas, com o conhecimento e a própria profissão; dificuldades relativas articulada com a dimensão familiar e profissional;

- Mudanças de expectativas decorrentes de alterações institucionais, podendo levar a maior ou menor investimento pessoal. (CAVACO, 1991, p.155-191)

Já na concepção desse autor:

(...) a profissão docente universitária se desenvolve por diversos fatores: sua categoria acadêmica, a cultura das faculdades, as disciplinas, os departamentos, as universidades, o salário, a demanda do mercado em que se trabalha a promoção dentro da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc., e é claro, pela relação com os colegas, com os alunos e com a formação permanente que essa pessoa vai realizando ao longo de sua vida profissional. (IMBERNÓN, 2012, p. 96-97).

A partir desta perspectiva a identidade do professor se desenvolve e/ou se forma na confluência de vários fatores que acabam por configurar a individualidade de cada professor na profissão do ensino universitário.

As universidades abarcam alguns profissionais iniciantes na carreira de ser professor os quais nunca tiveram uma formação que englobe conhecimentos pedagógicos; teórico-práticos, que se reconheça sujeito do processo de “formação”, do “saber fazer” e de seu aluno integrado a um contexto do qual este faz parte desse processo do “saber”, bem como as relações e situações que se travam entre esses atores, contudo, trazem em sua bagagem histórica, a experiência de sua vida acadêmica e pessoal, o que o auxilia a enfrentar a prática do seu cotidiano, evoluindo assim sua identidade enquanto profissional.

O que consta para as autoras é que:

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. ((PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.105)

A docência no ensino superior necessita que os professores de outras áreas, que não a Licenciatura, procure especializações como pós-graduações *latu-sensu* ou mestrado e doutorado *stricto-sensu*, para auxiliar no seu preparo.

A nossa lei atualmente começa a exigir dos professores universitários que possuam alguma formação para ingressarem nas universidades, contudo o número é pouco expressivo como mostra o artigo 56 da Lei 9394/96 item II, o qual exige que as universidades tenham apenas “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”.

Assim, os professores do Ensino Superior acabam procurando, não só pela tímida requisição do MEC, mas também como suporte para sua prática em sala de aula aprofundamentos na sua formação através dos já citados *latu-sensu* e *stricto-sensu*, como também, de congressos, seminários, ciclos, conferências de especializações, pesquisas, e discussões entre pares, que lhes ajudem a compilar habilidades e competências necessárias para fazerem de sua prática um momento de aprendizagem e satisfação para si e seus alunos.

Ressaltavam as autoras em suas palavras que:

Estudos mais recentes, em âmbito nacional e internacional, mostram que ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processos de profissionalização continuada que contemplam diversos elementos, entrelaçando os vários saberes da docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento, os saberes pedagógicos, na busca da construção da identidade profissional, vista como um processo de construção do profissional contextualizado e historicamente situado. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.108)

É de extrema importância que a formação do professor universitário seja alicerçada, também, em seus saberes docentes, na construção de sua identidade, enfim, mas para o autor:

A formação na docência universitária é eminentemente contextual. Não é possível explicar os fenômenos generalizando ações em todos os contextos. Seria estabelecer uma racionalidade formativa equivocada em seus pressupostos. A realidade universitária (alunado, culturas acadêmicas, universidades, contextos, ensinamentos...) nos mostra que a interpretação dos fenômenos docentes deve ser contextualizada em cada realidade. Não se mudará a docência universitária se os objetivos da formação em docência universitária se limitarem a mudar as pessoas considerando garantido que, mediante essa mudança pessoal ou formação da personalidade, se mudará a prática docente. (IMBERNÓN, 2012, p.108)

A docência no Ensino Superior deve estar contextualizada no local em que está inserida, e ser desenvolvida para atuar sobre ela e não em relação a querer mudar as pessoas que delas fazem parte. Deve atingir as pessoas de forma a torna-las crítica para que, assim, possam agir sobre seu contexto atual.

A formação da docência no Ensino Superior deve dar preferência sempre, ao debate, a construção de novas ideias, novos caminhos, novos conhecimentos, mas isso só acontece se pudermos criar novas perspectivas de formação dos docentes, atuando a favor da cooperação, a agregação de seus grupos, seus pares, tornando-os independentes e capazes de traçar estratégias pedagógicas que favoreçam o mundo acadêmico.

Nessa perspectiva o autor enfatiza que:

A formação didática dos professores universitários deveria favorecer o debate e a construção de algumas bases reais para construir as inovações ligadas a projetos de formação, tentando eliminar ao mesmo tempo os processos de atomização, corporativismo e individualismo no trabalho profissional. (IMBERNÓN, 2012, p. 112).

Enfim, o professor universitário deve procurar meios para impulsionar sua qualificação enquanto profissional da educação tenha ou não licenciatura. (IMBERNÓN, 2012, p.124) realçava que “o professorado deve mudar para mudar a universidade e ajudar a sociedade a mudar, tornando-a mais justa e democrática”.

O autor continua:

[...] todo professor universitário terá de assumir docência e se sensibilizar, interiorizando-a como uma profissão educativa, e saber quais são as tarefas pedagógicas necessárias para levá-la a termo, quais são as aprendizagens relevantes, os meios didáticos de que dispõe e o que deve fazer para levar seus alunos a desenvolver mais facilmente a capacidade de compreensão, mais que a de repetição. (IMBERNÓN, 2012, p.123)

A preocupação com a formação do professor universitário, sua didática, sua inovação, seu melhor preparo pedagógico continua fazendo parte do processo de desenvolvimento da docência para que os professores obtenham, gradativamente mais êxitos no processo de construção do desenvolvimento progressivo do aprender e ensinar cada vez melhor, e ser cada vez mais eficaz.

A docência no Ensino Superior deve contribuir com elementos pedagógicos que intervenham para a autonomia, a construção do conhecimento, a reflexão da prática docente, suas avaliações, a dinâmica, o questionamento, pois, só assim, eliminar-se-á as inércias e ideologias contidas dentro do sistema educacional, desfazendo uma visão muitas vezes estereotipada e auxiliando no desenvolvimento intelectual, profissional dos alunos deixando para trás os conteúdos fragmentados, que sejam utilizados apenas para a conferir um título acadêmico.

Para isso, torna-se mister, conscientizar e corresponsabilizar os professores do Ensino Superior do quão importante é sua atuação, sua formação continuada e suas relações com o mundo acadêmico e seu contexto.

## **APRECIÇÃO FINAL**

Nessa apreciação final podemos destacar que o Ensino Universitário carrega consigo, ainda um certo tradicionalismo Europeu que se estende desde o modelo jesuítico, passando pelo francês e pelo modelo alemão.

Todos acabavam por seguir regras as quais procuravam não formar cidadãos para um conscientização crítica, e sim apenas voltadas para alimentar a vontade das elites que procuravam manter o poder e suas influências. Assim, a relação que travava-se entre o professor, o aluno e os conteúdos, seguiam o caminho o qual o professor obtinha os conhecimentos necessários e aos alunos cabia a obediência, a memorização dos conteúdos.

Não há na prevista em Lei uma exigência de formação para o professor universitário como é exigido de professores, de certas áreas dentro da educação, apenas que 1/3 desses profissionais possuam especializações a nível Lato ou Stricto Sensu contudo, apesar de não terem uma formação que englobe conhecimentos pedagógico, teórico-práticos, os mesmo trazem consigo uma bagagem de vida tanto pessoal quanto acadêmica e profissional o que os fazem competente para adentrarem as salas de aula.

Desta forma pode-se vislumbrar que há um engajamento dos professores universitários em estar melhor preparados para receber seus alunos e ajudá-los a tornarem-se profissionais éticos e competentes dentro de suas áreas de atuação.

**ABSTRACT:** This paper é the result about a research called “TEACHING IN HIGHER EDUCATION: resignifications in the university space”. It’s inserted in the research line of teacher formation and educational practices, axis “GT6 HIGHER EDUCATION, INTERDISCIPLINARITY AND TEACHER TRAINING”. The teaching in Higher Education carries into it a historic process which has been unfold since Jesuit times and go on to our current context. In this perspective the paper aims to show how has been developed the University Education System since its beginning, taking into consideration the academic degree and the teacher’s action inside the classrooms. There is no way to conceptualize teacher’s training, but there is a way to tell how it has been developed as to preparing the university teacher in a skillful, ethic and human way. Beyond that, the teacher’s prepare should stimulate happiness, dynamism, flexibility and the thinking, aspects that will be the north to a good pedagogical practice, making the teacher independent in his (her) decisions. The biggest challenge, is also to oppose the merely conservative practice of teaching and learning, turning it into participation, research, learning, curiosity, as well as into beauty and “taste” for knowledge. Only that way it is possible to think about having university teachers increasingly well prepared to continue to engage in their functions as teacher of higher teaching.

**KEYWORDS:** Teaching in Higher Education. Teacher’s Training. Teaching Practice.

## REFERÊNCIAS

BENEDITO, V. et. al. **La Formación Universitaria a Debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

CAVACO, M. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças.** In NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

CESCA, V. **História do Ratio Studiorum.** 1999 Disponível em: <http://coloquiolusobrasileiro.blogspot.com.br/2008/06/histria-da-ratio-studiorum.html> dia 12/05/2014 às 10:20.

FÁVERO, M. de L. de A. **A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968.** Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28> dia 03/05/2014 às 21:38.

\_\_\_\_\_. **Universidade e Poder: análise crítica/fundamentos históricos** 2ª. Ed. Brasília: Plano, 2000.

IMBERNÓN, F. **Inovar o Ensino e a Aprendizagem na Universidade.** São Paulo: Cortez, 2012.

LDBEN. **LEI N.º. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) no dia 12/04/2014 às 14:22.

JAPIASÚ, H. MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** 4ª Ed – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior** - 4ªed. – São Paulo: Cortez, 2010.

ULLMANN, R. BOHNEN, A. **A universidade: das origens e renascença.** São Leopoldo: UNISINOS, 1994.



## ENSINO MÉDIO NO BRASIL: A PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO INOVADOR

Fabiane Grike<sup>1</sup>  
Marlize Rubin-Oliveira<sup>2</sup>

**RESUMO:** A prática interdisciplinar se abre no contexto da educação básica orientando novos olhares na produção de conhecimento. Este ensaio tem por objetivo apresentar uma reflexão a cerca da trajetória do Ensino Médio no Brasil, a partir de sua gênese até os dias atuais. O texto discute questões que envolvem as diferentes reformas do Ensino Médio no Brasil até a proposta que hoje se coloca com Ensino Médio Inovador. As reflexões tomam por base os conceitos de Kuenzer (2007), Frigotto (2007) e Saviani (2002) a respeito das trajetórias de construção e consolidação do Ensino Médio no Brasil, e Olga Pombo (2004) e Ari Jantsch & Lucídio Bianchetti (1997), a respeito de interdisciplinaridade e práticas pedagógicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio. Educação. Interdisciplinaridade.

### INTRODUÇÃO

As transformações da sociedade e a complexidade da ordem como um todo, fazem com que novos direcionamentos sejam dados à Educação Básica. Compreender o mundo em que vivemos e as relações que estabelecemos uns com os outros, nos fazem pensar em novas formas de encarar e transformar a realidade. Por outro lado, a especialização e fragmentação do conhecimento serviram também de espaço para reflexões no campo do fazer científico em que as necessidades de diálogos entre as disciplinas e para além delas, orientando novas práticas de produção de conhecimento no contexto do Ensino Médio.

O Ensino Médio no Brasil compreende a etapa da educação básica, da qual engloba desde os anos iniciais da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental até a chegada ao Médio. O Ensino Médio tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art.22, Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996). Assim, o Ensino Médio como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a “etapa final da educação básica” (Art. 36), da qual ocorre a construção da identidade e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida escolar dos educandos.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras Português - Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), atualmente Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR/UTFPR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - *Campus* Pato Branco. Email: fabi-ane.g@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atualmente professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR/UTFPR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus* Pato Branco. Linha de Pesquisa: Educação e Desenvolvimento Email: rubin@utfpr.edu.br.

Diante de tal compreensão, este ensaio tem como objetivo discutir sobre uma perspectiva histórica as trajetórias de construção e consolidação do Ensino Médio no Brasil até os dias atuais, à luz dos conceitos Kuenzer (2007), Frigotto (2007) e Saviani (2002). O ensaio foi organizado em seção única da qual visa compreender as diferentes reformas do Ensino Médio no Brasil, bem como a proposta colocada hoje como Ensino Médio Inovador.

## **1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO**

O Ensino Médio no Brasil tem suas raízes através da vinda dos jesuítas, ainda no período colonial, que compreende o século XVI até o século XVIII, uma vez que nesse período o Ensino Médio estava muito ligado aos costumes religiosos, em especial ao catolicismo. De acordo com Queiroz et al. (2008, p. 2), “esta ligação com a religião, dava ao ensino um caráter mnemônico e repetitivo, bem como a rigidez disciplinar e favorecida o ensino de disciplinas voltadas à ética religiosa”. Assim, o modelo de educação brasileiro ligado a religião, era visto como um mecanismo de reprodução social, uma vez que somente uma pequena parte da população pertencente à elite, tinha acesso ao sistema.

Até 1759 o ensino brasileiro ligava-se aos jesuítas, porém a partir deste mesmo ano, o modelo de ensino oferecido pelos jesuítas, já não atendia aos interesses econômicos da metrópole. Foi então que o marquês de Pombal os expulsou da colônia de Portugal, e ordenou que fechassem todas as escolas que ofereciam o ensino jesuítico.

De acordo com Saviani (2002, p. 187), através do Alvará de 28 de junho de 1759, “determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se, posteriormente, as “aulas régias” a serem mantidas pela Coroa”. As aulas régias eram ministradas por professores indicados, que serviam aos interesses políticos do período, todavia, esses professores possuíam cargos vitalícios e reproduziam os métodos já utilizados pelos jesuítas, uma vez que foram formados nesse sistema.

Ainda no século XVIII, as responsabilidades do ensino foram divididas conforme a cargo de cada órgão, sendo as províncias atuais Estados, responsáveis por oferecer o ensino primário e secundário, e a Corte responsável oferecer o ensino superior.

Com a proclamação de independência política em 1822, o Brasil se constituiu como um Estado Nacional que adota o regime monárquico sob o nome de “Império do Brasil”. A partir da proclamação e aprovação do Ato Adicional a Constituição do Império, o governo central deixou de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo a incumbência às províncias.

Assim, os debates em torno da importância da educação e da necessidade de organização nacional do sistema, somente se intensificaram a partir das duas últimas décadas do Império. De acordo com Saviani (2002, p. 191):

Pode-se dizer que a ideia de sistema nacional de ensino se faz presente nos projetos de reforma apresentados desde o final da década de 60 assim como nos textos preparados para o Congresso de Instrução que deveria ser realizado em 1883, mas que, por falta de verbas (o Senado negou a concessão dos recursos) não se realizou.

A proclamação da República em 1889 decretou a separação entre a Igreja e o Estado e a abolição do ensino religioso nas escolas. Porém, ainda nesse período a educação ainda não era a cargo do Estado Nacional. Dessa forma, o ensino primário ainda se matinha sob responsabilidade das antigas províncias, entretanto agora transformadas em Estados federados.

Foi então com a Revolução de 1930, liderados por Getúlio Vargas, que ocorreram mudanças significativas no sistema de educação brasileiro. Uma das mais importantes foi à criação do Ministério da Educação pelo ministro Francisco de Campos. Segundo Kuenzer (2007), até 1932 a escola organizava-se da seguinte maneira:

[...] ao curso primário havia as alternativas de curso rural e curso profissional, todas com 4 anos de duração; ao curso primário poderiam suceder o curso ginásial, o curso normal antecedido de 3 anos de curso propedêutico. Já ao curso rural sucedia necessariamente o curso básico agrícola com 2 anos de duração, e ao curso profissional sucedia o curso complementar, também com 2 anos (KUENZER, 2007, p. 11).

Nessa mesma década, em 1934 ocorreu o surgimento da universidade brasileira. Apesar de que a ideia de se criar a universidade no Brasil já estivesse presente durante a Colônia, é somente durante o Império, depois da Independência, que a ideia adquire maior força. Bontempi (2001, p. 32) via na universidade um meio de diluir os antagonismos sociais. Afirmando que:

[...] sendo a educação pública, o caráter democrático do processo de recrutamento das futuras elites estaria como que automaticamente assegurado. Não havia mais a constante reprodução das oligarquias porque, por meio da educação universitária, a barreira das classes seria vencida, qualquer um podendo ascender à condição de membro da elite pela demonstração do mérito. (...) Vistas as coisas desta maneira, a universidade cumpre função política em dois níveis: permite a compatibilização entre elite e democracia; e recruta, na totalidade do espectro social, para formá-los segundo os mais afinados padrões de saber e discernimento, os futuros membros da elite dirigente.

Na década de 1940, com o Decreto nº3 19.890 complementado pelo Decreto/Lei nº4. 244 de abril de 1942 foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que perdurou até 1971, esse decreto dividia o ensino primário do ensino secundário, do qual estabelecia:

O ensino primário era compreendido por quatro anos, já o ensino secundário possuía duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração, e colegial, com três anos. Para o ingresso no ensino secundário, ginásio, era necessário a aprovação em um exame de admissão (QUEIROZ et al., 2008, p. 3).

Ainda na mesma década com a lei nº 5.692/71 a estrutura foi modificada, o ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao primeiro grau com oito anos de duração, e o que antes era chamado de colegial, transformou-se em segundo grau, com duração de três anos.

Na década de 1960, o governo promulgou a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4.024/61), da qual o Ensino Médio passava a articular do ensino regular ao técnico. Com a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino passou a misturar conhecimentos humanísticos clássicos e os saberes profissionalizantes. No entanto, com a promulgação da Lei a dualidade estrutural entre o conhecimento intelectual e o trabalho manual, ainda se permaneciam no sistema educacional, formando profissionais para manter a elite e outros para serem os futuros trabalhadores do país.

A partir da década de 1970, com a intensificação da industrialização, seguindo o modelo fordista/taylorista de fragmentação de tarefas durante o processo de produção, novas mudanças ocorrem no âmbito educacional. Uma delas foi à modificação da organização de ensino, da qual com a promulgação da lei 5.692/71, a configuração do ensino passa a ter 1º e 2º graus, sendo obrigatório o ensino profissional de segundo grau. Kuenzer (2007) salienta que a escola assumiu a seguinte estrutura: ensino de primeiro grau, ensino de segundo grau propedêutico ou o ensino técnico para as massas e, por fim, ensino superior para a elite, mantendo a dualidade no ensino.

Frigotto (2007, p. 1135) afirma que “a educação básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica, nunca se colocou como necessidade e sim como algo a conter para a classe dominante brasileira”. Dessa maneira, a formação técnico-profissional voltada para a maioria dos trabalhadores possuía como finalidade prepará-los para o trabalho complexo do qual efetiva um maior valor e aumenta a competição capitalista.

Nesse sistema, Keuzer (2001) elucida que a educação opera de acordo com a ciência positivista, que não visa um efetivo domínio intelectual e prático no campo do conhecimento.

Ao contrário, a educação positivista possui uma tendência conservadora que, centrada unicamente na racionalidade técnica e na racionalidade formal, visa à qualificação numa área específica, seguindo um modelo curricular que esfacela o pensamento e a ação do sujeito perante a sociedade.

A década de 1980 é marcada pelo fim da escola única através da promulgação da Lei 7.044/82, e conseqüentemente a permanência do ensino dual, da qual oferece uma formação frágil a classe trabalhadora, em contrapartida a formação para a cultura e para o conhecimento científico é ofertada a elite da sociedade.

Com o fim da década de 1980 e início da década de 1990 novas mudanças vem marcar o cenário da educação brasileira. Uma delas é a luta da população pela promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação, que venha a atender a um modelo mais igualitário e democrático de ensino. De acordo com Batista (2012, p. 21) “em meio à crise de superprodução, o modelo fordista-taylorista esgota-se como modelo produtivo, gerando a necessidade de reorganizar a estrutura societária”.

Assim, em dezembro de 1996, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) depois de quase dez anos em tramitação no Congresso Nacional. Com a nova LDB a educação ficou assim dividida: ensino básico (antiga pré-escola), fundamental (1ª a 8ª séries), médio (antigo segundo grau), profissionalizante e superior. Em 1997, o Decreto nº 2.208/97 modificou significativamente a finalidade da formação profissional no país.

Na LDB aprovada e no Decreto nº 2.208/97 – que reorganiza o Ensino Médio e tecnológico (também por medida de força) –, novos conceitos de descentralização, autonomia e participação da comunidade escolar, em especial, nos Conselhos em seus diferentes níveis, fundamentam o novo papel reservado para a escola e a educação. (ARELARO, 2000, p. 106).

Com a nova LDB, também se determinou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), distinguindo os parâmetros para o ensino fundamental e para o ensino médio, e orientando a prática pedagógica dos professores em sala de aula. De acordo com (INEP/2014) os PCNs “traçam um novo perfil para o currículo; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender”. Dessa forma, segundo os PCNs, o currículo é uma ação em constante construção durante a prática pedagógica do professor, pois possibilita novas abordagens e novas metodologias durante o ensino.

A construção de um currículo que venha a atender e melhorar a Educação Básica de nível médio no Brasil, começou desde o surgimento do Ensino Médio com a vinda dos jesuítas, ainda no período colonial, e hoje, passa por uma nova estruturação em sua base. A complexidade das relações envolvidas no processo ensino-aprendizagem exige que a Educação busque uma maior especialização. Pombo (2004, p. 5-6) ressalta que é uma tendência da ciência moderna, buscar uma maior especialização:

[...] a ciência moderna se constitui pela adoção da metodologia analítica proposta por Galileu e Descartes. Isto é, se constituiu justamente no momento em que adotou uma metodologia que lhe permitia "esquartejar" cada totalidade, cindir o todo em pequenas partes por intermédio de uma análise cada vez mais fina. Ao dividir o todo nas suas partes constitutivas, ao subdividir cada uma dessas partes até aos seus mais ínfimos elementos, a ciência parte do princípio de que, mais tarde, poderá recompor o todo, reconstituir a totalidade. A ideia subjacente é a de que o todo é igual à soma das partes.

Hoje, o saber fragmentado em disciplinas, a divisão imposta na sociedade e o mundo que nos cerca, estão baseados em compartimentos, que determinam as leis funcionais da sociedade. O que parece ser notório é que a interdisciplinaridade está cada vez mais colocada como uma forma de se produzir conhecimentos e saberes. Isso parece estar sendo viável em cursos de graduação, em programas de pós-graduação e agora também colocado como proposta ao Ensino Médio, através do chamado Ensino Médio Inovador.

O Programa Ensino Médio Inovador traz como foco principal a perspectiva interdisciplinar capaz de integrar os eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura melhorando cada vez mais a qualidade da educação básica no Brasil. As ações são elaboradas, a partir de áreas do conhecimento, trabalhando de maneira interdisciplinar, as disciplinas deixam seus espaços disciplinares e passam a agregar-se em um bem comum (BRASIL, 2009).

Segundo Jantsch e Bianchetti (1997) a interdisciplinaridade, no campo da filosofia do sujeito “decorre de uma perspectiva vinculada à filosofia idealista, a qual evidencia a autonomia das ideias ou do sujeito pensante sobre os objetos.” Esses autores afirmam que as discussões hoje em dia estabelecidas a cerca da interdisciplinaridade remetem as questões a-históricas do objeto filosófico-científico que é então denominado interdisciplinaridade, ou seja, torna o sujeito um construtor de conhecimento e pensamento humano desvinculado de sua construção social e histórica, ou seja, um sujeito neutro.

Freire (2007) assume que a autonomia das ideias se constitui da experiência de incontáveis decisões, que vão sendo tomadas, sendo que nenhum indivíduo é inerentemente autônomo sem que passe por um processo de decisão. Para Freire (2007) “a autonomia,

enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser” (FREIRE, 2007, p.107). Assim, a conquista da autonomia possibilita a ampliação do conhecimento, da qual o sujeito é capaz de tomar decisões que influenciam a sua vida, sua relação em sociedade e o diálogo com outras áreas do conhecimento.

A pesquisa interdisciplinar nasce quando adotamos a postura de que “somente a área disciplinar não é necessária para entender um determinado assunto. Parte da lógica imanente do trabalho e vê a ciência como produção de novos mundos, adequados ao sujeito” (JANTSCH e BIANCHETTI, 1997, p. 72).

“A interdisciplinaridade é, em primeiro lugar, uma ação de transposição do saber posto na exterioridade para as estruturas internas do indivíduo, constituindo o conhecimento” (JANTSCH e BIANCHETTI, 1997, p. 73). Assim, a interdisciplinaridade é um mediador que faz com que o indivíduo compreenda a ciência, para além das fronteiras disciplinares.

Porém, a realidade ao qual a escola está inserida, possibilita alguns impasses para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. Uma vez que a interdisciplinaridade não é imposta por decreto e a realidade fragmentada a qual a prática interdisciplinar se encontra ainda é um caminho a ser explorado. De acordo com Mangini (2010, p. 157) a introdução do princípio da interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

[...] pretende servir de apoio à reflexão sobre a prática diária do professor, o planejamento de suas aulas e o desenvolvimento do currículo pela escola. Trata-se de um princípio convocado para expandir e melhorar a qualidade do ensino e, sobretudo, fazer frente aos desafios postos por um mundo em constante mudança. Parte-se do pressuposto de que a interdisciplinaridade vai dar significado ao conhecimento escolar, evitando a fragmentação que supostamente retirava o significado desse conhecimento.

Em um mundo complexo o espaço da produção de conhecimento interdisciplinar que se abre no contexto da educação básica, auxiliando na busca de soluções de problemas complexos e orientando novos olhares tanto na produção de conhecimento quanto na formação desses estudantes, mostrando que trabalhar interdisciplinarmente não significa acabar com as disciplinas, mas criar espaços de diálogos entre e para além das disciplinas em busca da solução de problemas complexos.

As diferentes trajetórias de construção e consolidação do Ensino Médio no Brasil nos mostram suas raízes firmadas com a chegada dos jesuítas no período colonial, posteriormente a divisão da educação básica em fundamental e médio, a construção da primeira lei de

Diretrizes e Bases e hoje, a Educação Básica vive uma nova transformação no currículo do Ensino Médio, com o programa Ensino Médio Inovador.

Portanto, o Programa Ensino Médio Inovador procura organizar as disciplinas em áreas do conhecimento, e à luz da interdisciplinaridade, solucionar, compreender e diversificar as práticas pedagógicas dos professores, de maneira que esse ensino atenda às necessidades, anseios e expectativas dos estudantes do ensino médio, melhorando assim, a qualidade da Educação Básica no Brasil.

### **HIGH SCHOOL IN BRAZIL: THE PROPOSAL OF HIGH SCHOOL INNOVATOR**

**ABSTRACT:** The interdisciplinary practice opens in the context of basic education orienting new looks in knowledge production. This paper aims to present a discussion about the trajectory of secondary education in Brazil, from its genesis to the present day. The paper discusses the different issues surrounding reform of secondary education in Brazil until the proposal that arises with High School Innovator today. The reflections are based on the concepts of Kuenzer (2007), Frigotto (2007) and Saviani (2002) concerning the trajectories of construction and consolidation of High School in Brazil, and Olga Pombo (2004) and Ari Jantsch & Lucidio Bianchetti (1997) regarding interdisciplinary and pedagogical practices.

**KEYWORDS:** High School. Education. Interdisciplinarity.

### **REFERÊNCIAS**

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional da década de 1990. In.: KRAWCZIK, Maria Malta Campos; Sérgio Haddad. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BATISTA, Ubiratan Augusto Domingues. **O ensino médio integrado e a relação entre a proposta da SEED/PR e a realidade escolar: avanços ou permanências?** 2012, 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BONTEMPI JR, Bruno. **A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica ea grande imprensa**. 2001. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado, Programa de Educação: História e Filosofia da Educação, PUC SP.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Portaria nº 971**, de 9 de outubro de 2009. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13439&Itemid=1038](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1038)> Acessado em 10 de abril de 2014.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília . **INEP**, 2014. Disponível em:  
<<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>>. Acessado em 10 de jun.de 2014.

JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. Interdisciplinaridade - Para além da filosofia do sujeito. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.) **Interdisciplinaridade**. Para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1997.

KUENZER, Acacia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4.ed.: São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. In: FERREIRA, Naura, S. Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MANGINI, Fernanda Nunes Rosa. **A interdisciplinaridade nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água Editores, 2004.

QUEIROZ, C. M. ; ALVES, L. A. ; SILVA, R. R. ; SILVA, K. N. ; MODESTO, R. V. . Evolução do Ensino Médio no Brasil. In: IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 2008, Uberlândia. **Anais do IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A história da escola pública no Brasil**. **Revista de Ciência da Educação**, 2003, v. 5, p. 185-201, 2002.

## FORMAÇÃO CONTINUADA: O DOCENTE UNIVERSITÁRIO FRENTE A UMA COMPLEXIDADE

Daiane Lira<sup>1</sup>  
Denise Aparecida Martins Sponchiado<sup>2</sup>

**RESUMO:** Frente aos desafios presentes no século XXI, o professor precisa de uma formação que lhe possibilite analisar criticamente e construtivamente a nova realidade, bem como repensar suas funções e sua prática pedagógica para, então, ter um papel à altura de enfrentar os novos desafios. O respectivo artigo tem por objetivo propor subsídios incentivadores de reflexões, análises, debates e compreensões sobre questões pedagógicas que, integrando-se à formação científica e profissional do professor universitário, estimulem respostas criativas às demandas da educação superior na contemporaneidade; compreende-se, assim, que as competências e as habilidades pedagógicas são úteis para a melhoria da qualificação do fazer didático-pedagógico. A pesquisa caracterizou-se com um estudo de natureza quanti/qualitativo, fazendo parte da pesquisa professores universitários em pleno domínio de atuação, abrangendo um total de 28 docentes. O processo de formação continuada é um estudo que deve ser levado a sério, com comprometimento e responsabilidade por parte do contexto de ação do professor, a fim de explicitar seus sentidos, pois é somente com o esforço de tornar explícito para si mesmo que o sujeito consegue projetar um novo modo de agir.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docente Universitário. Ensino Superior. Formação continuada.

### INTRODUÇÃO

O mundo mudou. As pessoas mudaram. A simples constatação da velocidade em que ocorrem transformações em nossa vida cotidiana já nos mostra que estamos diante de uma nova sociedade, uma outra realidade que nos envolve e nos desafia. Segundo Freire (1996, p. 67) “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar, e que é formado forma-se e forma ao ser formado”. Em qualquer área de atuação, o conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que habilita o indivíduo para o exercício de sua profissão, que o torna capaz de desenvolver todas as suas funções. Esse conhecimento constrói-se na formação inicial e continuada e é aprimorado na prática diária de sua profissão.

Nesta linha de pensamento e perante os desafios que os professores vêm enfrentado, a formação continuada adquire cada vez mais sentido, seja para os docentes que vêm nesta modalidade de formação a possibilidade de minimizar as dificuldades vivenciadas cotidianamente na profissão, seja pela administração dos sistemas de ensino que vislumbram

---

<sup>1</sup> Graduada em Ciências Biológicas – Licenciatura, URI-Erechim, acadêmica do Curso de Pedagogia URI-Erechim, Bolsista FAPERGS e Mestranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo/ PPGEDU-UPF. dai-lira26@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Educação UNISINUS/ RS; professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da URI Campus de Erechim/RS. E-mail: smdenise@uri.com.br

na formação contínua a via para a implementação de reformas e/ou a obtenção de indicadores que expressem a qualidade de ensino determinada na legislação em vigência no país.

As discussões acerca da formação continuada de professores vêm sendo destaque nas investigações e publicações da área educacional. Um número considerável e crescente de autores (LIBÂNEO, 2004; NÓVOA, 1995; entre outros) associam a formação continuada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Complementando ainda, Nóvoa salienta que (1997, p.9) “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”.

Neste contexto, a formação continuada deve oferecer ao professor subsídios para que o mesmo possa desenvolver sua auto-formação a partir da identificação do campo de trabalho (escola) como locus de formação docente. Neste sentido Nóvoa (1995, p.25) destaca que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores ao meio de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Esta formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Em virtude a tantos pressupostos e inquietações a pesquisa teve como objetivo central propor subsídios incentivadores de reflexões, análises, debates e compreensões sobre questões pedagógicas que, integrando-se à formação científica e profissional do professor universitário, estimulem respostas criativas às demandas da educação superior na contemporaneidade, compreende-se, assim, que as competências e as habilidades pedagógicas são úteis para a melhoria da qualificação do fazer didático-pedagógico.

A pesquisa caracterizou-se com um estudo de natureza quantitativo e qualitativo, envolvendo uma série de significados, as quais as pessoas dão às coisas e à sua vida, sendo este, o foco de atenção especial dos pesquisadores. Contudo, as pesquisas de caráter qualitativo buscam capturar a perspectiva dos participantes e considerar os diferentes pontos de vista dos mesmos.

O estudo foi realizado por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores em exercício nos cursos de graduação da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus Erechim/RS. Foram envolvidos no estudo 42 professores ingressantes nos anos de 2010 e 2011, a partir do processo seletivo promovido pela instituição. Apenas estão inseridos no processo da pesquisa 37 professores,

pois cinco destes desistiram de trabalhar no Campus antes de iniciar o desenvolvimento da pesquisa. Deste total apenas 28 professores responderam a entrevista e o restante não se dispôs a participar.

Para dar consistência e qualidade à discussão dos dados obtidos, oportunizou-se a presença de falas ou fragmentos de falas dos professores participantes da pesquisa, que foram inseridos no relatório. Com a finalidade de garantir o anonimato dos participantes, optou-se por denominá-los como sujeitos numerados de um a vinte.<sup>3</sup>

## **1 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **1.1 Conceitos e reflexões a respeito do termo: “Formação Continuada”.**

Fazer uma abordagem sobre formação continuada remete a pensar, principalmente, em um processo de transformação educacional com a efetiva participação dos professores. Por isso, qualquer discussão que teoriza a formação profissional docente se reporta hoje ao tema da formação continuada. Esse interesse se dá principalmente por conta de duas necessidades impostas ao educador, ou seja, o aperfeiçoamento e, o de que se compreenda como profissional. Ambas estão ligadas ao fato de que, como profissional, ele precisa ter domínio de algumas questões práticas e teóricas que justificam e legitimam a sua profissão.

A concepção “formação contínua” vem tomando corpo no meio educacional a partir das ideias de professores como sujeitos inacabados, em contínuo processo de mudança e transformação. Pensar em sua formação é também pôr em relevo sua história, seus fins e seus objetivos de cada época e aqueles que se pretende formar. Ao pensar nessa lógica Benincá (2002b, p.99) justifica o conceito de formação continuada ao mencionar que a mesma “[...] decorre da compreensão de ser humano, como finito e inconcluso”, o que indica que o ser humano está em permanente formação e construção. Nunca estamos plenamente formados, seja pessoal ou profissionalmente.

Neste contexto, existem muitas práticas do que chamamos de formação continuada bem como o próprio termo leva a várias concepções sob o lema da atualização e da renovação profissional. Nas últimas décadas do século XX e entrada do século XXI, tornou-se pré-requisito para o trabalho e sua permanência a prática de formação continuada. O mundo está cada vez mais uno, as mudanças são visíveis e fazem cobranças epistemológicas, sociais e

---

<sup>3</sup> Os fragmentos de fala dos professores participantes da pesquisa serão transcritos em forma de citação e numerados de um a vinte.

tecnológicas. Portanto, a formação continuada foi estabelecida como aprofundamento e avanço nas formações profissionais.

Nascimento (2003, p. 70) compreende que formação continuada é algo que ocorre após uma formação inicial para melhorar as qualificações pessoais, sendo também:

Toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, [...], incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino.

Partindo do conceito de formação continuada para a sua importância, destaca-se a mesma como sendo um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

## **1.2 Docente do Ensino Superior: a importância de uma formação contínua perante uma complexidade.**

Nos caminhos da mente humana, em que se entrelaçam sentimentos, pensamentos, valores, crenças, fantasias, imaginação, ações, etc., tudo parece influir em tudo, em relações que implicam causalidades, indeterminações e incertezas. Para adentrarmos a esse labirinto é necessário certo fascínio pela complexidade. Mais, ainda, é necessária coragem para sair dele com mais indagações do que se entrou. (ARANTES, 2003, p.7)

Segundo a ideia do autor, a complexidade que entrelaça o docente do Ensino Superior é tanta e, por esse motivo, referimo-nos a uma formação contínua que qualifique o docente enquanto ser do conhecimento e com ele podemos traçar alguns delineamentos, ou seja, a formação sendo vista como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um ser adulto em interação com o meio e, portanto, como processo contínuo de reconstrução identitária, o sujeito em formação como construtor de conhecimento e de realidade social.

Os novos significados que envolvem a pedagogia universitária, bem como sua complexidade, incidem a concordar com o questionamento de Grijalva (1999), quando afirma

ser comum encontrar nas Universidades, professores sábios, mas que são mestres medíocres. Na mesma linha de argumentação, o autor reputa como incoerente, pensar que seja mais difícil para uma criança aprender a escrever, do que para um adulto dominar o método científico (id, 1999).

O exercício profissional do professor requer algo além dos conhecimentos técnicos e científicos subjacentes à sua profissionalidade, ou seja, requer na verdade, que ele seja capaz de refletir para transformar a sua prática, o seu espaço de ação, em espaço de produção de conhecimento e construção profissional. Nesse sentido, Pérez Gómez (1995, p.102) afirma que “[...] o êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica”. Isso significa, que o bom professor é aquele que é capaz de articular, em seu trabalho pedagógico, duas instâncias básicas: a do conhecimento elaborado (teoria) e a da prática (espaço de ação), de modo a superar um pensamento técnico de aplicação e assumir uma postura de criação reflexiva e inteligente.

Com base nos relatos dos participantes da pesquisa, a formação continuada é importante, porque mais do que nunca é vista como:

[...] uma ferramenta indispensável para quem educa, assim como para quem realiza pesquisa. No mundo contemporâneo onde às informações estão *on line* e a todo momento surgem novas informações é indispensável que o educar não vire um educador analógico enquanto seus alunos estão na era digital. Contudo a formação continuada vem a atender este novo público trazendo assim um desafio para os novos educadores, e, porque não, para os educadores com mais experiência, que por muitas vezes não seguiram uma formação continuada. Conseqüentemente um educar atualizado tem com certeza maior habilidade para enfrentar estes novos desafios que surgem aos nossos olhos a todo momento. (SUJEITO Nº 08)

Frente a tantos relatos podemos dizer que, para mudar é preciso querer ou sentir a necessidade de mudar ou, ao menos, é necessário que a mudança assuma um significado para aqueles a quem ela é proposta ou imposta. Por isso, julgamos que é ao nível das culturas profissionais dos professores e organizacionais das Instituições que é preciso atuar, e a formação contínua poderá ser o instrumento dessa mudança.

### **1.3 Desafios no Ensino Superior: a busca incessante por recursos**

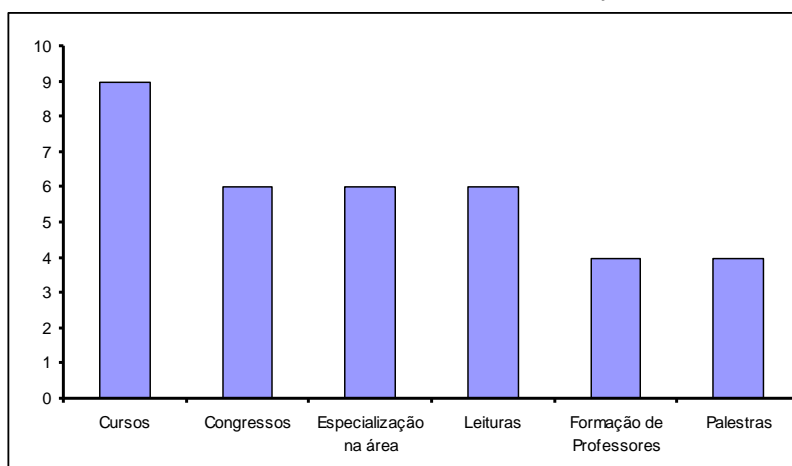
Toda prática docente é carregada de intencionalidade, que tem como princípio intervir e contribuir para a formação e futuros profissionais cidadãos. A carreira docente tem sido nos últimos tempos uma preocupante questão em todos os níveis educacionais. Essa preocupação tem levado a grandes questionamentos a respeito da educação. Giroux (1997) aponta que:

[...] uma das maiores ameaças aos professores universitários é o desenvolvimento crescente de “ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. (p.158)

Na realidade o que tem provocado esses questionamentos é a falta de uma busca constante por uma formação continuada por parte do docente. Vale lembrar que com base nas ideias de Nóvoa (1995), a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Partindo desse pressuposto e com base na pesquisa, realizou-se algumas problematizações com docentes universitários a respeito de que forma/maneira busca diante de suas práticas pedagógicas, uma formação que o possibilite um melhor preparo acadêmico.

A partir dos dados obtidos na pesquisa concluiu-se que, os docentes do ensino superior preocupam-se em buscar uma formação contínua que o de suporte diante das complexidades vivenciadas nas práticas pedagógicas. São inúmeras as atividades citadas, por isso, analisamos o gráfico a seguir:

**Gráfico 01:** Recursos utilizados como forma de formação continuada.



Fonte: Lira, D. (2014)

Com base no gráfico acima podemos destacar que grande parte dos docentes universitários buscam em primeiro lugar a participação em diversos Cursos (dependendo da área em que atuam), em segundo, Congressos em diferentes cidades, sendo estas Regionais ou

Internacionais, na sequência salientaram a importância de ter uma Especialização, ou seja, Pós-Graduação, Mestrado ou Doutorado. Outro aspecto foi mencionado por meio das leituras, onde grande parte está localizada em periódicos específicos, revistas, artigos científicos, livros, entre outros. A formação de professores, bem como, a participação em palestras, também foi citado.

Como profissional docente tenho buscado sempre estar atualizado com as novas informações que o mundo atual nos disponibiliza, ou seja, buscando a formação continuada. Estas podem a devir de jornais (impressos ou *on line*), textos em revistas especializadas, artigos científicos, livros, palestras, cursos e congressos, entre outras. (SUJEITO Nº 15)

Com base nos resultados, destacamos a importância do professor universitário compreender o ser humano como um ser inacabado, como já foi mencionado anteriormente, pois desta forma, a busca incessante por recursos, retorne trazendo consigo ações e aprendizados que os auxilie, diante de novos desafios que são impostos durante o exercício profissional. Mas, ressaltamos aqui, a importância de captar tudo isso como forma de “formação” e não, somente por abranger em seu currículo lattes algo à mais. Que a essência desse aprendizado seja repassado ao acadêmico diante de uma boa conduta, agindo de forma flexível e aberto a novos conhecimentos.

#### **1.4 A formação continuada no fazer docente: uma reflexão necessária**

A formação por competências e a reflexão no ser/fazer e do agir pedagógico são conceitos investigados por educadores diversos, os quais salientam sua inesgotável importância na formação para a docência universitária. A importância das competências e da reflexão no processo educativo é o desafio de ser educador numa sociedade que se transforma aceleradamente. Para Nóvoa, as situações conflitantes que os professores são obrigados a transpor, superar e enfrentar, apresentam características únicas. “O profissional competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo [...]. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (1997, p.27). O autor acrescenta ainda que, “[...] o aprender contínuo essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a instituição, como lugar de crescimento profissional”.

Diante disso retraímos a Castanho & Castanho (2001) quando diz:

Professor marcante, professor inesquecível, professor ideal...Há algum tempo a literatura educacional vem falando do professor e das características que tornam



uma presença importante na vida e na memória de seus alunos. Pesquisas as mais variadas buscam detectar o que faz com que um professor seja marcante. O escritor Jonh Steimbeck considerava que ser um bom professor é algo semelhante a ser um bom artista e que há tão poucos grandes artistas quanto grandes professores. (p. 153)

Nesse sentido, podemos destacar que a prática pedagógica, deve ser vista como um processo sério, responsável e conseqüentemente, não pode ser reduzida à escolha e aplicação de determinados procedimentos. A conduta do fazer docente deve sustentar uma base teórica que no mesmo momento que ensina, fascina o seu aluno, desta maneira, o aprendizado estará fazendo sentido em sua vida.

Frente a tantos desafios, a formação continuada, nesse sentido, vem ao encontro de duas instâncias, ou seja, a mobilização do professor e a operacionalização do processo. Por isso, Benincá (2002a) ressalta,

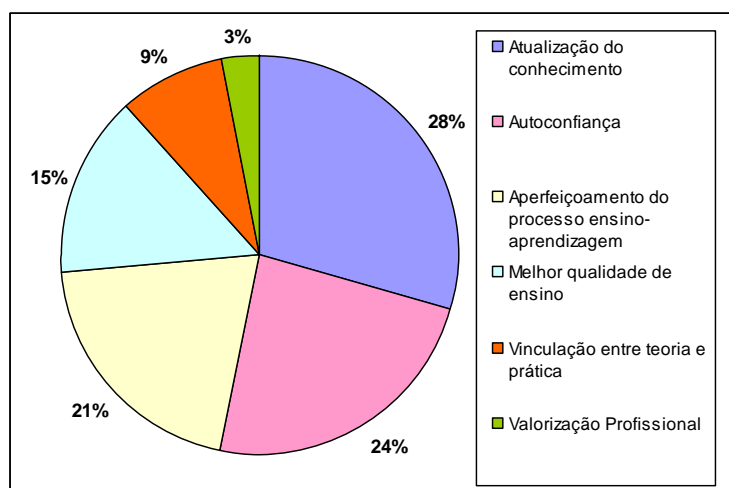
o convívio com os professores mostra o esforço que muitos fazem para mudar a sua prática educativa. Alguns vivem profundos conflitos porque desejariam orientar suas ações de acordo com uma nova compreensão do mundo, mas sua consciência prática os orienta segundo os conceitos já elaborados, ou seja, percebem o quanto estão errados, mas continuam fazendo as mesmas coisas e do mesmo modo. (p.56)

À vontade e o esforço para mudar a prática são indispensáveis, mas não suficientes. Visão do que se pretende mudar e disposição para fazê-lo são importantes, mas só “funcionam” quando vêm acompanhadas de uma clareza quanto aos instrumentos ou condições teórico-metodológicas capazes de provocar a mudança. Por isso, quando se reconstrói um modo de compreensão abre-se a possibilidade de mudança no agir, no entanto, o professor precisa querer mudar e estar inserido num contexto que lhe possibilite fazer tal percurso.

Diante da pesquisa realizada, um último ponto problematizado aos docentes foi: “Se busca por uma formação continuada, que benefícios a mesma traz durante o seu fazer docente?”. Frente as práticas vivenciadas, grande parte dos docentes mencionaram que o saber/conhecimento não ocupa espaço e para tanto, o mesmo permite avançar, transpor barreiras e trilhar novos caminhos. Desta maneira, os benefícios são extensivos ao professor, aluno e instituição. A respeito dos dados obtidos nesta etapa, podemos analisar a partir do gráfico a seguir:

**Gráfico 02:** Benefícios que a formação continuada traz ao fazer docente.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*



Fonte: LIRA,D. (2014)

Com base nos dados concluí-se que, 28% dos docentes universitários destacam a importância da formação continuada como forma de atualização do conhecimento, 24% acreditam que a mesma permite uma melhor autoconfiança com clareza e sabedoria de suas práticas pedagógicas, 21% compreende como um aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, 15% condiz que a formação melhora a qualidade do ensino, 9% estabelece um vínculo entre a teoria e a prática e 3% dos professores ressaltam que a formação também pode ser vista como uma valorização profissional.

Segundo um participante da pesquisa, ao explicar sobre a relevância de uma formação continua diante de suas práticas diz que,

[...] por sua vez, estas novas informações vêm a acrescentar o conhecimento adquirido durante toda a minha formação (graduação, mestrado e doutorado). Elas auxiliam a enfrentar com mais clareza e sabedoria os novos desafios, e o principal desafio atual, a arte de ensinar, pois cada vez nossos alunos estão entrando na Universidade com um nível de compreensão cada vez menor, porém cheios de informações que por muitas vezes ficam desconstruídas, ou mal entendidas pelos mesmos, e assim temos que nos ajustarmos da melhor maneira possível para de alguma forma auxiliar no crescimento acadêmico e por que não pessoal, pois de uma forma ou de outra somos referências para estes alunos. Desta maneira, a formação continuada é uma forma muito importante para que isto ocorra. (SUJEITO N° 13)

Segundo relatos dos professores, a formação continuada é extremamente importante e necessária, tendo em vista que novos conhecimentos, novos conceitos, estratégias e pesquisas são fundamentais para melhorar o desempenho profissional e também para garantir uma educação de qualidade, com aprendizagens significativas, formando seres humanos preparados para os desafios da vida pessoal e profissional.

Segundo Tardif (2007, p. 23):

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Assim, a prática docente está em primeiro lugar. O professor deve acreditar que a própria docência também serve de referência ao ensino, sendo o professor sujeito de sua própria prática, onde ele soma sua história, seus valores, seu dia-a-dia e diante disso tudo resulta a sua identidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Enfatizamos no decorrer da pesquisa, a importância da formação continuada como uma possível estratégia para a qualidade da Educação Superior. Neste sentido, faz-se necessário a criação de espaços para que os docentes possam, diante de uma série de circunstâncias, fazer a reflexão sobre a sua profissão docente, sua forma de ser e agir, em relação aos acadêmicos, conteúdos e sua relação com o cotidiano.

Nesse sentido, defendemos a ideia de que a formação continuada pode ser vista como uma ferramenta indispensável para um fazer pedagógico mais consciente e de maior responsabilidade na formação de cidadãos, sem perder de vista a dimensão de que titulação não é sinônimo de formação.

O professor realmente é desafiado, e com a realização da pesquisa, observou-se que todos estão preocupados com os desafios envolvidos na arte de educar e, frente a isso, todos procuram estar vinculados com algum tipo de formação, seja ela, através de livros ou até mesmo na participação de Congressos. Formar novos profissionais não é uma tarefa fácil, e por esse motivo o corpo docente necessita de uma formação continuada que os ampare, pois a contemporaneidade exige sim, novas mudanças, adaptações, atualizações e aperfeiçoamento.

A formação do profissional docente representa um papel preponderante no que tange à qualidade da educação, pois “[...] a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor” (DEMO, 2002, p. 72). Então, cabe ao professor a responsabilidade de formar profissionais, de tal ordem que, torna-se fundamental sua boa formação. Nesse intuito,

Demo (2002, p. 79) compreende que, mais do que de qualquer outro trabalhador, a sociedade demanda do professor uma “formação primorosa”.

Consideramos então, que as reflexões aqui apresentadas, os aportes teóricos destacados e os posicionamentos focalizados na elaboração desse texto refletem as contribuições do aprofundamento teórico oportunizado pelo estudo ao qual nos propomos, o que remete ao caminho que temos percorrido na construção da docência, do processo de formação docente, sempre inconcluso, sempre em “de vir”, pois a docência é dinâmica e é construída em relação com os alunos, com os colegas professores, com o contexto e com o conhecimento já produzido na área, de forma dialética e dialógica, num *continuum* aprimorar-se, redescobrir-se, emocionar-se e apaixonar-se pelo ser humano, acreditando na possibilidade de nos melhorarmos uns aos outros através da educação.

**RESUMEN:** Hacer frente a los desafíos en el siglo XXI, el maestro necesita un entrenamiento que le permiten analizar de forma crítica y constructiva a la nueva realidad y repensar su papel y su práctica para luego tener un papel para hacer frente a nuevos retos. El artículo que acompaña tiene por objeto proponer subsidios alentar reflexiones, análisis, debates e interpretaciones de cuestiones educativas, integrando el desarrollo científico y profesional del profesor universitario, fomentar respuestas creativas a las demandas de la educación superior en la sociedad contemporánea; se entiende, por lo tanto, que la competencia y las habilidades pedagógicas son útiles para la mejora de la cualificación de enseñanza-aprendizaje que hacer. La investigación se caracterizó con un estudio de la naturaleza cuantitativa / cualitativa parte de los profesores de investigación en pleno campo de experiencia, cubriendo un total de 28 profesores. El proceso de educación continua es un estudio que debe ser tomado en serio, con compromiso y responsabilidad por el contexto de la acción del docente con el fin de aclarar sus sentidos, ya que es sólo con el esfuerzo de hacer explícita a sí mismo que el sujeto puede diseñar una nueva forma de actuar.

**PALABRAS CLAVE:** Profesor. Educación Superior. La educación continua.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A. **Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação**; In VIDETUR, n. 23. Porto/Portugal, Mandruvá, 2003. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>>. Acesso em: 12 fev.2014.

BENICÁ, E. Formação continuada, in: BENINCÁ, Elii; Caimi, Flávia Eloísa. (orgs.) **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo. 2002a.

\_\_\_\_\_. Prática pedagógica: uma questão de método, in: BENINCÁ, Elii; Caimi, Flávia Eloísa. (orgs.) **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo. 2002b.

CASTANHO, S. & CASTANHO, M.E. (orgs.) **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GRIJALVA, Augustín. Reflexiones sobre pedagogia universitária. Disponível em: <http://www.uazuay.edu.ec/tuningderecho/reflexiones.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

NASCIMENTO M. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera. **Magistério: construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.  
\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Portugal: Porto editora. 1997.

PÉREZ Gómez, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

## O DESAFIO DA INTERDISCIPLINARIDADE E A EXPERIÊNCIA DO SEMINÁRIO INTEGRADO

Professor Julio Sosa <sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente relato refere-se a prática educativa realizada em turmas do primeiro ano do Ensino Médio; prática essa provocada pela mudança proposta pelo Governo do Estado do Rio Grande para esta modalidade de ensino. O Ensino Médio Politécnico consiste, entre outras coisas, o ensinar pela pesquisa integrando através de projetos propostos pelo professor e/ou pelos alunos as diversas áreas de ensino/aprendizagem. Neste contexto, o Seminário Integrado seria um elo entre as diversas disciplinas buscando a integração entre elas, para que se alcance a interdisciplinaridade. O presente relato irá tratar destes projetos elaborados pelos alunos e orientados por mim, enquanto professor responsável pelo Seminário Integrado nesta turma durante o ano letivo de 2013. Enquanto propostas inovadora e desafiadora esse ensinar pela pesquisa tem apresentado caminhos e descaminhos; acertos e desacertos; facilidades e dificuldades que pretendo, ainda que de forma breve, trabalhar neste relato.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação. Pesquisa. Interdisciplinaridade. Projetos.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No ano letivo de 2013 foi realizado um trabalho coletivo junto à turma de Primeiro Ano do Ensino Médio, diurno, grupo com 39 alunos, relativamente homogêneos, bastantes agitados, mas que produzem ao serem desafiados. Considero importante mencionar trabalho com grande parte da turma há quatro anos, portanto, mantendo com eles uma relação afetiva e de confiança mútuas. Os alunos que entraram na turma, neste ano, vindos de outras escolas adaptaram-se a forma de trabalho.

Dentro do Seminário Integrado os alunos foram instigados a escolherem temas que lhe interessassem pesquisar. O aprender pela pesquisa é um dos objetivos do Ensino Médio Politécnico e está amplamente defendido no documento da proposta produzido pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul.

Outro objetivo, e talvez esse um dos mais complicados de serem atingidos, é o entrelaçamento das mais diferentes áreas de ensino. Neste contexto, o Seminário Integrado faria essa integração, “esse meio de campo”, entre as disciplinas, buscando a interdisciplinaridade.

### 1 ANÁLISE E DISCUSSÃO

---

<sup>1</sup> Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); leciona História e Sociologia na E.E.E. M. Lilia Neves; em andamento Especialização Rio Grande do Sul: Sociedade, Política e Cultura. E-mail. Sorjulio1@yahoo.com.br

(BAGNO, 2012) “Se o professor abrir mão de seu papel de orientador da aprendizagem de seus alunos estará sendo responsável pelo que vier a acontecer com eles ao tentar atravessar sozinhos em um labirinto minado”. Tendo essa ideia em mente, e consciente de meu papel diante a turma e a responsabilidade com o Seminário Integrado, desafiei aos alunos para que trouxessem propostas viáveis e que fossem de seu interesse para temas de pesquisa.

Os temas propostos pelos alunos foram: História do Rock, Futebol Amador em Rio Grande, Muay Thai, A moda e o Papel da Mulher e o Mal de Alzheimer. Dentre os temas postos eles foram a desafiados a formarem grupos por interesse de pesquisa, sem ter número mínimo ou máximo de componentes. E assim, eles se colocaram. Após tal definição partimos para os Projetos de Pesquisa.

Trabalhar com os alunos a ideia de pesquisa e projeto foi o passo seguinte. (SILVA, 2010) “Pesquisar é fazer vir à tona o que se encontra, muitas vezes, praticamente na superfície do vivido.” Procurei desmistificar a ideia de pesquisa que eles tinham em mente. (MINAYO, 2012) “Quando escrevemos um projeto, estamos definindo uma cartografia para abordar a pesquisa”. Aos poucos fui trabalhando as partes de um projeto na medida em que em conjunto íamos construindo os projetos a serem trabalhados. (BAGNO) “Fazer um projeto é lançar ideias para frente.” Então fomos construindo as ideias em cima dos temas propostos por eles.

Partimos para construção do “problema de pesquisa”, não existem regras para a apresentação do chamado “problema de pesquisa”. Tanto pode ser apresentado como uma pergunta, quanto como uma afirmação. O que importa é que o problema seja bem construído, e se apresenta como um desafio ainda mais pela inexperiência dos alunos em fazer isso. Isso deixa claro o quanto trabalhamos mal a pesquisa como fator educativo deste as séries iniciais do Ensino Fundamental. O professor dá muitas respostas e faz poucas perguntas ao Ensinar.

Esse é o desafio de uma nova Educação, o professor dar-se conta que a prática docente vai além de transmitir conhecimentos e que cabe a ele o papel de orientar, incentivar o pensar, e o pensar certo, o respeito à diversidade do alunato. Cabe ao professor o papel de sendo ele um sujeito crítico, faça que eles e elas também o sejam. Não cabe ao professor dar as respostas e sim fazer as perguntas e incentivar que novas perguntas sejam feitas. E, se busque, então, as respostas, que nunca serão verdades absolutas.

Com isso os alunos foram sendo desafiados à primeiro perder o medo e em seguida começar a criar e produzir. Os grupos e/ou Projetos de Pesquisa e seus devidos temas/problemas foram os seguintes: Futebol amador raízes e interação social. (De que forma

o futebol contribui como interação entre a comunidade e entre as diversas comunidades?); Rock e o Preconceito Musical. (Quais as formas de preconceito os roqueiros sofrem e/ou sofreram ao longo dos tempos?); Muay Thai: Luta como Esporte e não como Violência ( De que forma a luta como esporte pode contribuir para a diminuir a violência entre os jovens?); Moda e o Papel Social da Mulher (Quais os diferentes papéis sociais da mulher e de que forma isso se influencia na moda ou é influenciada por ela?); Mal de Alzheimer: causas, sintomas, consequências e tratamento ( Qual a ação na cidade de Rio Grande de apoio aos doentes e seus familiares?).

Com os temas escolhidos, os projetos construídos os alunos partiram para pesquisa de campo cada grupo dentro de seus temas escolhidos. Neste ponto muitas experiências já foram vividas por eles: como entrevistar o Prefeito sobre o futebol amador e dar entrevista em programa de rádio sobre o projeto escolhido; elaborar junto à Secretária de Cultura um festival de Rock; trabalhar o papel da mulher na sociedade e elaborar uma oficina de trabalho reciclado para elaborarem um desfile com roupas recicladas, entre outros.

A elaboração de um produto final para mostrarem seus trabalhos foi um desafio proposto e diferentes ideias surgiram: um documentário sobre o futebol amador em Rio Grande; um desfile de moda com roupas recicladas; um festival de rock e um “aulão” prático sobre a luta Muay Thai.

Quando fui convidado para assumir esse novo projeto de Ensino Médio sendo responsável pelos seminários das turmas de primeiro ano, preocupei-me como seria o trabalho. E qual seria sua aceitação. Mas, aceitei o desafio, pois acredito nesta mudança e nesta forma de ver a Educação e de educar através da pesquisa e da autonomia.

Acredito em Freire, quando diz que ensinar requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador e enriquecedor. Tem sido gratificante ver os alunos elaborarem o seu conhecimento. Entre reclamações, naturais, pelas aulas aos sábados, eles tem encarado com entusiasmo a novidade. Ainda segundo Freire em Pedagogia da Autonomia, digno de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.

Anoto como exemplo, a atividade da produção de narrativas de vivências escolares dos alunos, em que a princípio gerou reclamações, dúvida e “desesperos” por parte deles que diziam não saber fazer. Mas, que aceitaram o desafio e produziram textos excelentes.

No momento da roda da leitura, outro medo dos alunos, tivemos a experiência de textos bem produzidos e emocionantes que atraíram a atenção de todos. Ainda, com a leitura



dos textos dos colegas, aqueles que não se dedicaram como deveriam na tarefa sentiram-se compelidos a refazer suas produções.

Contudo, analisando as atividades realizadas neste relato, isto é prática pedagógica nele proposta; bem como toda mudança no Ensino Médio no Rio Grande do Sul é preciso considerar que uma das grandes dificuldades é se fazer na prática a interdisciplinaridade. Vários seriam os aspectos que poderíamos anotar como sendo empecilhos para a prática da interdisciplinaridade nas escolas: a formação de professores parece ainda dar-se, em que pese todo discurso acadêmico em defesa da interdisciplinaridade, de forma disciplinar e isolado; outro aspecto que, nas Escolas de Ensino Básico, é prejudicial para que se passe da teoria à prática é a falta de tempo disponível dos professores para planejamento; e, um terceiro aspecto que seria um problema tanto das academias como das escolas de ensino básico é o sentimento de posse que cada professor tem por sua disciplina aliado a pouca vontade de articular-se com colega mesmo sendo da mesma área de ensino.

A interação entre as mais variadas disciplinas mesmo que de áreas distintas não só é possível como possibilitaria um saber crítico-reflexivo, saber esse que deve ser valorizado cada vez no processo de ensino-aprendizado. Superar a fragmentação do “engavetamento das disciplinas” proporcionando um diálogo entre as áreas de ensino e seus componentes curriculares é o desafio da interdisciplinaridade.

Segundo Libâneo (1994), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. É importante ressaltar que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas.

Trabalhar esta nova ótica exige uma postura do professor que vai além do que está descrito nas teorias, legislação ou posto nos discursos acadêmicos, pois é necessário que ele assuma uma atitude endógena e que faça uso de metodologias didáticas adequadas para essa perspectiva. Outra exigência é que todos os personagens envolvidos neste processo educacional estejam abertos e sintam-se comprometidos a esse desafio. É através do ensino interdisciplinar, dentro do aspecto histórico-crítico, que os professores possibilitarão aos seus alunos uma aprendizagem eficaz na compreensão da realidade em sua complexidade.

Tenho plena convicção que a interdisciplinaridade se dá na ousadia e na coragem da busca de um fazer pedagógico que leve a um processo de ensino aprendizagem mais amplo e completo.

Segundo Jurjo Torres Santomé, a interdisciplinaridade dá significado ao conteúdo escolar. Ela rompe a divisão hermética das disciplinas. Para tanto é preciso romper com os paradigmas educacionais. Também é preciso que cada profissional abandone a zona de conforto de sua própria disciplina.

Neste contexto, a proposta de mudança do Ensino Médio Politécnico é um desafio e, ainda, um enfrentamento de projetos de educação e/ou visões de mundo dentro da Educação. Este enfrentamento dar-se deste o início do processo educacional brasileiro e os mais diferentes atores envolvidos nele fazem esse enfrentamento ainda que alguns não tenham a consciência nítida de seu envolvimento. Aqui lembrando, Paulo Freire (1999) a escola tem uma função conservadora, já que reflete e reproduz injustiças da sociedade. Mas, ao mesmo tempo, é uma força inovadora, já que o professor tem uma autonomia relativa. Assim, o educador tem um papel político-pedagógico destacado, já que não existe educação neutra. Para o bem ou para mal temos uma posição ou Educador com sua prática colabora para termos uma Educação libertadora ou ele é um articulador de uma Educação repressora e conservadora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É importante que professores e alunos sejam curiosos e instigadores. "É preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano" (Freire). Faz-se necessário, portanto, que se proporcionem momentos para experiências, para buscas. O professor precisa estar disposto a ouvir, a dialogar, a fazer de suas aulas momentos de liberdade para falar, debater e ser aberto para compreender o querer de seus alunos. Para tanto, é preciso querer bem, gostar do trabalho e do educando. Essa é a proposta de Ensino Médio Politécnico incentivar a alegria de aprender e de ensinar.

Como todo novo é assustador e gera medo e receios, ainda mais, se há comprometimento no trabalho, torna-se concebível acreditar que a mudança é possível.

As dificuldades e/ou inseguranças do professor e das professoras como dizem os autoras o (KLEIMAN e MORAES, 2002), o professor "se sente inseguro de dar conta da nova tarefa. Ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado" (p.24). Esse sentimento do professor e da professora ainda que compreensíveis não podem e não devem impedi-lo da busca do novo.

Perceber que a criança é curiosa por natureza e que ao chegar à escola essa curiosidade é morta e esquartejada por uma prática pedagógica que fornece resposta e não instiga à pergunta deveria por si só ser um motivo para que todos àqueles envolvidos neste processo buscassem uma transformação em sua postura enquanto educador e educadora.

A prática da interdisciplinaridade visa formar alunos e alunas com uma visão global de mundo, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002B, p. 29). Abrange uma visão de mundo baseada na relação entre o todo e as partes, que consiste no conceito de interdisciplinaridade que se busca e defende.

Portanto, o que percebo com este trabalho são duas coisas bem distintas e claras em todo processo político-pedagógico: primeiro, os (as) educandos (as) são sujeitos abertos a pesquisa; curiosos, quando devidamente instigados e desafiados são capazes de construir excelentes projetos de ensino/aprendizagem; segundo, é difícil ao professor renegar sua condição de “aquele que tudo sabe”, para assumir-se como um articulador e/ou orientador da aprendizagem e ao fazê-lo aprender com os alunos e alunas; terceiro, temos imensa dificuldade em trabalhar a interdisciplinaridade, pois não nos vemos como pessoas interdisciplinares, tão acostumados com isolamento e o individualismo no qual estamos inseridos.

Romper com o estereótipo do professor dono do saber e do aluno que nada sabe é um desafio. A educação pode ajudar a transformar o homem e a mulher em sujeitos da História. Não qualquer tipo de educação, mas uma educação crítica e dirigida à tomada de decisões e à responsabilidade social e política. Para tanto, urge que se rompa de vez a falsa ideia de uma educação neutra e apolítica.

Mudanças em educação não são imediatas e prematuras. Mas, é vital fazer a mudança gradativa, eficaz e oportuna para termos um educando autônomo, crítico e que seja um cidadão preparado para as vivências em sociedade. Que se busque o inédito possível.

## **REFERÊNCIAS**

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na Escola: O que é e como se faz*. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

MINAYO, Maria Cecília de. Pesquisa Social. 32ed. São Paulo: Vozes, 2012.

SILVA, Juremir M. O que pesquisar quer dizer. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KLEIMAN, A. B.; MORAES; S. E. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

## O DIREITO COMO FATO SOCIAL: DA EFICÁCIA DAS NORMAS JURÍDICAS À CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA, UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR

Fernando Battisti<sup>1</sup>  
Jussara Jacomelli<sup>2</sup>  
Aires Zitkoski<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo é uma construção interdisciplinar, envolvendo Sociologia, Filosofia e Realidade Brasileira. Foi construído tendo como objetivo trazer para a discussão os fundamentos do direito, no que se refere às implicações da construção da cidadania e da democracia, a partir da análise do caráter social das normas, instituições e saberes jurídicos, pontuando a importância das instituições, em especial, do ensino trabalhar com metodologias participativas. Metodologicamente foi construído com base em produções teóricas sobre o tema, bibliografias e legislação, e com base nas experiências vividas e socializadas nas disciplinas de Sociologia, Filosofia e Realidade Brasileira na Universidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interdisciplinaridade. Fato Social. Cidadania. Direito.

### INTRODUÇÃO

Este artigo é uma construção interdisciplinar, envolvendo Sociologia, Filosofia e Realidade Brasileira. Disciplinas que compõem o núcleo diversificado da maior parte dos cursos oferecidos na Universidade. Revela uma prática docente que busca a interdisciplinaridade, como condição para a promoção do conhecimento. Tivemos como tema norteador, os fundamentos do direito, no que se refere às implicações da construção da cidadania e da democracia, a partir da análise do caráter social das normas, instituições e saberes jurídicos.

Para a realização desta construção teórica, situamos a cidadania como característica fundamental da instituição democrática, tendo presente sua historicidade e concepções atuais. Também, colocamos a cidadania e os direitos humanos como conceitos vinculados. Na abordagem sobre a construção da cidadania, trazemos o estudo da Constituição Federal de 1988 no que se refere a incorporação de emendas populares, o fortalecimento dos direitos individuais e as liberdades públicas, bem como, as ações afirmativas e o princípio da dignidade humana.

---

<sup>1</sup>Fernando Battisti: Graduado em Filosofia. Especialista em História e Geografia e Mestre em Educação. Professor na Universidade Regional Integrada e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: fernando@uri.edu.br

<sup>2</sup>Jussara Jacomelli: Historiadora e Cientista Social, Mestre em História e Doutora em Desenvolvimento Regional. Professora na Universidade Regional Integrada e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: jacomelli@uri.edu.br

<sup>3</sup>Aires Zitkoski: Graduado em filosofia, Mestrando em Educação. Professor na Universidade Regional Integrada e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: aires@uri.edu.br

## **1 O DIREITO COMO FATO SOCIAL: DA EFICÁCIA DAS NORMAS JURÍDICAS À CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

O Direito é, antes de tudo, um fato social e, como tal deve ser entendido. Além disto, é importante considerar que, é, também, conseqüentemente, formador do fato social. Assim, os direitos individuais e coletivos, presentes na Constituição Federal de 1988, por exemplo, implicam na formação, ou seja, na construção de uma atitude cidadã. Contudo, a construção da cidadania, requer, também, conhecimento e mobilização social. Se o Direito é um fato social, a sua concretização, também, requer a ação social consciente e cidadã e, requer o respeito aos direitos humanos.

### **1.1 O direito como fato social**

A eficácia das normas jurídicas é relacionada à perspectiva social, pois necessita da análise do processo de criação do direito e sua aplicação. A ciência jurídica é um fenômeno social, configurado em um contexto político, econômico e histórico. O Direito resulta de elementos fornecidos pela realidade social e, tem por domínio, a realidade social configurada na perspectiva axiológica e, por objeto, a realidade social do direito, em suas manifestações morfológicas e significações funcionais.

Integrando o sistema social, o direito reflete a realidade e, de modo especial, o embasamento axiológico e as formas de sociabilidade predominantes. Desta forma, em termos sociológicos o Direito deve ser compreendido como processo social, ou seja, deve-se “compreender o significado operacional das normas legais à proporção que elas são usadas, aplicadas, interpretadas e, finalmente, através de padrões reguladores de seu uso, incorporadas na estrutura institucional da sociedade.” (Dias, 2014, p. 55).

Sendo assim, os fenômenos sociais influenciam na estruturação normativa de uma sociedade, bem como, a estruturação normativa de uma sociedade é influenciada pela construção normativa. Dessa forma, a ciência jurídica não pode ser diferente da sociedade onde ela nasce e sobre a qual exerce o controle. Isto porque, quando a perspectiva normativa não objetiva a estruturação da realidade em que está inserida e, com a participação de todos, ocorrem os denominados efeitos negativos da estruturação normativa, reflexo, neste caso, da falta de conexão entre a perspectiva legal e o viés social. Para Sergio Cavalieri Junior (2010, p. 112): “A eficácia da norma depende do reconhecimento, aceitação ou adesão da sociedade a essa norma”.

Quando se aborda a perspectiva da construção da Cidadania em consonância com a efetivação das normas jurídicas, temos a análise das estruturas sociais na efetivação da normativa jurídica. Reinaldo Dias (2014, p. 71) afirma, sobre essa abordagem social do Direito, que,

As sociedades humanas para subsistirem necessitam de alguma forma de autorregulação social, e esta se realiza através de formas reguladoras da conduta social, como as normas sociais. Todas as sociedades históricas necessitaram de algum tipo de norma social para regularem o desenvolvimento social.

Tendo em vista, o olhar social sobre a perspectiva jurídica, devemos considerar a intrínseca relação entre a perspectiva normativa com a prospecção do agir cidadão, como condição para haver a avaliação do efeito das normas jurídicas para as ações em sociedade, que, em regra, devem ser educativas e positivas.

## **1.2 O direito como fato tutelado pelo Estado**

O Direito, em processo ou substância é considerado uma técnica para tutelar liberdades individuais visando garantir direitos humanos e, visando promover igualdade e bem-estar social. Mas, também, é um poderoso instrumento de controle que serve para que determinados segmentos sociais mantenham sua ascensão sobre os demais (NETO, 2010).

Quando examinamos a influência dos fatores sociais sobre o direito e as incidências desde último na sociedade, percebemos as múltiplas relações entre os fenômenos jurídicos e as estruturas, as instituições e as ações que vão ao encontro da construção da consciência cidadã. Está mais evidenciado, através de pesquisas e da própria experiência, que certos assuntos tornam-se melhor conhecidos do grupo social depois de serem disciplinados pela lei (CAVALIERI, 2010, p. 108).

A ciência jurídica foi estruturada como uma realidade que influencia nos fatos históricos e sociais da complexidade humana. Num primeiro momento, podemos dizer que a perspectiva normativa está estruturada junto aos fatos sociais e, posteriormente, ao direito, como subordinado à influência da maior parte dos fatores que determinam os momentos da vida coletiva. Observamos, assim, o Direito como fato social, enquanto sua condição de produto e instrumento da necessidade humana de viver e conviver (DIAS, 2014).

Podemos, a partir das colocações feitas, dizer que, os elementos do Direito são internos à sociabilidade humana, tendo em vista, os componentes fundamentais do processo

de interação social. No entanto, se a normativa jurídica não respeita os fatos, os fatos podem, também, não respeitar as leis. Como fenômeno social que é o direito não pode ser ou estar afastado da realidade social, sob pena de não ser espontaneamente observado. Podemos, ainda, dizer que, caso, na norma jurídica, não for respeitado as tradições e os valores tradicionais, criar-se-á áreas de atrito que reduzirão a validade e eficácia da mesma (CAVALIERI, 2010).

Ao estudar, na Legislação brasileira, o Direito como fato social e como fato tutelado pelo Estado, fica evidenciado a tutela estatal referente à “regulação” da conduta social. Em vista disto, faz-se urgente a análise da situação das legislações vigentes sobre questões pertinentes ao cuidado para com a vida em sociedade e, para com a vida em nosso País, bem como, para com os princípios constitucionais referentes à construção de ações que promovam a participação e a construção da capacidade crítica. Ainda, fica objetivada a necessidade de efetivação da normativa jurídica como efeito educativo, a partir da abordagem e discussão, por exemplo, acadêmica, tendo em vista, a construção da democracia e da cidadania.

### **1.3 A democracia e a cidadania na realidade brasileira**

Após termos tratado sobre o direito como fato jurídico, e de termos visto os limites e as possibilidades deste, enquanto instrumento regulador e/ou fomentador da participação, encaminhamos nosso olhar para a realidade brasileira. Afinal, como está nossa democracia e nossa cidadania, visto a objetivada tutela estatal sobre as normas jurídicas que regem as ações dos brasileiros?

Registra a atualidade, na esfera da elite política e intelectual, uma crescente discussão sobre os termos e os fins; sobre os limites e a extensão da democracia. As discussões também dizem respeito à abrangência democrática no mundo, nos estados nacionais e em seus recortes. Neste cenário, uma das características da discussão têm sido o conceito de cidadania e o envolvimento do cidadão na definição das políticas públicas.

No Brasil, vemos que, esta discussão está afastada dos recortes municipais e regionais, ou seja, não acontece nos espaços políticos onde a população está mais próxima e, onde ela pode, de fato, intervir nas definições das políticas públicas. Além deste fator de desconforto, em relação à falta de abertura dos “donos do poder” (FAORO, 2001) para a discussão da democracia, a visão de cidadania está restrita e vinculada ao ato de votar. Além do exposto, vários são os fatores que contribuem para as lacunas democráticas.



Entre, os vários fatores, trazemos alguns para essa discussão teórica. Primeiro, situamos o histórico brasileiro de desigualdade, tanto no social como no quesito participação política e, para exemplificar a questão, temos os mais de 300 anos que o País alimentou o tráfico, o comércio e a escravização do ser humano. Segundo, o padrão de democracia representativa que temos, combina a ideia de democracia com a ideia de patrimonialismo de estado. Este último, desdobrado no clientelismo e no populismo, situação que distancia e inibe o cidadão da “discussão-participação” política e que, de alguma forma, ilegítima o modelo como democrático.

Terceiro, em vista do histórico de exclusão política, do modelo democrático clientelista e populista, o brasileiro teme intervir para não sofrer retaliações. Quarto, o modelo clientelista viabiliza a alienação política e a proliferação do “jeitinho brasileiro”, destruindo ideias associativas, caminho para a politização. Quinto, o brasileiro desconhece a legislação, desconhece a Constituição que normatiza os principais aspectos jurídicos da vida política, econômica e social do País.

Sexto, o brasileiro não tem o hábito de discutir situações políticas, visto que adota a paixão partidária como fundamento para suas escolhas. Sétimo, não há uma prática, no Brasil, de alteridade no poder, principalmente em termos de legislativo. Oitavo, o brasileiro desconhece as reais funções dos três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário. Nono, o brasileiro desconhece as possibilidades de participação política. Décimo, o brasileiro está tão distanciado da participação política que, na maioria dos casos, após as eleições, em pouco tempo, esquece a quem destinou seu voto.

Diante das restrições colocadas, que constituem a cidadania brasileira, o Estado tutela a normatização jurídica, as políticas são feitas sem a participação do povo; o grau de confiança no modelo democrático, como uma alternativa para a promoção da equidade social, diminui e os benefícios do resultado do trabalho ficam mais concentrados. Contudo, promover e consolidar a democracia no País é urgente e, acontece como já dito, a partir da esfera municipal e da participação dos “debaixo”. Nesse contexto, soma Demo (1994, p. 89), ao afirmar que a,

“[...] cidadania propriamente não se planeja, mas se conquista. O papel do Estado nesse espaço é profundamente diverso, pelas contradições históricas típicas que precisa admitir: Estado democrático é aquele que favorece seu próprio controle a partir da base – nesse pressuposto há uma “santidade” histórica que jamais poderia ser imposta ou concedida, mas exige construção acerba de baixo para cima [...]”

Vale lembrarmos que, a legislação brasileira é, teoricamente, ampla e democrática. Nesta perspectiva, a Constituição Federal de 1988, por exemplo, traz no seu conjunto a possibilidade da participação popular a partir do direito à incorporação de emendas populares. Além disto, nos princípios fundamentais contam o fortalecimento dos direitos individuais e das liberdades públicas, bem como, a dignidade humana. Também, para uma melhor representação política, traz a possibilidade da utilização do mecanismo dos plebiscitos ou consultas populares e, quanto à visibilidade sobre o uso dos recursos públicos, subscreve leis, como a da responsabilidade fiscal e a da transparência.

Apesar dos avanços teóricos, que apresenta, na prática, concomitante a este conjunto de elementos pró-democracia e cidadania, constam uma série de regulamentos e de empecilhos à validação dos mesmos. No caso das consultas populares, por exemplo, o brasileiro é convidado a participar da fase final das decisões, portanto, decidindo sobre elementos previamente decididos. Assim, o brasileiro, tem a sua participação subtraída da fase inicial, fase que fundamenta a politização. A lei da responsabilidade fiscal, por sua vez, carece de ser efetiva e de colocar os representantes do povo na mesma condição de todos os cidadãos: respondendo processos em tribunais comuns, haja vista o valor do princípio da igualdade.

A lei da transparência, outra prerrogativa legal no Brasil, por sua vez, também carece de ser efetiva e de fiscalização visto que, as planilhas, os resultados apresentados, devem conter todos os dados que permitam uma real análise por parte dos brasileiros. Ou seja, é preciso que o Estado cumpra o seu papel social como promotor da equidade e, que cumpra seu papel político, a partir da instrumentalização da sociedade para o exercício da cidadania. Para Demo (1994, p. 10),

O Estado detém papel relevante na política social, muito embora no espaço participativo sua função seja de instrumentalização, jamais de condução. De um modo geral, Estado é instância delegada de serviço público, e nisso poderia tornar-se lugar importante de equalização de oportunidades. O problema principal nunca será o seu tamanho ou sua presença, mas a quem serve.

Conhecer o Estado e a quem serve, passa, necessariamente, pela identificação de pressupostos relacionados à cidadania. Assim, estudar como, quando e de que forma acontece à análise social sobre a normativa jurídica, bem como, conhecer a historicidade contextual da mesma é, um método possível para envolver a comunidade regional no diálogo sobre a necessidade do regramento jurídico ser uma construção cidadã. Segundo Rawls apud Zambam (2004, p. 109-110),

O valor da educação não deveria ser avaliado apenas em termos de eficiência econômica e bem-estar social. O papel da educação é igualmente importante, se não mais importante ainda, no sentido de proporcionar a cada indivíduo um sentimento de confiança seguro de seu próprio valor.

O sentimento de confiança, com certeza, passa pela vivência dos valores democráticos e da cidadania, valores que devem ser constituir os princípios educacionais. O papel da educação, nesse sentido, é mais que o conteúdo, é trabalhar com metodologias que veiculem a “participação”, o “acordo” e a “escolha”, como princípios indissociáveis e inalienáveis. Participar é processo de construção da confiança e, por isso, o ensino deve ser para a participação; para a construção do elo da confiança entre as pessoas e, destas, para com as instituições. A normatização jurídica deve estar nesta perspectiva, a fim de atender a causa da humanização pelas vias da equidade social, porque a justiça é feita, somente quando houver e for considerado o valor da liberdade. E, para ser livre é preciso, ser cidadão e ter acesso ao trabalho e aos benefícios de seu resultado, o que difere do servir ao mercado. Saviter (2004, p.160-161) explica que,

Os humanos devem educar os humanos a pactuar acordos entre si, mas nunca “fabricar” replicantes de acordo com projetos que os privem de sua filiação aleatória e de sua liberdade de escolha. Engendrar e criar semelhantes é humano, mas não desenhar modelos segundo o capricho de ocasionais presunções que a tecnologia permite e o mercado torna rentáveis.

A dinâmica e a concretização dos valores da democracia cidadã requerem a promoção do diálogo social e, conseqüente, a extensão dos direitos humanos básicos à vida de todas as pessoas. O baixo grau de confiança dos brasileiros entre si e para com as instituições e, em especial, para com as instituições de representação política, são questões que revelam a precariedade de nossa democracia e as restrições da nossa “cidadania”. É neste sentido que, colocamos o significado as metodologias de ensino como conceituais, ou seja, como caminho para construção ou não da prática cidadã.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nem o modelo ditatorial, nem a demagogia democrática interessam a pessoa humana, por isto, consideramos a participação política como fator determinante para a redução das desigualdades, para a promoção do desenvolvimento econômico e social e para a consolidação da democracia. Mas, só participa quem conhece e, concomitantemente, a

participação gera conhecimento. Conhecimento e participação significam empoderamento e confiança. São, a participação, a equidade e o grau de confiança, quesitos que mostram a eficácia das normas jurídicas, normas, estas, vinculadas ao Direito, que, por sua vez, nada mais é (ou deve ser) que o resultado da ação social. Isto, porque, o Direito, deve ser constituído e constituir o caráter social das normas, instituições e saberes jurídico.

Inferimos, assim, que abordar, no desempenho da atividade docente, com metodologias participativas e interdisciplinares, os direitos individuais e coletivos presentes na Constituição brasileira de 1988 e suas implicações e possibilidades, bem como, trazer para a discussão, experiências particulares e coletivas, situações-problemas que envolvem a prática democrática nos diferentes recortes territoriais e esferas políticas e, concomitante, criar possibilidades de participação, contribui, para produzir e alimentar um processo, com base legítima, para a construção da atitude cidadã.

#### **THE LAW AS A SOCIAL FACT: THE EFFECTIVENESS OF THE LEGAL CONSTRUCTION OF CITIZENSHIP RULES, AN INTERDISCIPLINARY ANALYSIS**

**ABSTRACT:** This article is an interdisciplinary construction, involving Sociology, Philosophy and Brazilian Reality. It was built with the purpose of bringing to the discussion the fundamentals of law with regard to the implications of the construction of citizenship and democracy, from the analysis of the social character of norms, institutions and legal knowledge, pointing out the importance of institutions in special education working with participatory methodologies. Methodologically was built based on academic research on the topic, bibliographies and legislation, and based on the experiences and socialized in the disciplines of sociology, philosophy and Reality in Brazilian University.

**KEYWORDS:** Interdisciplinarity. Social Fact. Citizenship. Right.

#### **REFERENCIAS**

CAVALIERI FILHO, Sergio. **Programa de Sociologia Jurídica**. 12ª Ed.-Rio de Janeiro: Forense, 2010.

DEMO, Pedro. **Política social: educação e cidadania**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

DIAS, Reinaldo. **Sociologia do Direito: A abordagem do fenômeno Jurídico como fato social**. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2014.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Globo, 2001.

NETO, Pedro Scruto. **Sociologia Geral e jurídica: Introdução ao estudo do Direito, instituições Jurídicas, evolução e controle social**. 7ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

SAVATER, Fernando. **A importância da escolha**. Tradução Paulo Anthero Barbosa. São Paulo: Planeta do Brasil, 2004.

## OS ESTUDOS DA NEUROCIÊNCIA E A APLICABILIDADE DA METACOGNIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM UNIVERSITÁRIA

Luis Henrique Paloski<sup>1</sup>  
Rosane de Fátima Ferrari<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo faz parte do Projeto de Iniciação Científica: “ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS PARA A EFETIVAÇÃO DO ESTUDO E DA APRENDIZAGEM NA ACADEMIA”, financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. O artigo aborda os estudos recentes da neurociência e também a aplicabilidade da metacognição no processo de ensino-aprendizagem no campo universitário. Inicialmente, apresenta-se uma breve contextualização do espaço universitário, em que conceitualiza-se a universidade e discute-se a relação do acadêmico com essa instituição. Na sequência apresentam-se algumas contribuições da neurociência para o campo da educação. Observando, que os estudos da neurociência contribuíram significativamente para o desenvolvimento da metacognição, pois esses novos conhecimentos possibilitam que o sujeito compreenda seu processo de aprendizagem. Sendo que, para a construção desse trabalho foi utilizado como metodologia de busca de informação à pesquisa bibliográfica, nos artigos e livros especializados na área. Por fim, defendemos que a metacognição e a neurociência devem ser desenvolvidas nas universidades como estratégias que ajudem o estudante universitário a ser capaz de prever resultados, perceber falhas na aprendizagem e corrigir, assim como planejar seu aprendizado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Neurociência. Metacognição. Estudante Universitário.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A intenção desse texto é discutir as possíveis vias de troca entre a neurociência e o processo ensino e aprendizagem, em especial a sua aplicabilidade na universidade, para facilitar a construção de um aluno autônomo e com o pensamento crítico. Propomo-nos a problematizar sobre as contribuições que essa área do conhecimento pode propiciar aos estudantes do ensino superior. Assim, entendemos a neurociência, como um conjunto de disciplinas que estudam o sistema nervoso, sendo de nosso interesse, os estudos de como o cérebro aprende, isto é, de como ele armazena as informações para utilizar posteriormente.

Quando falamos da aplicabilidade da metacognição no Ensino Superior, pensamos em como essa ciência, que trabalha a otimização do ensino e aprendizado do estudante, pode facilitar a maneira de ensinar e de aprender na universidade, bem como na construção de bancos de informação mais tenazes, por meio dos conhecimentos da neurociência. Dessa

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen Email: luishenriquepaloski@hotmail.com.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia, Especialista e Mestre em Psicopedagogia. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen. Email: rosane@uri.edu.br.

forma, compreendemos que a neurociência pode colaborar com o aperfeiçoamento dos métodos utilizados para ensinar, transcendendo o modelo atual, que reforça a reprodução de conhecimentos para um modelo que fortaleça a construção de novos saberes, estimulando a autonomia dos acadêmicos.

Não descartamos que no ato de estudar muitos universitários encontram dificuldades para obter êxito. Esses problemas podem ser fruto de um banco de informações neuronais deficitário, de situações ambientais, de aspectos constitucionais, ou seja, inúmeros fatores estão imbricados no sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, o acadêmico pode não conseguir manter a atenção durante seus estudos, ou o aprendizado pode ser um processo ansiogênico, mas, felizmente, essas dificuldades podem ser mais bem trabalhadas com conhecimentos oriundos da neurociência.

Dessa forma, no decorrer do texto são expostos diversos aspectos imbricados no processo de ensino e aprendizagem, em especial dentro do contexto universitário. Discuti-se as estratégias, por exemplo, de associação de músicas ao estudo, que aliados ao prazer e ao afeto podem produzir alterações positivas na aprendizagem, juntamente com a motivação durante o ato de estudar. Também se expõe as contribuições do cuidado do corpo e ainda dos mapas mentais nesse cenário. Contudo, antes trabalharmos especificamente a aplicabilidade da neurociência, realizamos uma problematização sobre o espaço de formação dos acadêmicos, isto é, a universidade. (SPRENGER, 2008).

## **1 CONTEXTUALIZANDO A UNIVERSIDADE & UNIVERSITÁRIOS**

O vocábulo universidade provém do latim “*universitate*” que transmite a ideia de universalidade, totalidade, companhia, corporação, entre outros sinônimos. Assim, no sentido mais pragmático da palavra, compreendemos a universidade como um conjunto de faculdades ou escolas para especialização profissional e científica. (CUNHA, 1997).

A universidade pode ser descrita como um centro de ação criadora no que diz respeito à vida e a cultura. Nela existem espaços para discussões e reflexões acerca dos valores fundamentais dos homens e acerca de seus métodos de compreensão e continuação. É na universidade que a ciência se submete ao fogo da crítica e da criatividade. Poderíamos inferir que a universidade seria o local ideal para a produção de conhecimentos, do pensar e do repensar. (SUCHODOLSKI, 1979).

Apenas para ter clareza, conforme o MEC (1999) são fins das universidades brasileiras: (a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; (b) transmitir, pelo ensino,

conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito e sejam úteis a vida; (c) formar especialistas em todos os ramos de cultura, técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artísticas; (d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de curso sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.

Depois dessa breve conceitualização e discussão sobre a universidade e sua missão, partimos para uma leitura da realidade do estudante de ensino superior. Então, inicialmente, precisamos compreender que não existe apenas um único fenótipo acadêmico, um estereótipo aplicável a qualquer estudante, muito pelo contrário, cada aluno possui uma realidade e constituição singular, o que de certa forma está diretamente relacionado com seu modo de ser e estar na universidade, o que por sua vez influencia seu aprendizado.

Entendemos que, antes de chegar à academia, o estudante teve que passar por inúmeras etapas acadêmicas, as quais produzem repercussões inegáveis na graduação. Por exemplo, suponhamos que o estudante A e B, fizeram seu Ensino Fundamental e Médio na mesma escola, ao mesmo tempo e com os mesmos professores. Eles tiveram o mesmo aprendizado? Formaram as mesmas memórias? Evidente que não, pois ao encerrar esse estágio eles formaram bancos de informações distintos e organizados de forma singular em seu sistema nervoso central, por meio de associações particulares de cada um. Sendo que, esses conhecimentos prévios dos estudantes têm influência significativa no sucesso ou fracasso do acadêmico na universidade.

Todavia voltando ao exemplo, o aluno A, sempre teve facilidade com a matemática, o que contribuiu para ele ter mais informações armazenadas dessa área do conhecimento, enquanto que o aluno B gostava mais das ciências linguísticas, o que por sua vez lhe produziu um banco maior de informações nessa área do saber. Contudo, ambos escolheram fazer Engenharia Mecânica, um curso mais voltado às Ciências Exatas. Logo de início o estudante B, sentiu dificuldades em acompanhar a turma, e estava pensando em trocar de curso, enquanto que o estudante A estava muito ajustado, devido ao seu conhecimento prévio. Isso acontece, pois cada indivíduo possui habilidades únicas, constitucionais e/ou aprendidas, que são mais adaptativas para algumas formações do que para outras.

Além das singularidades, existem também as pluralidades, ou seja, características ou situações que são aplicáveis a grandes parcelas de estudantes universitários. Alguns cursos de graduação são diurnos, outros noturnos e essa realidade vai ser a mesma para todos os sujeitos que cursam tal curso. E frequentemente o aluno ao estudar a noite está cumprindo um terceiro turno, ou seja, são estudantes que trabalham durante o dia e estudam durante a noite, ou vice



versa. Restando, muitas vezes, as madrugadas e os finais de semana para estudar e desenvolver as tarefas do curso.

Essa situação revela que as condições socioeconômicas exercem influência direta e indireta no aprendizado dos acadêmicos. Sendo evidente que as atividades profissionais dos acadêmicos interferem de modo significativo no desempenho universitário. Seria ideal que todos os estudantes pudessem dedicar-se exclusivamente a sua formação, mas como essa não é a realidade para maioria tentamos abordar nesse texto, com a ajuda da neurociência, formas de maximizar o aprendizado no tempo reduzido que esses acadêmicos possuem (BORTOLANZA, 2002).

## **2 NEUROCIÊNCIA APLICADA A EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR**

A neuroeducação defende que o acadêmico deve assumir um posicionamento-papel ativo na construção de seus conhecimentos. Buscar sempre interagir com o conteúdo, apreendê-lo, captar sua essência, armazenar pela sua ação o conhecimento, com a ajuda de pesquisas, estudo individual, seminários e exercícios. Assim, cada indivíduo aprende em um tempo diferente, em horários diferentes, mas todos podem aprender. Alguns vão aprender apenas anotando, outros ouvindo, também tem aqueles que aprendem ouvindo e anotando, lendo muito, ou seja, as estratégias para o aprendizado são diferentes para cada sujeito, não se pode universalizar métodos de estudo. A neurociência por meio de estudos como os de neuroimagem comprova que aprendizagem é singular, sendo influenciada pela relação com outros. (CONSENZA, 2011).

Mas então o que é neurociência? Poderíamos conceituá-la como estudo do sistema nervoso, da organização cerebral, da anatomia e da fisiologia do cérebro e sua relação com as demais áreas do conhecimento que tratam do comportamento, dos processos de aprendizagem e da cognição humana. Então, a neurociência se constitui como a ciência do cérebro e a neuroeducação como ciência do ensino e da aprendizagem que utiliza os conhecimentos da neurociência na educação. (FERREIRA, 2009).

Noronha (2008, p.1) contribui dizendo que:

“A neurociência é e será um poderoso auxiliar na compreensão do que é comum a todos os cérebros e poderá nos próximos anos dar respostas confiáveis a importantes questões sobre a aprendizagem humana, pode-se por meio do conhecimento de novas descobertas da Neurociência, utilizá-la na nossa prática educativa. A imaginação, os sentidos, o humor, a emoção, o medo, o sono, a memória são alguns dos temas abordados e relacionados com o aprendizado e a motivação.”

Os estudos da neurociência aplicados a educação podem colaborar para a maximização da aprendizagem, proporcionar um aprender melhor, aprender a aprender e compreender como o ser humano aprende. Por meio da tecnologia de neuroimagem, pode-se entender como as pessoas aprendem, analisando o funcionamento do cérebro humano em tempo real. Contudo ainda, são pesquisas iniciais, mas já permitem vislumbrar o alcance de sua aplicação na educação, na compreensão de como o cérebro aprende, indicando um novo paradigma nas práticas educacionais. (CONSENZA, 2011).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o conhecimento é químico, a informação é gravada em moléculas. Desse modo, para aprender é necessário modificar os arranjos das células cerebrais, mais especificamente as sinapses, por meio da re-exposição aos estímulos, isso é possível graças à plasticidade cerebral. Nesse sentido, vários são os estudos da neurociência que demonstram como a aprendizagem modifica a estrutura cerebral, bem como seu funcionamento. Não existem milagres na aprendizagem. (FONSECA, 2009).

As linhas de frente, na pesquisa em neurociência podem ser divididas em duas grandes categorias, a primeira, voltada para o estudo de condições específicas de desenvolvimento que podem gerar problemas na aprendizagem, como Transtorno do Déficit de Atenção e Autismo. Enquanto que a segunda está voltada para a compreensão de como o cérebro funciona e se desenvolve. Sendo que, as duas podem ser relacionadas e com isso produzir conhecimentos que ajudem o universitário a aprender e também possam esclarecer situações específicas do processo ensino-aprendizagem. A neuroeducação, ou ciência da educação, vem se concretizando nos últimos anos, especialmente, nos Estados Unidos, como um campo interdisciplinar de conhecimento e de atuação profissional, nas áreas de docência e da pesquisa educacional. (OLIVEIRA, 2011).

Falando a respeito das pesquisas referente ao processo de ensinar, estudos demonstram que existem novas possibilidades e formas de apresentar as informações aos estudantes. Conteúdos complexos poderiam ser apresentados a estudantes dos anos iniciais, num ambiente acolhedor e afetivo, que facilitasse a criação de um elo entre tais informações e um significado emocional. Essa estratégia pode produzir resultados positivos anos depois, quando o indivíduo tiver novamente contato com tal conteúdo, pois essa informação já está no seu banco de memória e possui um significado. (BRANSFORD, 2007).

Os inúmeros estudos da neurociência contribuíram significativamente para o desenvolvimento da metacognição, pois esses novos conhecimentos possibilitam que o sujeito compreenda seu processo de aprendizagem. Situação que vai de encontro ao paradigma filosófico, de Sócrates, “conhece-te a ti mesmo”, o que na metacognição, resumidamente

seria, “conhece-te o teu próprio pensar”, fator que colaboraria para o sucesso acadêmico. (PORTILHO, 2009).

## **2.1 Metacognição**

Para compreendermos a metacognição, precisamos entender uma função anterior que é o pensar. Este se constitui de um processo, uma função biológica desempenhada pelo cérebro. O processamento do pensamento é o ato de receber, perceber e compreender, armazenar, manipular, monitorar, controlar e responder ao fluxo constante de dados. A capacidade para ligar de forma competente as informações oriundas das áreas de associação motora, sensorial e mnemônica é decisiva para o processamento do pensamento e para a consideração e planejamento de futuras ações (RATEY, 2001, p. 198).

A etimologia da palavra metacognição nos remete para algo além da cognição do pensar, ou seja, uma habilidade para conhecer o próprio ato de conhecer, ou, em outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece, seria um pensar sobre o próprio pensamento. Por meio da reflexão sobre a maneira como se aprende, pode-se repensar sobre os processos de pensamento individual. Ao lermos um livro, e ao mesmo tempo realizando uma análise crítica do material, estaremos exercendo uma atividade metacognitiva, por exemplo. (BRANSFORD, 2007).

O conceito possui suas origens na psicologia, especificamente em estudos sobre como os indivíduos, em condições como a resolução de problemas, são capazes de monitorar, avaliar e modificar suas estratégias de encontrar as respostas e de descrever esse processo. Nas universidades quando o professor consegue levar cada aluno a discutir e a pensar sobre como este desempenha suas atividades, sobre como aprende, está sendo trabalhado no nível da metacognição. (PORTILHO, 2009).

A metacognição pode ser compreendida como uma estratégia a ser desenvolvida para que o próprio indivíduo seja capaz de avaliar/monitorar o seu aprendizado. E a partir dos dados dessa avaliação, ele possa utilizar estratégias para conseguir melhor seus resultados, de uma forma ativa. Algumas das estratégias ou conhecimentos que podem ser utilizados para facilitar o processo de aprendizado do universitário, trabalhados nesse texto são: os mapas mentais, a utilização da música, dos afetos, o cuidado com o corpo e a motivação.

### **2.1.1 Mapas mentais**

De acordo com Martins (1999), as informações não são armazenadas no cérebro de forma linear, por isso ele sugere que os mapas mentais são a melhor forma de memorização. Eles consistem em um texto construído de uma forma em que as informações fiquem dispostas na folha de maneira que possam ser compreendidas, com um simples passar dos olhos. O principal normalmente fica no centro do mapa e os seus axiomas são preenchidos com informações secundárias.

O fato dos dados não serem armazenados linearmente na memória se deve a estrutura do encéfalo. Os neurônios que são as células nervosas, e suas conexões que são chamadas de sinapses consistem na justaposição entre prolongamentos neuronais chamados axônios e dendritos. Os axônios carregam para suas extremidades, potências elétricas originadas no soma, e quando esses chegam lá, a terminação do axônio libera então substâncias químicas ali contidas, denominadas de neurotransmissores.

Essas substâncias navegam pela fenda sináptica e se fixam nos receptores do neurônio. Os neurotransmissores se repartem em excitatórios, que estimula a célula seguinte a também produzir sinais elétricos e os inibitórios cuja ação impede ou dificulta a formação de sinais elétricos. Sendo que, eles podem ser influenciados por estímulos externos, como a música, que será abordada na sequência.

### 2.1.2 Música

A música não apenas é processada no sistema nervoso central, ela produz alterações que afetam o seu funcionamento. Sendo que é possível medir as alterações fisiológicas que acontecem, quando uma pessoa é exposta a determinados estilos musicais. Dessa forma, a música pode ser inserida no processo de ensino e aprendizado do estudante universitário, contudo não são todos os ritmos que produzem alterações benéficas aos estudos, e ainda um estilo musical pode aumentar a concentração de uma pessoa, enquanto que a mesma música pode anular a concentração de outra. (CONSENZA, 2011).

As influências provocadas pelas músicas são múltiplas: vão desde a modulação neurovegetativa dos padrões de variabilidade dos ritmos endógenos da frequência cardíaca, dos ritmos respiratórios, dos ritmos elétricos cerebrais, dos ciclos circadianos de sono-vigília, até a produção de vários neurotransmissores ligados à recompensa e ao prazer e ao sistema de neuromodulação da dor. Sendo possível utilizá-la como forma de terapia, a fins de curiosidade, musicoterapia. Desse modo, o treinamento musical e exposição prolongada à música considerada prazerosa para o sujeito que a escuta aumenta a produção de neurotrofinas

produzidas em nosso cérebro em situações de desafio, podendo determinar não só aumento da sobrevivência de neurônios como mudanças de padrões de conectividade na chamada plasticidade cerebral. Em outras palavras, a música produz modificações físicas nos seus ouvintes, ou seja, o corpo sofre influência direta dos estímulos sonoros (MUSZKAT, 2000).

### 2.1.3 Corpo

A neurociência encontrou em seus estudos fortes influência entre uma boa alimentação e a aprendizagem, inferindo que o bem estar físico interfere diretamente no desempenho mental e outro aspecto importante apontado nessas pesquisas é a relação do sono com a aprendizagem. Pesquisas atuais demonstram uma estreita relação entre o corpo e a mente, entre o potencial de aprendizagem e os estados físicos do aluno. (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008).

Parafraseando a autora Fernandez (2001) a construção do processo de aprendizagem necessita de quatro instâncias básicas, o corpo, o organismo, a inteligência e o desejo. A primeira faz referência à ação física como a primeira forma de aprendizagem, ou seja, o corpo precisa vivenciar para aprender. O segundo, o organismo, necessita estar em condições físicas que possibilitem a aprendizagem. A terceira, a inteligência é o que procura ordenar, objetivar, buscar, generalizar, classificar as operações, é também a estrutura cognitiva apta a estabelecer relações. Por fim, a aprendizagem necessita do desejo, ele tem papel central, pois possibilita que o sujeito foque a atenção no estudo e assim signifique internamente as novas informações, frutos desse estudo.

### 2.1.4 Afetos e emoções na aprendizagem

Fazendo uma análise longitudinal da vida estudantil, percebemos que ele inicia seus estudos num ambiente cheio de afetos, que é a pré-escola. Contudo gradativamente a afetividade vai reduzindo com o passar dos estágios da vida acadêmica. Algumas universidades são simplesmente conteudistas, deixando de lado o afeto no processo de ensino e aprendizado. Produzindo muitas vezes profissionais com saberes mecanizados, sem um significado. Palavras sem sentido não são palavras, do mesmo modo as informações aprendidas na sala de aula tem que ter sentido, pois senão elas serão simplesmente descartadas pelo encéfalo.

É essencial que exista o prazer no ensinar do professor, ele deveria conseguir transmitir carinho no ensinar. O ambiente de sala de aula deve ser acolhedor. Tanto durante as aulas como durante as avaliações. Pois quando um ambiente não é receptivo, o fluxo sanguíneo vai para os músculos e não para o cérebro, diminuído a oxigenação do mesmo, o que pode produzir o famoso “branco”. Isso é desenvolvido por meio do sistema simpático, pode acontecer do estudante, ao entregar a prova e lembrar do que tinha esquecido, porque ele saiu do esquema luta ou fuga, volta a oxigenar o cérebro. Simplificadamente o branco é fruto da ansiedade produzida por um ambiente não acolhedor, ou aspectos internos. Sempre afetivamente receptivo.

### 2.1.5 Motivação

Bzuneck (2000, p. 9) afirma que “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”. A motivação pode ser compreendida como um processo e, como tal, é aquilo que gera ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade, que canaliza essa atividade para um dado rumo. Ela tem raízes orgânicas e ambientais, isso significa que ela sofre influência direta do ambiente e dos aspectos biológicos do sujeito.

Por exemplo, um sujeito com um transtorno de humor, como uma depressão, dificilmente terá motivação para desenvolver atividades relacionadas à universidade. Sendo necessária a intervenção profissional na maioria dos casos. Já a motivação de um sujeito saudável, pode sofrer influência negativa de um ambiente desmotivador, bem como o contrário (COELHO, 2002). Quando os alunos estudam com um alto grau de motivação o seu desempenho acadêmico, normalmente, sofre influência positiva.

O segredo motivacional do aprendizado universitário está em conseguir conciliar o desenvolvimento da motivação intrínseca do estudante, com os conteúdos trabalhados na universidade. A motivação intrínseca é compreendida como sendo uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades, buscando e alcançando desafios ótimos. Para Boruchovitch & Bzuneck (2004, p. 37) a motivação intrínseca proporciona a sensibilidade no aluno de que “a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado é um processo. Dependente da experiência, ou seja, da tentativa e erro. Não existe um método perfeito e universal, aplicável para todos os conteúdos e para todos os indivíduos. Nessa perspectiva, nesse escrito tentamos demonstrar que cada sujeito tem que buscar e descobrir sozinho, ou com ajuda de um profissional, se for o caso, qual o método de estudo que lhe produz melhores resultados.

O estudo necessita de disciplina, organização e vontade, nesse sentido um importante filósofo italiano já do início do século XX, analisando a educação e o estudo defende-se que é necessário convencer as pessoas que também o ato de estudar é um trabalho muito cansativo. Necessita de treino específico, não apenas intelectual, mas também muscular nervoso, ou seja, é um processo de adaptação, um hábito adquirido com esforço e sofrimento. (GRAMSCI, 1989).

Como principais sugestões para a efetivação da aprendizagem, com base nos conhecimentos da neuroeducação, podemos defender: a utilização das memórias prévias numa construção de uma associação dos conteúdos estudados e a serem estudados às emoções e afetos positivas, pois eles colaboram para o aumento do grau de atenção o que está diretamente relacionado com a formação de bancos de informações mais tenazes. Dentro da escrita, sugere-se a prática de diferentes formas de anotações, próprias do indivíduo, isto é, com significado particular para ele. Na leitura, deve-se procurar ler a maior quantidade e diversidade de materiais, procurando sempre fazer fichamentos das idéias mais pertinentes, sempre procurando fazer associação a memórias existentes. (CONSENZA, 2011).

O estudante pode se beneficiar de mapas mentais para organizar seu conhecimento, e facilitar revisões posteriores dos conteúdos. Durante o ato de estudar, ele deve estar de bem com seu corpo, pois isso terá conseqüências diretas na sua motivação. Ainda, o estudante pode conciliar músicas que lhe propiciem um aumento na concentração e ao mesmo tempo pode tentar relacionar os conteúdos estudados a afetos, movimento que facilitará a construção de um aprendizado significativo.

Desse modo, quando o sujeito se propõe a estudar ele precisa ler com calma e atenção entendendo pequenos trechos de cada vez. Procurando compreender a realidade expressa no texto e, ao mesmo tempo, articulando com a sua experiência de vida, produzindo significados. (BRANDÃO, 2004). O conteúdo a ser internalizado, precisa ter algum sentido intrínseco para o estudante, caso contrário o ato de estudar pode tornar-se automático e sem um embasamento social, construindo depois da graduação uma máquina ao invés de um profissional pensante e ator no seu meio social.

A eficácia da aprendizagem na universidade e fora dela depende muito do que o acadêmico quer para sua vida, seus desejos e intenções. Ele precisa estar consciente que a sua formação profissional deve ser priorizada desde o primeiro dia de aula no ensino superior até o final da graduação e na busca da formação continuada, pois o processo de aprendizado e aperfeiçoamento é contínuo. Nesse sentido a metacognição e a neurociência devem ser desenvolvidas nas universidades como estratégias que ajudem a pessoa a ser capaz de prever resultados, perceber falhas na aprendizagem e corrigir, assim como planejar seu aprendizado. (BRANSFORD, 2007).

### **THE STUDIES OF NEUROSCIENCE AND APPLICABILITY OF METACOGNITION IN PROCESS OF TEACHING-LEARNING UNIVERSITY**

**ABSTRACT:** This article is part of the Scientific Initiation Project: “Strategies for effective collaborative study and learning the academy”, funded by the Institutional Program for Scientific Initiation of the Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. The present text discusses recent studies of neuroscience and the applicability of metacognition in the process of teaching and learning in the university field. Initially, we present a brief contextualization of the university space, in which the university conceptualized and discusses the relationship of the academic with this institution. Following we present some contributions of neuroscience to the field of education. Observing that studies of neuroscience have contributed significantly to the development of metacognition, because these new knowledge make it possible for the subject to understand their learning process. Being that, for the construction of this work, was use as the methodology for finding information on bibliographic research, articles and specialized books in the field. Lastly, we maintain that metacognition and neuroscience should be develop in universities and strategies to help the college student to be able to predict outcomes, realize and correct failures in learning, as well as plan their learning.

**KEYWORDS:** Neuroscience. Metacognition. University Student.

### **REFERÊNCIAS**

BORTOLONZA, Lourdes Maria. **Insucesso Acadêmico na Universidade:** abordagens psicopedagógicas. Erechim, RS: EdiFAPES, 2002.

BRANDÃO, Marcus Lira. **As bases biológicas do comportamento:** introdução à neurociência. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 2004.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, a.l.; COCKING,R. R. **Como as pessoas aprendem.** Cérebro mente, experiência e escola. São Paulo, SP: Editora Senac, 2007.

BRASIL/MEC. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Ministério da Educação. Brasília, 1999.



BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BZUNECK, J. A. **As crenças de auto-eficácia dos professores**. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

COÊLHO, Ana Silvia Borges Figueiral. **Problemáticos, desmotivados e indisciplinados?**. 2002. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_problematicos\\_desmotivados.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_problematicos_desmotivados.asp)> . Acesso em: 26 jan. 2014.

CONSENZA, Ramon. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico: nova fronteira da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

FERNANDEZ, Alicia. **O Saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

MARTINS, Luiz Carlos. **Aprendizagem Acelerada**. Rio de Janeiro: Suma Econômica, 1999.

MUSZKAT, Mauro; Correia, CMF; Campos, SM. **Música e Neurociências**. In: *Revista de Neurociências*. 2000, 70-75.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociência e os processos educativos: Um saber necessário na formação de professores**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba, Programa de Mestrado em Educação. Uberaba, 146 f. 2011.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

RATEY, John J. **O cérebro: um guia para o usuário**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SPRENGER, Marilee. **Memória: como ensinar para o aluno lembrar**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. N. **The scientifically substantiated art of teaching: a study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science)**. 2008. Disponível em: <<http://www.educacionparatodos.com/pdf/Dissertation.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

## **PARADIGMAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: A SUPERAÇÃO DA FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALÉM DAS TEORIAS**

**SANTOS, Fernanda da Silva**

**RESUMO:** O presente artigo traz uma pesquisa-ação realizada durante o curso da disciplina Paradigmas Educacionais e a Prática Pedagógica de um programa de Mestrado e Doutorado de Educação, no qual participaram do processo investigativo vinte e um professores em treze encontros em uma Universidade Privada de grande porte no estado do Paraná, a qual aborda a problemática do paradigma newtoniano-cartesiano que promoveu a hiperespecialização do conhecimento diante da fragmentação dos conteúdos, dividindo-os em disciplinas pelos paradigmas da ciência. Tomando como ponto de partida a influência do paradigma newtoniano-cartesiano na prática pedagógica do professor universitário frente ao novo perfil de sociedade global, interconectada e mutável com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação, as TICs. Denominada de sociedade do conhecimento, onde tudo e todos estão interligados através de notícias, fatos e acontecimentos via TICs, a sociedade demanda a mudança do perfil do docente que está arraigado nas bases dos paradigmas conservadores. Frente à essa realidade a professora/pesquisadora propõe uma prática pedagógica baseada nos paradigmas inovadores durante o processo de formação dos professores nos encontros. Para se obter um estudo mais detalhado com o propósito de responder à problemática do trazida neste texto, foi realizado um questionário para auxiliar à obtenção clara dos motivos reais do contexto vivenciado pelos professores na atual conjuntura. Foi constatado durante o processo formativo/investigativo a compreensão, e assimilação crítica construtiva sobre as abordagens dos paradigmas educacionais e sua influência nas práticas dos professores participantes e sob o contexto social sob os quais atuam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Docente. Paradigma Newtoniano-cartesiano. Superação da Prática Pedagógica Conservadora. Paradigma da Complexidade.

### **INTRODUÇÃO**

A pesquisa-ação se deu durante treze encontros da disciplina Paradigmas Educacionais na Prática Pedagógica com a participação de vinte e um professores universitários, do ensino fundamental e técnico profissionalizante, advindos das áreas de conhecimento como: de um programa *stricto sensu* de Mestrado e Doutorado de uma universidade particular de grande porte no Estado do Paraná.

A descontextualização e a *fragmentação dos conteúdos* e do conhecimento pela ciência fez emergir na sociedade a superespecialização e a racionalização das relações humanas, e trouxe como consequência um modelo de educação mecanicista onde os fatos eram comprovados através de cálculos matemáticos e das experimentações físicas desconsiderando-se qualquer manifestação de ordem intuitiva e sensorial as quais fazem parte do dia a dia do ser humano em suas relações com a natureza e com a sociedade. Com isto,

desvela-se o *dualismo entre a mente e a matéria*, corpo e alma são coisas distintas, o homem biológico está separado do homem racional levando ao exagerado *culto ao intelecto*. A invenção das disciplinas pela ciência tornou os indivíduos acríticos e reprodutores do conhecimento repassados pela instituição reguladora e detentora do conhecimento sistematizado, a escola.

Moraes (2009) expõe que o racionalismo tornou-se uma forma boa de controle do homem pelo próprio homem, ao produzir aplicações tecnológicas tão ameaçadoras quando desvinculadas de uma compreensão metafísica mais ampla.

Behrens (2011) faz alusão à crise do paradigma newtoniano-cartesiano que se intensifica com a revolução tecnológica no mundo e a explosão das informações cada vez mais acessíveis através das redes de tecnologias da informação e comunicação as TICs, onde se tem acesso às informações e acontecimentos quase que momentaneamente por meio dos microcomputadores.

Na educação, a visão global, sistêmica precisa ultrapassar a fragmentação das disciplinas e dos conteúdos, reconectando-as e interconectando-as com a realidade global e com as necessidades que emergem das situações adversas que surgem a cada momento. Isto posto, cabe aos professores do sistema educacional brasileiro, e aqui em especial os professores universitários, os quais denominam e impulsionam a vida econômica, política e cultural dos indivíduos que a compõe, buscar a superação da fragmentação científica dos conteúdos frente à urgência que a sociedade como tal demanda com o novo perfil contextual e global dos conteúdos e conhecimentos diante das relações de interconexão virtual proporcionadas pelas TICs e também pela INTERNET. Sendo assim cabe aqui um questionamento: Qual o motivo da resistência entre os professores universitários em superar o paradigma newtoniano-cartesiano em sua prática pedagógica cotidiana, no atual sistema sócio-político-educacional contemporâneo? O que implica na prática desses professores a transição para o paradigma emergente e/ou da complexidade?

Esta pesquisa tem por objetivo identificar alguns dos possíveis obstáculos que impedem a ruptura do paradigma newtoniano-cartesiano presentes no contexto sócio-educacional, mais especificamente na prática pedagógica dos docentes universitários advindos de áreas diversas do conhecimento como: Matemática / Administração / Pedagogia / Psicopedagogia / Letras / Comunicação Social / Turismo /Especialista em Metodologia de Ensino e Jornalismo num programa *stricto sensu* de Mestrado e Doutorado, ligado ao grupo de pesquisa PEFOP dentro do projeto: Formação Pedagógica do Professor Universitário, em uma Universidade de Privada de grande porte no Estado do Paraná.

## 1 PARADIGMAS EDUCACIONAIS

Antes de iniciar a contextualização sobre os paradigmas educacionais, é coerente, e se faz necessário explanar sobre o termo "Paradigma". Khun (1994 apud Behrens, 2011 p. 25), "um paradigma constitui-se: "a constelação de crenças, valores e técnicas partilhados pelos membros de uma comunidade científica". Continuando com a investigação de definições do termo a Moraes (1997 apud Behrens, 2011, p.25) cita: "Paradigma, na ótica de Khun, é uma realização científica de grande envergadura, com base teórica e metodológica convincente e sedutora, e que passa a ser aceita pela maioria dos cientistas integrante de uma comunidade". Continuando com as definições Cardoso (1995 apud Behrens, 2011, p. 26): "O conceito de paradigma é entendido por mim como um modelo de pensar e ser capaz de engendrar determinadas teorias e linhas de pensamento dando certa homogeneidade a um modo de o homem ser no mundo, nos diversos momentos históricos". Sendo assim:

Com a contribuição destes autores para o entendimento do termo paradigma cabe esclarecer que a superação de um paradigma científico não o invalida, não o torna errado ou nulo, mas evidencia que seus pressupostos determinantes não correspondem mais às novas exigências históricas. A passagem para um novo paradigma não é abrupta e nem radical. É um processo que vai crescendo, se construindo e se legitimando. Na realidade o novo paradigma incorpora alguns referenciais significativos do velho paradigma e que ainda atende aos anseios históricos da época (BEHRENS, 2011, p. 26).

## 2 PARADIGMAS CONSERVADORES

Ao tratar das abordagens dos paradigmas educacionais, Santos argumenta:

Ao entrar em sala de aula o professor cria, sem muitas vezes perceber, um mecanismo sistemático para transmitir os conteúdos aos seus alunos e faz do ato de ensinar um mero sistema de repetição, deixando seus alunos entediados sem o mínimo de entusiasmo em reconhecer os conteúdos e para que eles servirão. Assim, neste sentido o docente está se utilizando das vertentes paradigmáticas tradicionais que se valem do "escute, leia, decore e repita" Behrens (2011), enfatizando o ensino aprendizagem por meio da reprodução e não da construção do conhecimento novo (SANTOS, 2013, p.3).

E valendo-se desta prática pedagógica de ensino em seu dia a dia o professor na tentativa de ensinar seus alunos toma por hábito certas ações repetitivas que acabam por mecanizar o processo de ensino aprendizagem no cotidiano escolar, e esta mecanização traz

as características das abordagens educacionais conservadoras que são: a Tradicional, a Escolanovista ou Humanística e a Tecnicista ou Comportamentalista.

Para estruturar os aspectos essenciais das abordagens *tradicional*, *escolanovista* e *tecnicista* serão utilizados como fonte de dados os autores Behrens (2011), Libâneo (1999) e Mizukami (1986), os quais trazem as características que compõe cada abordagem.

A escola na abordagem *tradicional*, caracteriza-se por um ambiente extremamente conservador e onde está concentrado todo o conhecimento sistematizado com a função de modelar e instruir moralmente o intelecto dos indivíduos, servindo de agenciadora dos conhecimentos e da cultura social predisposta. Ficando o professor como o responsável por agenciar o conhecimento sistematizado como verdades acabadas em si, utilizando-se de uma metodologia baseada em receituários prontos visando mediar os conteúdos preestabelecidos e fragmentados através das disciplinas. As aulas são expositivas e o professor tem como objetivo levar ao alunado à reprodução do conhecimento através de exercícios repetitivos através do "escute, leia, decore e repita". Para Behrens (2011, p. 43).

A metodologia na abordagem tradicional caracteriza-se enfaticamente pelas aulas expositivas e pelas demonstrações que o professor realiza perante a classe. Na abordagem tradicional, a ênfase no ensinar não abriga necessariamente o aprender. Referendada por uma visão cartesiana, a metodologia fundamenta-se em quatro pilares: escute, leia, decore e repita.

Contudo o aluno apenas executa as prescrições impostas pelo professor que é a autoridade do conhecimento, disciplinador e inquestionável. O aluno é visto como uma tabula rasa, um adulto em miniatura, passivo e receptor, um depósito de informações. Neste sentido Freire (2011, p. 83) expõe que:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão "bancária" da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

A avaliação funciona como o termômetro, com a intensão de quantificar o conteúdo, mensurando o que foi ensinado pelo professor e o que foi "apreendido" pelos alunos incitando a competição entre os mesmos, o individualismo e a segregação através das notas obtidas por eles.

Já na abordagem *escolanovista*, o aluno é o centro do processo de ensino aprendizagem, sujeito ativo na busca permanente de gozar a liberdade e concluir seus

projetos, o professor atua como facilitador da aprendizagem e dá condições para o bom desempenho de seus aprendizes. O professor tem ainda, autonomia para elaborar seus projetos, organizar e coordenar as atividades junto de seus alunos. Utiliza-se de uma metodologia que contempla o trabalho em grupo e a realidade vivenciada pelo aluno, que visa atingir as metas pessoais de cada aprendiz através de uma avaliação onde o aluno também é responsável pelas definições do processo da avaliação do ensino aprendizagem ajudando a construir os critérios que serão avaliados. Nesse processo a escola visa a formação democrática e integral do aluno que o levará ao seu desenvolvimento e realização pessoal do mesmo. Behrens (2011, p. 46) afirma que:

A autodeterminação e a autorrealização são as molas propulsoras na Escola Nova. A aprendizagem por resolução de problemas implica a participação efetiva do aluno na ação educativa. Os princípios da Escola Nova recomendam respeito à personalidade do educando, às diferenças individuais e valoriza a unicidade do indivíduo. Apregoa que cada aluno precisa se desenvolver segundo suas próprias capacidades e recursos em função da sua ação e esforço individual.

Na abordagem tecnicista, o aluno se torna produto do processo, passivo, receptivo, expectador da sua formação superficial. O professor condiciona o aluno arbitrariamente através de notas, elogios, premiações e também conforme padrões sociais. Gerencia seu tempo planejando modos eficazes de aprendizagem para alcançar os objetivos propostos pelo órgão regulador, a metodologia é voltada para a reprodução do conhecimento e prima por técnicas que visam o controle social e a transmissão de informações, com exercícios mecânicos e repetitivos com o intuito de condicionar o aluno à responder questões prontas propostas por uma avaliação modeladora, competitiva que objetiva a memorização, a retenção e a reprodução do conhecimento oferecido pela reguladora social, a escola, que atua no aperfeiçoamento da ordem social e modela o alunado para atender à demanda capitalista que, sem especificidade educativa imprime os moldes desejáveis. Sobre a abordagem tecnicista Behrens (2011, p. 50), conclue que:

A abordagem tecnicista dá ênfase à reprodução do conhecimento. Valoriza as aulas expositivas e os exercícios repetitivos. A responsabilidade do professor é buscar procedimentos e técnicas que possibilitem “pensar a matéria” e a “cumprir o programa”. Com a finalidade de provocar assimilação e a repetição, são utilizados recursos audiovisuais para facilitar a reprodução fiel do conteúdo.

## **2.1 Paradigmas Inovadores**

O Paradigma da Complexidade também chamado de Inovador por Behrens (2011) é composto por três abordagens, são elas: a abordagem Holística/Sistêmica, a abordagem Progressista e a abordagem do Ensino com Pesquisa. Segundo Behrens (2011) o paradigma inovador apareceu no fim do século XX, com o advento da sociedade do conhecimento. Behrens (2011, p. 54) diz que “o paradigma inovador na ciência propõe que o homem seja visto como um ser indiviso, que haja o reconhecimento da unidualidade cérebro-espírito levando à reintegração sujeito-objeto”.

Para a composição e explanação das teorias do paradigma inovador e suas abordagens *holística, progressista e ensino com pesquisa*, as fontes utilizadas como referências foram Behrens (2011), Behrens (1996), Cunha (2010), Demo (2002), Fergusson (1992), Freire (2008), Gadotti (2000), Gate (1990).

Na abordagem holística/sistêmica o aluno é valioso, único e vive coletivamente. Busca a visão de todo e fomenta a formação ética, crítica com vistas à uma sociedade igualitária respeitando as diferenças e valorizando a diversidade humana. Já o professor provoca o aluno a usar os dois hemisférios do cérebro, participa do processo ensino aprendizagem como aprendiz junto do seu alunado superando a fragmentação dos conteúdos, passando da reprodução para a produção do conhecimento, e deve estar atento às diferenças e necessidades de cada aluno individualmente. A metodologia possibilita o trabalho em grupo abrindo espaço para as relações interpessoais, integrando e flexibilizando o grupo. Behrens (2011, p. 67) afirma que:

Neste paradigma, a metodologia prescreve um encontro entre a teoria e a prática, caracterizando uma opção que busque equilíbrio entre os pressupostos teóricos e práticos numa interdependência direta. As duas visões (teoria e prática) se completam, se interconectam, se aproximam e buscam provocar a visão do todo. Neste processo de inter-relação, a teoria se constrói na prática e a prática se constrói na teoria.

A avaliação é desafiadora, leva o aluno à encontrar novas respostas e pesquisar novas possibilidades, sua principal função é fornecer *feedback* para facilitar o processo de aprendizagem, e também tem a opção da avaliação personalizada que permite ao aluno, auto conhecimento e entusiasmo para a aprendizagem. Para Behrens (2011, p. 62):

Com a visão sistêmica, os docentes precisam instigar seus alunos para a recuperação de valores perdidos na sociedade moderna, buscando a justiça plena e ampla a todas as camadas sociais e provocando a formação de valores imprescindíveis como a paz, a harmonia, a solidariedade, a igualdade e, principalmente, a honestidade.

No ensino com pesquisa, o aluno é um sujeito ativo do processo educativo ele argumenta, problematiza ao realizar trabalhos buscando equilíbrio entre trabalho individual ou em equipe. Valoriza a ação reflexiva e a disciplina tomada como a capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento através da mediação e articulação crítica e construtiva do professor, que orienta os alunos a refletir de forma autônoma a fim de promover a emancipação de si e dos alunos. Dentre as características desta modalidade o professor precisa: saber teorizar de modo próprio e criativo, exercitar a pesquisa e re-construir o projeto pedagógico. O professor deve propor uma metodologia integradora que abarque o conhecimento socialmente acumulado levando em conta o pensamento divergente e a singularidade de cada um. A metodologia no ensino com pesquisa está isenta de traços conservadores da educação, valoriza as aulas e concebe a pesquisa como atividade inerente ao ser humano, levando-o ao saber pensar, aprender a aprender, avaliar-se e avaliar. Para Santos (2013, p. 8), "a avaliação perde o caráter punitivo e sancionador, aluno e professor se integram numa discussão pautada em fundamentações teóricas também na tentativa de ultrapassar a exigência do conhecimento decorado e acrítico".

Behrens (2011, p. 86) concluiu que:

No paradigma emergente contempla-se outra dimensão de pesquisa, a da produção do conhecimento crítico e reflexivo, que leva à autonomia e provoca a capacidade de problematizar, investigar, estudar, refletir e sistematizar o conhecimento. Uma metodologia, para tornar-se relevante, tem de conceber o ensino com pesquisa como uma ação pedagógica de alunos e professores para aprender a compreensão de mundo.

Na abordagem progressista foram usados como referências os autores: Behrens (2011), Freire (2008), Gadotti (2000). Na perspectiva dos autores, o aluno na abordagem progressista torna-se um sujeito ativo, crítico e atua como corresponsável pela construção do conhecimento e aprende através de suas experiências de mundo, ao aluno é dada a responsabilidade de desenvolver a capacidade crítica para acompanhar o professor. Segundo Freire (2011), o homem é o sujeito da educação. Como mediador, o professor procura transformar a realidade instrumentalizando seu aluno e ao mesmo tempo participa concomitantemente desta transformação e aprende junto do discente. À ele cabe ser mais criativo e promover o entendimento dos diferentes. A metodologia é comunicativa, dialógica e contempla uma ação libertadora e democrática visando a superação da crítica em primeira instância partindo para a transformação do contexto vivido favorecendo uma abordagem dialética de ação/reflexão/ação, caracterizando assim, a avaliação como contínua, processual e



transformadora sem caráter punitivo. E tudo isso se dá dentro de uma escola participativa, libertadora, democrática e crítica. Uma escola em que realmente se estude e se trabalhe.

Para Behrens (2011, p. 79):

A consolidação da abordagem progressista que caracterize o aluno, professor, metodologia, escola e avaliação é um desafio a ser transposto dia a dia. A mudança na prática pedagógica não tem sido tarefa fácil. Apesar desses referenciais progressistas virem sendo propostos desde os anos 80, as escolas, de maneira geral, não conseguiram ultrapassar o ensino conservador e permanecem restritas à reprodução do conhecimento.

### 3 PROCESSO METODOLÓGICO

Optou-se pela pesquisa-ação por se tratar de uma investigação junto ao grupo de professores envolvidos no processo de formação pedagógica do professor universitário, ao apreender o conhecimento novo sobre sua prática pedagógica, são eles mesmos os sujeitos do processo de formação ao passo que analisam como pesquisadores, a pertinência do conhecimento que foi adquirido. Segundo Thiollent (1988 apud Oliveira, 2013, p. 74):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A investigação foi realizada dentro da Linha de pesquisa: Teoria e Prática pedagógica na formação de professores, de um programa *stricto sensu* de Mestrado e Doutorado em Educação de uma Universidade Particular de grande porte do Estado do Paraná, estando a mesma ligada ao Grupo de pesquisa: Paradigmas Educacionais e formação de professores PEFOP dentro do projeto de Formação Pedagógica do Professor Universitário.

Processo de pesquisa se deu durante os treze encontros investigativos que trataram dos Paradigmas Educacionais na Prática Pedagógica. Os participantes envolvidos no processo investigativo foram vinte e um professores sendo eles: universitários, dos ensinos fundamental e técnico profissionalizante, envolvendo mestrandos e doutorandos num processo de formação continuada no *stricto sensu*, mediado por uma professora doutora/ coordenadora da pesquisa. Os participantes/ professores envolvidos no processo investigativo são oriundos de variadas áreas de conhecimento como: / Matemática / Administração / Pedagogia / Psicopedagogia / Letras / Comunicação Social / Turismo /Especialista em Metodologia de Ensino Jornalismo. Alguns dos participantes atuam como docentes

universitários, no ensino fundamental incluindo a educação infantil, como gestores das instituições, e, também existem alguns que não estão exercendo a docência, porém, tem a pretensão de lecionar na graduação.

O processo formativo e investigativo aconteceu simultaneamente durante os treze encontros, após a apresentação do contrato didático onde a professora/ pesquisadora deu início ao trabalho de formação e produção do conhecimento, a apresentação e a contextualização de cada tema acompanhado de leituras consistentes e pertinentes ao tema trabalhado, os participantes tinham que cumprir sua parte no trabalho, que fora desde o início firmado no contrato, com a produção dos quadros sinóticos individuais e posteriormente, em grupos os participantes compunham uma produção coletiva, sempre com uma intervenção clara e objetiva da professora/pesquisadora, e para finalizar, as apresentações clarificavam as discussões dando um novo sentido ao que foi visto, com as produções individuais, as coletivas e as conclusões do grupo, e dos pontos de vista e olhares que divergem sob uma mesma temática. O que se pode perceber é que, os professores sempre tinham pontos de vista em comum, porém, o mais interessante de tudo eram as divergências das opiniões formadas para voltadas para uma única problemática. Masetto (2003, p. 30) afirma que:

É importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e co-responsabilidade com os alunos planejando o curso juntos, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os seus alunos adultos que podem se co-responsabilizar por seu período de formação profissional.

Houve no grupo, em geral, um fenômeno durante todo o processo de formação e investigação, aconteceu que sob minha ótica, os professores tinham sempre a preocupação de entregar as produções individuais, e quando por ventura alguém não conseguia cumprir com o combinado pairava no ar uma preocupação, preocupação esta que remete a um olhar conservador e cartesiano sob à ótica de uma avaliação classificatória e quantitativa, mesmo sem saber o valor agregado à produção em questão, notadamente o que se pôde perceber não era a preocupação com o conteúdo que não foi visto no tempo combinado e a ausência do conhecimento propriamente dito, e sim pela incerteza do: "como ficará minha avaliação", se o trabalho não foi entregue.

E levando em consideração esta percepção, para poder compreender melhor o sentimento dos participantes a pesquisadora/participante deste processo de formação, utilizou-se de uma ferramenta didático metodológica, um questionário composto de cinco questões, e levantar dados suficientes para que se possa chegar à um possível resultado e/ou indicação da

presença das características dos paradigmas tradicionais conservadores que estão imersos dentro dos programas de formação docente e conseqüentemente nas salas de aulas das escolas e universidades.

As questões que compunham o levantamento de dados são: Qual sua formação? Qual sua profissão, e quanto tempo atua na mesma? Qual abordagem paradigmática, em sua opinião, a comunidade escolar vivencia no mundo contemporâneo? Ao analisar sua rotina profissional, sinalize qual das abordagens paradigmáticas você vivencia. Discorra sobre sua constatação? Em sua opinião, o que dificulta a homogeneização do paradigma da complexidade na formação inicial e continuada dos professores?

O GRÁFICO I a seguir mostra a percentagem da participação e colaboração para com esta pesquisa. Os dados deste gráfico demonstram a ausência e/ou a falta de envolvimento dos participantes, e até mesmo uma possível ausência de noção da importância que estes dados conotam para o futuro dos mesmos e para a melhoria significativa de sua condição como profissional e indivíduo emancipado, e, desvinculado dos malefícios que as práticas de ensino que o paradigma conservador traz ao se perpetuar na base formativa dos docentes universitários.

### Dados da Pesquisa

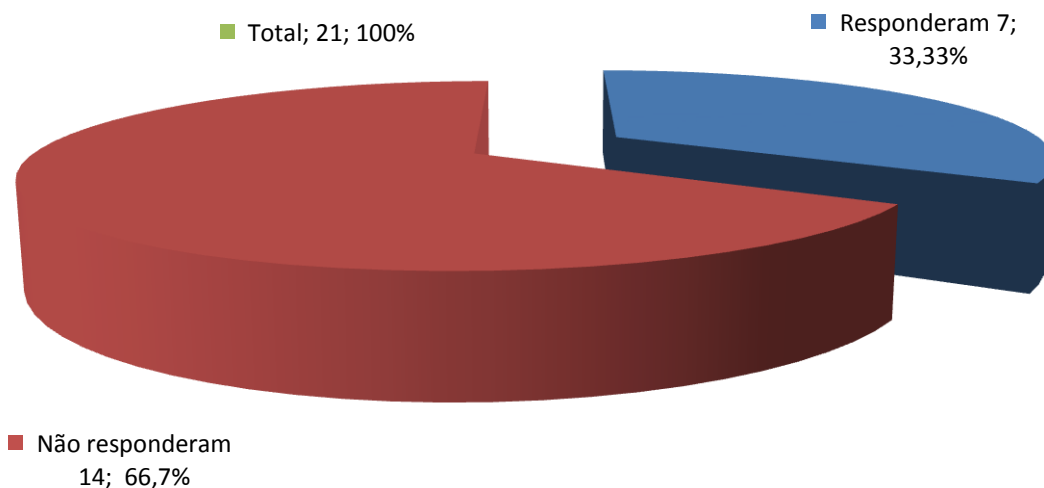


GRÁFICO 1

A tabela a seguir, vêm responder às questões 1 e 2.

FORMAÇÃO	ATUAÇÃO
Pedagogia / Mestrado em Educação	Prof. universitário 8 meses
Administrador/ Pedagogo/ Psicopedagogo	Docente há 25 anos
Letras/ Comunicação Social	Docente há 15 anos
Pedagogia/ Mestranda em Educação	Atuou como docente 2 anos

Turismo/Especialista em Metodologia de Ensino e Mestre em Educação	Docente há 15 anos (língua inglesa)
Pedagogia	Pedagoga há 10 anos
Pedagogia	Professora há 28 anos

TABELA 1

Na sequência seguem as repostas dos sete professores que responderam o questionário. Serão enumeradas as questões, e os participantes citados por nomes fictícios em sequência alfabética exemplo: A, B, C... e assim por diante.

*Questão 3.* "Qual abordagem paradigmática, em sua opinião, a comunidade escolar vivencia no mundo contemporâneo?" Foi possível levantar as seguintes contribuições:

- A. Ainda vivenciamos a abordagem tecnicista;*
- B. Varia de acordo com o nível: Ed. infantil está mais alinhada com uma abordagem holística/progressista, ensino fundamental e médio conservadores/tradicional e o ensino superior, lentamente se alinha à uma abordagem progressista/ensino com pesquisa;*
- C. Penso que ainda vivenciamos a tecnicista;*
- D. Apesar do discurso ser sócio-interacionista no ensino fundamental percebo um ensino tradicional com alguns traços do construtivismo, e no ensino médio, prevalece o tecnicismo;*
- E. Na minha opinião, mesmo fazendo discussões, a maioria opta pela abordagem tradicional;*
- F. Um misto de tradicional, holística e progressista;*
- G. Observamos que o discurso é inovador e está presente nos documentos oficiais das escolas: Projeto Político pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular e Diretrizes, mas a realidade do dia a dia das escolas é outro, basta lermos o regimento escolar de qualquer escola da rede pública ou acompanharmos a docência da maioria dos professores, veremos o quão distantes ainda se encontram de uma escola inovadora;*

*Questão 4.* "Ao analisar sua rotina profissional, sinalize qual das abordagens paradigmáticas você vivencia. Discorra sobre sua constatação?" Foi possível levantar as seguintes contribuições:

- A. Acredito que vivencio a holística, ou procuro vivenciar, procuro escutar os alunos, compartilhar o conhecimento de todos. Busco o envolvimento de todos, mesmo na avaliação. No entanto, trabalho em uma instituição extremamente tradicional e cartesiana;*
- B. Atuo a partir da perspectiva transformadora progressista, e nem considero outro posicionamento, pois, minha formação foi fundamentada e quase totalmente vivenciada nessa perspectiva;*

*C. Procuo trabalhar voltada para o ensino com pesquisa, "temperada" com um pouco da holística, porém, no grupo é comum presenciar aplicação até mesmo da tradicional;*

*D. No momento não estou atuando profissionalmente;*

*E. Ainda com pontos tecnicistas, já atuo com uma abordagem progressista há algum tempo, pois vivenciei essa prática na educação básica e a aplico à educação superior;*

*F. Progressista e Ensino com Pesquisa. Busco valorizar a participação efetiva do aluno e incentivá-lo à pesquisa;*

*G. Embora não atue diretamente na rotina pedagógica dos professores e alunos da EJA, acompanho as atividades e observo que o tecnicismo se impõe, dada até organização de estudos individuais que possibilita esta modalidade. O professor age como um 'mediador', mas não no sentido amplo da mediação, apenas mediando a oferta do conteúdo ao aluno, sanando dúvidas e aferindo resultados;*

*Questão 5. "Em sua opinião, o que dificulta a homogeneização do paradigma da complexidade na formação inicial e continuada dos professores?" Os participantes assim se manifestaram:*

*A. Não respondeu;*

*B. A fragmentação resultante do paradigma newtoniano-cartesiano, que fundamenta a sociedade e até alógica do ser humano;*

*C. Principalmente falta de preparo e receio de perder "o poder", que alguns docentes julgam possuir;*

*D. Dificuldade dos professores compreenderem os pressupostos que embasam a teoria, e como consequência não conseguem colocar em prática;*

*E. A maioria dos professores optam pelo paradigma tradicional pro ser mais fácil a prática pedagógica. Da mesma forma, muitos "aprenderam" a ser professores sob essa lógica o que os faz acreditar trazer mais resultados;*

*F. Não há, na formação inicial, foco suficiente no trabalho pedagógico que procure modificar paradigmas na atuação docente;*

*G. Medo de ousar, reprodução de modelos, apego a velhas práticas, falta de vontade de fazer diferente, pois o pensamento e a prática complexos exige constante formação pois nada é duradouro, rigor e disciplinas investigativas e principalmente desejo de co-participação nas mudanças sociais;*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em uma análise subjetiva às respostas cedidas pelos professores, verifica-se a presença quase que unânime do paradigma newtoniano-cartesiano o qual é vivenciado e praticado no sistema educativo contemporâneo. Ao analisar suas rotinas docentes, os professores deferenciam-se entre algumas ações pautadas nos paradigmas inovadores, porém, concluem que, o que realmente se sobressai no presente sistema educativo são os paradigmas

conservadores. E em última análise, os professores apontaram as "barreiras" presentes nas instituições de ensino, tanto nas escolas de ensino fundamental e técnico, quanto nos próprios cursos de formação docente são elas: a fragmentação do conhecimento resultante do paradigma newtoniano-cartesiano, falta de preparo e medo de perder o controle sobre seus alunos, dificuldade em compreender o que vem a ser, em teoria paradigma da complexidade, optam pelos paradigmas conservadores por ser mais fácil e também porque foram ensinados assim, medo de ousar, dentre outras apontadas nas respostas.

A experiência de participar desse processo de formação do qual fomos pesquisadores e público alvo, foi muito produtiva sob dois aspectos importantes para a formação docente, primeiro na aquisição e transformação do conhecimento adquirido em fundamentação consistente e validada a partir das práticas aplicadas no desenvolvimento dos trabalhos. Segundo, o exercício da pesquisa-ação concomitantemente ao processo de formação com questões relevantes que partem das dificuldades vivenciadas pelos docentes diariamente em sala de aula. E uma outra importante, talvez a mais, a dificuldade dos professores em superar os resquícios do pensamento newtoniano-cartesiano incrustados em sua identidade docente, e o interessante é que as ações são tão automáticas que os próprios, partícipes do processo de formação não se dão conta do seu ato mecanizado e conservador. Esta realidade vivenciada inconscientemente pelos professores do grupo, vem de encontro com a questão proposta neste texto, desvelando aqui o peça chave do problema que está incutido silenciosamente que insiste em resistir a superação do paradigma newtoniano-cartesiano que está abstratamente escondido na prática docente vivenciada no dia a dia.

A superação do paradigma newtoniano-cartesiano pelo paradigma emergente ou da complexidade implica na transformação do docente na sua essência, num indivíduo socialmente emancipado e livre pra atuar sobre a sua história e ser protagonista da mesma. Para que isso aconteça, conclui-se que as bases dos cursos de formação de professores devem estar sem dúvida alguma sobre o que é, e como se dão as relações no paradigma da complexidade, com esta realidade superada a reconstrução da realidade identitária dos cursos de formação de professores aos poucos irão aderindo por hosirose uma formação adequada às necessidades que emergem da sociedade contemporânea.

Neste sentido Viana (2013, p. 100) aponta que:

Um mundo globalizado e altamente marcado pela tecnologia requer perfis que possibilitem ir além da transmissão de cultura, explorando a práxis educativa/formativa, favorecendo a transformação e a emancipação dos cidadãos, de cada indivíduo que está aprendendo, permitindo-lhes ultrapassar o papel de receptor passivo de informação, depósito de conteúdos inertes e, antes, o promova

criador/produtor crítico e criativo destes. Um mundo capaz de concorrer a um perfil mais capaz da inclusão e da coesão social, onde os sistemas educativos, a escola e outros contextos formativos se destacam pelo papel significativo no desenvolvimento de processos informativos, comunicacionais, de conhecimento como profissional.

Gate (1990), conclui que:

A educação global é baseada em uma abordagem ecológica, que enfatiza a conectividade e interdependência da natureza e da vida humana e da cultura. A educação global facilita a conscientização do papel do indivíduo na ecologia global, que inclui a família humana e de todos os outros sistemas da terra e do universo. A meta da educação global é para abrir mentes. Isto é realizado através de estudos interdisciplinares, experiências que promovem a compreensão de resposta, reflexão e pensamento crítico e criativo.

## REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. 117 p.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Apresentação Marcos Tarcísio Masetto. Curitiba: Champagnat, 1996. p.77-92.

CUNHA, Maria Isabel. **Relação ensino e pesquisa**. In: Veiga Ilma Passos Alencastro (org.). Didática e suas relações. 17ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010. Cap.6 p. 115-126.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2002. Cap. I p. 5-53.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. e rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011. Cap. 2, p. 79-106.

FOUR WINDS. **Educação 2000**: uma perspectiva holística. Disponível em: <http://www.fourwindsgreatbarrington.org/gate.htm> . Acesso em: 24/04/2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 16ª ed. São Paulo: Editora Loyola, julho de 1999. Cap. I p. 19-44.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. Cap. 2, p. 19-33.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 2011. Cap. 1-3.

MORAES, Maria Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.7, n. 22, p. 13-38, Set./Dez. 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. Cap. 3, p. 74.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

SANTOS, Fernanda da Silva. Paradigmas Educacionais e a complexidade da formação docente no século XXI. **XI Congresso Nacional de Educação Educere**, Curitiba, p. 11303, Set. 2013.

VIANA, Isabel C. **Desafios do século XXI às políticas curriculares e a formação de professores em Portugal**. In: Oliveira, Maria Rita N. S., Pacheco, José Augusto (org). Currículo, didática e formação de professores. 1<sup>a</sup> ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013. Cap. 5 p.100.



## **PEI: COMO UMA PROPOSTA PSICOEDUCATIVA DE INTERVENÇÃO COGNITIVA**

**Arnaldo Nogaró<sup>1</sup>**  
**Adilson Almeida<sup>2</sup>**  
**Izaura Ceolin<sup>3</sup>**  
**Rute Rosângela Dalmina<sup>4</sup>**

**RESUMO:** O artigo que apresentamos resulta de pesquisa na literatura sobre o PEI - Programa de Enriquecimento Instrumental, que faz parte da proposta de Feuerstein. Seu foco é a intervenção para o desenvolvimento de habilidades do aprendiz, que se baseia num modelo teórico que cria um processo constante de interação entre mediador e mediado na conquista dos objetivos. O PEI é um material rico, criativo e altamente profundo em termos de conteúdos que podem ser incorporados a educação curricular. O PEI se adapta perfeitamente às teorias cognitivistas e se apresenta como uma alternativa metodológica para os educadores que estão dispostos a aprender e acreditam no processo de educação permanente do ser humano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mediação. Desenvolvimento Cognitivo. Programa de Enriquecimento Instrumental.

### **INTRODUÇÃO**

O PEI é uma proposta de intervenção caracterizada pela criação de contextos de Experiência de Aprendizagem Mediada. Para que ocorra a interação é necessário um mediador intencionado que identifica as necessidades do aprendiz e procura orientar a intervenção, de modo a poder gerar experiências significativas e transcendentais. Todo este contexto criado pelo mediador permite estabelecer relações com elementos já alicerçados, interiorizados e compreendidos pelo aprendiz. É um momento que permite novas experiências que serão conduzidas pelo mediador, e proporcionarão de maneira significativa, ao aprendiz, experiências transcendentais. Por experiências transcendentais, pode-se entender como sendo as relações espaciais e temporais do mediado, relacionadas ao presente, passado e futuro.

Neste aspecto, a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural - MCE e da Aprendizagem Mediada - EAM, de Feuerstein, partem da premissa que todo o indivíduo é modificável e afirma que o fator determinante para o desenvolvimento das capacidades mentais é o tipo de interação do sujeito com o ambiente. Uma aprendizagem do tipo de exposição direta aos estímulos ou ao objeto de conhecimento não garante o desenvolvimento cognitivo. É necessária uma interação mediada, isto é, um mediador humano que se interponha entre o sujeito e o objeto de conhecimento, responsável por organizar, selecionar, interpretar e elaborar aquilo que foi experimentado, de acordo com as necessidades do sujeito

mediado. Essa forma de aprendizagem é a que realmente garante o desenvolvimento cognitivo do mediado, denominada por Feuerstein como experiência de aprendizagem mediada.

## **1 O PEI NO CONTEXTO DA MEDIAÇÃO**

Na vida de Feuerstein algumas situações marcaram sua trajetória pessoal ainda na infância e na vida profissional. Toda esta dedicação é fruto de dois motivos especiais que o levaram a acreditar na Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Os insumos destas teorias o levaram a desenvolver um programa de intervenção cognitiva que conseguisse operacionalizar todos os constructos da teoria MCE e EAM.

Ao criar o PEI, programa de intervenção, ele recorreu a estudiosos da área que já desafiavam a capacidade humana de aprender e se aventuravam por descobrir de maneira cautelosa um campo tão sensível e excitante quanto é o cérebro humano. Alguns estudiosos como Bruner (2010), Gardner (2000), Piaget (1979) e Vygotsky (1984) já haviam desafiado a ciência, pesquisado e escrito sobre o que foi mais tarde comprovado.

As ideias de Vygotsky influenciaram a construção da teoria de Feuerstein na perspectiva histórico cultural, da integração entre o funcionamento cognitivo interno e os processos de interação externo. Vygotsky (1984) defende a ideia que o homem sofre influência das condições socioculturais, e elabora sua identidade a partir das relações que estabelece e se insere. O alicerce da teoria de Vygotsky é a mediação, representada com instrumento considerado um elemento básico da mediação, com a função de regular as ações sobre os objetos e o signo um elemento básico da mediação com a função de regular as ações sobre psiquismo.

A ideia de mediação na teoria de Vygotsky é ponto chave para Feuerstein. A linguagem é condição essencial para que haja interação, ela possibilita a troca de experiências e cria um sistema de abstração e generalização através da comunicação. Para Vygotsky (1984), foi através da linguagem que o ser humano foi se aperfeiçoando e tornou a linguagem um autêntico instrumento de mediação. A Relação de pensamento e linguagem é que os dois se unem formando o pensamento, e o pensamento por sua vez é a relação do homem com o mundo e com os outros, sendo através deste processo que as funções psicológicas se desenvolvem.

Em Piaget Feuerstein encontrou além de um professor, a base para estudos mais teóricos sobre o desenvolvimento do organismo e do meio. Foi através dos estudos de Piaget sobre a construção das estruturas de inteligência pelo sujeito que Feuerstein encontrou bases para escrever sobre operações mentais e funções cognitivas.

O desenho proposto por Piaget do esquema S-O-R, pareceu insuficiente para explicar o desenvolvimento cognitivo da pessoa e foi na teoria de Vygotsky que encontrou o elemento necessário para concluir o desenho: a mediação, representada pela figura do H lembra o mediador.

As pesquisas de Piaget auxiliaram significativamente os estudos de Feuerstein, de modo especial, os pressupostos de que a estrutura cognitiva deve ser concebida como um processo em transformação. Um estudo mais centrado nas estruturas cognitivas permitiram descrever as atividades mentais como uma relação dialética que ocorre entre a maturação biológica e o ambiente. Todos os estímulos que a pessoa recebe, são organizados pelo organismo através das estruturas cognitivas.

Estes foram os elementos que ajudaram a construir os fundamentos teóricos da TMC e da EAM, muito apoiado na psicologia, com uma base consistente sobre o desenvolvimento dos processos cognitivos, Feuerstein conseguiu reunir as bases da sua teoria e transferir para operacionalizar um programa que ele chamou de PEI, programa de enriquecimento instrumental.

Assim, quando estudamos as teorias da MCE e a EAM encontramos raízes do pensamento destes dois estudiosos que mudaram a visão de que a mente deveria ser estudada de maneira objetivista e analisada sob os aspectos externos possíveis de verificação. Na sua concepção, desenvolvimento e aprendizagem são processos que são interdependentes, e a aprendizagem é responsável por ativar os processos internos de desenvolvimento.

É por essa razão que Feuerstein despendeu tanto esforço em construir uma teoria que fosse capaz de buscar aspectos históricos socioculturais que comprovassem que o desenvolvimento da pessoa pode sofrer interferências do meio, e que os condicionamentos biológicos exercem uma influência sobre a inteligência e podem ser os responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem.

Pode-se dizer que essa mútua relação entre o ambiente externo e os fatores biológicos individuais trouxeram modificações essenciais para a educação, implicando num comportamento diferenciado quanto ao tratamento dado às ações educativas relacionadas direta ou indiretamente ao campo cognitivo e às possíveis propostas de intervenções psicoeducativas.

Esta distinção de novos conceitos e a confirmação científica de velhas ideias baseadas numa concepção inatista de inteligência foram postas de lado e deram espaço a uma ideia de inteligência relacionada a plasticidade e a flexibilidade do comportamento humano. É a partir destas discussões científicas que os estudiosos da área apontam novos caminhos para uma nova ciência da aprendizagem. Compreender o cérebro humano não é uma missão para o futuro, as comunidades científicas demonstram cada dia mais interesse, os estudos do cérebro e a ciência da aprendizagem se aproximam e juntas comprovam que a natureza do cérebro humano permite o processo de aprendizagem ser permanente.

O marco inicial da teoria de Feuerstein tem como base a noção de modificabilidade cognitiva, razão pelo qual sua concepção sobre inteligência está baseada numa perspectiva intercultural que enfatiza a importância do papel exercido pelo ambiente social, e por meio dele as faculdades intelectuais se ampliam e evoluem durante toda a vida. Feuerstein comprovou que as experiências vivenciadas no meio social a partir das relações entre adultos e crianças são responsáveis por desenvolver uma capacidade de aprendizagem muito superior se comparadas aos que sofreram uma privação cultural.

O interesse por minimizar e corrigir problemas relacionados à aprendizagem está cada vez mais presente no papel do professor e cada vez mais incorporado na sua prática educativa a responsabilidade de ajudar o aluno a elevar a capacidade para aprender de maneira autônoma, reflexiva e significativa. Trabalhar para desenvolver no aluno um comportamento proativo com foco no desenvolvimento de habilidades do pensamento, com vistas a corrigir funções cognitivas deficientes é o objetivo principal do PEI, um programa desenvolvido para agir diretamente na estrutura cognitiva de uma pessoa para produzir um movimento de autossuficiência para aprender.

O programa do PEI se apoia na teoria construtivista por acreditar que o aprendiz ao longo da vida passa por um movimento dialético da assimilação e acomodação. A assimilação permite construir a realidade de acordo com as suas estruturas internas, a acomodação permite o aprendiz ativar a estrutura cognitiva e modificar a realidade a partir das suas crenças.

É no campo cognitivo que o PEI tem mais a oferecer ao educador e educando. Seu objetivo geral é aumentar consideravelmente a capacidade do organismo humano para se modificar devido à influência da exposição direta que recebe dos estímulos e se completa com a experiência da aprendizagem mediada.

Para Feuerstein (p.26), uma proposta psicoeducativa envolve um exercício intencional do professor durante todo o processo; a começar pelo sentimento de competência.

Ser otimista é se sentir responsável. Você diz a um indivíduo que ele pode chegar a um nível mais alto de funcionamento, que ele pode chegar a uma independência que lhe permitirá contribuir de maneira significativa, com a sociedade.

Quando você mostra que ele pode ser um indivíduo consciente, responsável por ele mesmo e por aquilo que acontece ao redor de si, quando você postula esta modificabilidade, então você está engajado...Quando nós acreditamos que isto é possível, é direito deles e dever nosso tornar isto possível.

Aumentar a capacidade de aprender e promover a modificabilidade no indivíduo para melhor se relacionar com o mundo é objetivo principal do programa PEI. Outros sub objetivos são: Corrigir funções cognitivas deficientes; Adquirir conceitos básicos, vocabulários, operações e estabelecer relações; Desenvolver a motivação intrínseca pela formação de hábitos ou de um sistema de necessidades internas; Criar um certo nível de pensamento ou *insigth*; Criar motivação intrínseca em relação a tarefa; Mudar o papel do mediado de receptor passivo para um gerador de novas informações. Cada objetivo traz o compromisso de orientar claramente a condução das atividades que cada instrumento significa para o processo de mediação. Os objetivos são abordados dentro do seu propósito a fim de priorizar cada uma das atividades que se pretende desenvolver durante o processo de mediação, afim de que cada um possa desenvolver uma função especial na promoção da aprendizagem, clínica e quais os instrumentos de intervenção recomendados para alcançar um melhor resultado.

## **2 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PSICOEDUCATIVA SUSTENTADA PELO PEI.**

Reuven Feuerstein é o criador do Programa de Enriquecimento Instrumental conhecido como PEI. Seu lema é: Um momento deixe-me pensar! A finalidade do programa é aumentar a capacidade do organismo humano de ser modificado diante das diferentes situações vivenciadas cotidianamente.

O programa recebeu o nome de instrumental porque sua intenção é ser usado como um recurso eficaz na intervenção cognitiva, sendo ela de ordem comportamental ou emocional, assim como pode ser usado na área educacional, área clínica ou empresarial, sempre sob o aspecto de utilizá-lo na superação de dificuldades e na promoção da capacidade cognitiva.

Uma característica marcante no PEI é o uso do lápis e da borracha, por ser um instrumento de intervenção, ele provoca no mediado uma reflexão consciente sobre o seu processo de pensar e com isso refletir sobre uma resposta errada. O erro tem um valor muito significativo na aplicação do programa, é por ele e com ele que o mediador chega até aprendiz

e consegue se aproximar para levantar as principais dificuldades e a origem do erro, para elaborar estratégias de intervenção mais eficiente.

Outro elemento que expressa a intenção do programa é o material, que é formado por catorze instrumentos, que são divididos no nível I e nível II, pelo fato do aumento significativo da complexidade, abstração e eficácia que os instrumentos vão exigindo até o final da sua aplicação, o primeiro instrumento a ser aplicado é o organização de pontos, o último é desenhos de padrão.

O PEI é recomendado para indivíduos normais e também recomendado para aqueles que apresentam retardo mental de (QI de 40 a 90) pode ser aplicado com pessoas que consigam manipular lápis e borracha e que apresentam um nível aceitável de linguagem verbal para a comunicação. Os sete primeiros instrumentos do programa do nível I são: 1) Organização de pontos; 2) Orientação espacial I; 3) Comparações; 4) Classificações; 5) Ilustrações; 6) Percepção analítica; 7) Orientação espacial II.

No nível II consta sete instrumentos, que são aplicados após a formação no nível I. O objetivo é que o mediado tenha passado pela experiência do primeiro nível para fortalecer sua formação e com isso gerar princípios e transcendências, sendo que os instrumentos trabalhados neste nível são: 1) Ilustrações; 2) Relações familiares; 3) Relações temporais; 4) Progressões numéricas; 5) Relações transitivas; 6) Silogismos; 7) Desenhos de padrões.

Ao se aplicar o instrumento do PEI, é sempre recomendado que o mediador tenha feito o planejamento da folha, que deverá ser explorada com o mediado de maneira que todo o conteúdo, objetivo e modalidades possam ficar claras para o mediador e o mediado. Outra questão essencial na aplicação do instrumento é definir os critérios a serem utilizados. Feuerstein definiu critérios pra uma mediação efetiva. Os critérios intencionalidade e reciprocidade; transcendência; e significado são critérios considerados universais. Conforme a mediação vai ocorrendo, os demais critérios vão se integrando aos universais, permitindo que a mediação torne-se cada vez mais rica e eficaz. Complementam o processo de mediação os critérios: competência; autor- regulação e controle de comportamento; compartilhamento; individuação; planejamento de objetivo; desafio e automodificação.

Ao utilizar o programa para a intervenção psicoeducativa, é necessário que o mediador tenha presente a intencionalidade de desenvolver no mediado habilidades para definir problemas, fazer conexões, estabelecer relações, gerar motivação intrínseca, controlar a impulsividade e provocar no mediado o pensar sobre o seu processo de aprender. Cada instrumento prioriza uma operação mental e estimula determinadas funções cognitivas,

direcionando o mediador a intervir de maneira intencional naquelas que apresentam dificuldades.

Feuerstein descreve a inteligência sendo definida como uma soma de processos e como um processo global. A aprendizagem nesta perspectiva ocorre de maneira interligada, produzida entre mediador e mediado. Neste sentido o PEI tem sua força na aprendizagem mediada, focada na mediação qualitativa com uma abordagem psicoeducativa, que requer do mediado uma autorreflexão sobre seu processo de aprender.

Este movimento circular, de retroalimentação é responsável por despertar no mediado a consciência do papel enquanto aprendente do processo, e mais; do seu potencial de sujeito na propensão a aprender e a ser modificado. As funções cognitivas são processos estruturais e complexos do funcionamento mental que quando ativadas, fazem operar a estrutura cognitiva.

Apresentamos o quadro das Funções Cognitivas propostas por Feuerstein.

<b>Funções Cognitivas</b>		
<b>Entrada</b>	<b>Elaboração</b>	<b>Saída</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção clara e precisa</li> <li>• Comportamento exploratório sistemático.</li> <li>• Uso de vocabulário e conceitos apropriados.</li> <li>• Orientação espacial eficiente.</li> <li>• Orientação temporal eficiente.</li> <li>• Constatação da constância e permanência do objeto.</li> <li>• Resumo de dados com precisão e exatidão.</li> <li>• Considerar duas ou mais fontes de informação simultâneas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber o problema e defini-lo com clareza.</li> <li>• Facilidade para distinguir dados relevantes dos irrelevantes.</li> <li>• Exercitar a conduta comparativa.</li> <li>• Amplitude do campo mental.</li> <li>• Percepção global da realidade.</li> <li>• Uso do raciocínio lógico.</li> <li>• Interiorização.</li> <li>• Traçar estratégias para verificar hipóteses.</li> <li>• Exercício do pensamento hipotético-inferencial.</li> <li>• Conduta planejada.</li> <li>• Elaboração de categorias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação descentralizada.</li> <li>• Projeção de relações virtuais.</li> <li>• Expressão sem bloqueios na comunicação das respostas.</li> <li>• Respostas certas, sem ensaio e erro.</li> <li>• Uso de instrumentos verbais adequados.</li> <li>• Precisão e exatidão na comunicação de respostas.</li> <li>• Eficácia no transporte visual.</li> <li>• Conduta controlada, não impulsiva.</li> </ul>

	cognitivas. • Aplicação da conduta somativa. • Facilidade para estabelecer relações virtuais.	
--	---	--

Fonte: Reuven Feuerstein, Raphael Feuerstein, Loius Falik e Yaacov Rand, 2013.

A **Fase de entrada** é o momento de coleta da recepção das informações. Nesta fase a pessoa capta, por meio de seus sentidos, os estímulos que estão relacionados a exposição direta. O grupo de funções da entrada é que determinam o que o indivíduo percebe e a maneira como assimila os dados iniciais.

A **Fase de elaboração**, como o nome diz, é o momento para o processamento da informação. Toda a elaboração passa pela depuração da informação que a pessoa recebeu. As informações são relacionadas e agrupadas utilizando-se do raciocínio lógico.

A **Fase de saída** diz respeito a resposta adequada, com o máximo de aproveitamento da informação. Ao externar uma resposta, poderíamos entender como o resultado final das funções de entrada e elaboração.

Muito importante para o mediador é trabalhar as três fases do ato mental, entrada, elaboração e saída. Esta necessidade é primordial para levantar informações relacionadas ao processo de dificuldades que o mediado apresenta. Em relação a deficiência, a percepção clara do mediador nas três fases do ato mental auxiliarão todo o processo de mediação, pelo fato do mediador perceber os detalhes com precisão para mediar com profundidade cada uma das funções cognitivas que apresentam dificuldades.

Ao se trabalhar para desenvolver funções cognitivas é indicado a criação de contexto de Aprendizagem Mediada para aplicação do programa.

Neste contexto, proposta do programa como proposta psicoeducativa se dá pela Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein (apud GOMES, 2002) apresenta doze critérios que são fundamentais para que haja mediação (ou experiência de aprendizagem mediada):

- *Intencionalidade e Reciprocidade*: ocorre quando o mediador compartilha com o mediado a intenção, objetivos de determinada atividade. Ao interagir e corresponder os estímulos o mediado demonstra estar envolvido no processo de aprendizagem.



- *Transcendência: proporciona ao mediado pensar sobre o que está acontecendo, estabelecer relações entre conhecimentos já adquiridos a novas situações. De acordo com Ben-Hur (apud MEIER BEN-HUR, 2009), a transcendência na EAM inclui:*

- Selecionar uma variedade de conteúdos instrucionais, de acordo com os objetivos de desenvolvimento cognitivo transcendentais;

- Perguntar “por que” e “como”, preferencialmente a “o que”;

- Tornar clara a relação entre a aprendizagem atual e as anteriores;

- Discutir os resultados da aprendizagem e relacionar a experiência de aprendizagem com objetivos transcendentais.

- *Significado: refere-se ao valor, à energia atribuída à atividade, aos objetos e eventos, tornando os relevantes para o mundo. O mediador propõe situações de aprendizagem que forneçam significado e sentido estimulando o mediado na busca do significado daquilo que está aprendendo fazendo relações com aquilo que já se sabe exigindo sempre valores éticos e sociais.*

- *Mediação do sentimento de competência: implica em estimular o mediado a desenvolver ou aumentar a sua autoestima, autoconfiança, a crenças em suas capacidades, proporcionar determinação para desenvolver a competência de uma forma bem sucedida.*

- *Mediação regulação e controle do comportamento: ocorre quando o mediado, com a ajuda do mediador, percebe a necessidade de se automonitorar e ajustar seu comportamento/problema, ajustando, planejando suas ações de modo a não agir por ensaio e erro. A autorregulação envolve em conter a impulsividade e dividir os problemas complexos em partes menores. O mediador deve ensinar o mediado a pensar sobre suas próprias formas de pensar (metacognição).*

- *Mediação do comportamento de compartilhar: ocorre quando o mediado descentra seus pensamentos, opiniões, sentimentos respeitando o posicionamento dos demais.*

- *Mediação individualização psicológica: ocorre quando o mediador propõe situações diferentes que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem respeitando e aceitando a singularidade e o nível de conhecimento de cada um.*

- *Mediação da busca de objetivos e metas: ocorre quando o mediador orienta o mediado escapar do momento do aqui e agora e auxilia na definição de estratégias e planejamento para o alcance dos objetivos em médio e longo prazo.*

- *Mediação do desafio, a busca da novidade e da complexidade: ocorre quando o mediador proporciona, ao mediado, tarefas novas, complexas, e desafiantes incentivando o*

mediado buscar novos conhecimentos, experiências e situações. Situações de desafio aumentam a amplitude do campo mental, porém o mediador deve tomar cuidado para que o grau do desafio não seja tão alto se tornando inatingível e nem tão baixo não gerando motivação intrínseca no mediado.

- *Mediação da busca por alternativas otimistas*: ocorre quando o mediado reconhece que existem alternativas e soluções construtivas para resolver problemas. Dessa maneira o mediado deve rever a situação, procurar informações relevantes e descartar as irrelevantes, estabelecer comparações, analisar os fatos, utilizar o raciocínio hipotético e os demais processos mentais que desenvolvam o funcionamento cognitivo.

- *Mediação do sentimento de pertencimento*: se o sentimento de pertença não for trabalhado no mediado o mesmo pode isolar-se ou sentir-se estranho a determinados grupos da sociedade. O mediador deve trabalhar atividades de coletividade e expor o mediado a diversas opiniões.

- *Mediação da consciência de automodificabilidade*: Todos os seres humanos são modificáveis. A mediação da consciência de automodificabilidade ocorre quando o mediador faz com que o mediado tome consciência de que pode mudar e modificar o seu funcionamento cognitivo essa mudança acontece de dentro para fora. Cabe ao mediado monitorar as mudanças que ocorrem com ele (SOUZA, DEPRESBITERIS, MACHADO, 2004).

A utilização do PEI para intervenção é conduzido estrategicamente para o processo de aprendizagem mediada, onde o mediador interroga de modo a gerar conflitos cognitivos no mediado mobilizando funções cognitivas, viabilizando a intervenção para modificar o seu nível de flexibilidade mental envolvido no processo de aprender a pensar.

Feuerstein (2013) reforça que o "como" norteia-se através da intervenção de interrogar e de fornecer instrumentos psicológicos que criem potenciais de aprendizagem. A relação entre mediador e mediado é dialógica, sobretudo com perguntas que seja capaz de interrogar e que causem mudanças no raciocínio do mediado. Alguns exemplos de perguntas medicinais que segundo Feuerstein estão direcionadas sobre o "como" se aprende e não sobre "o quê" se aprende.

A intervenção se dá no momento em que o mediador faz perguntas que conduzem a mais de uma resposta. Exemplo: Como você resolveu a tarefa? Você pensa que poderia resolver de outra maneira? Como? Você pode dizer que uma resposta é melhor que a outra? Por quê?

A aplicação dos instrumentos, possibilitam uma ampla oportunidade para promover perguntas que podem ser respondidas de diversas maneiras, sob diferentes pontos de vista aumentando a flexibilidade mental do mediado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da apresentação do PEI como uma proposta psicoeducativa de intervenção cognitiva, podemos afirmar que as metas do programa é ensinar os indivíduos a pensar, a refletir sobre o seu processo de aprendizagem e mais do que isso; aprender a aprender. Uma proposta psicoeducativa deve ser concebida antes de tudo como parte de um processo que não ocorre sozinho, ele requer a presença de três critérios de mediação, intencionalidade/reciprocidade, significado e transcendência. Cada um destes critérios são altamente valorativos no processo de aprendizagem, eles nos dão o senso da direção, do buscar e do construir de maneira significativa e intencional.

Para auxiliar neste processo, Feuerstein desenvolveu um Programa que poderá ser incorporado ao currículo escolar não como conteúdo em si mesmo, mas como um instrumento para o enriquecimento do processo de pensar. O PEI é uma experiência de aprendizagem significativa, de sucesso e de motivação intrínseca para o aluno. É um programa que pode auxiliar no processo para potencializar a aprendizagem, além de criar constante interação entre mediador e mediado. O PEI é um caminho para desenvolver habilidades do pensamento, alcançar a aprendizagem significativa e trabalhar com um método concreto que está ao alcance dos educadores que acreditam na capacidade humana de aprender.

**ABSTRACT:** The PEI is instrumental enrichment program, which is part of the proposed Feuerstein. Its focus is on intervention for the development of skills of the learner, which is based on a theoretical model that creates a constant process of interaction between mediators and mediated achieving goals. The PEI is a rich, deep and highly creative material in terms of content that can be incorporated curricular education. The PEI adapts perfectly to cognitive theories and presents itself as an alternative methodology for educators who are willing to learn and believe in continuous education of the human process.

**KEYWORDS:** Mediation. Cognitive Development. Enrichment.

## REFERÊNCIAS

FEUERSTEIN, R., FEUERSTEIN, R. S., FALIK, L., RAND, Y. **Il programma di arricchimento strumentale di Feuerstein**. Trento: Erickson, 2013.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, C. M. A. **Apostando no desenvolvimento da inteligência:** em busca de um novo currículo educacional para o desenvolvimento do pensamento humano. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

\_\_\_\_\_. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **O Estruturalismo.** Rio de Janeiro: Difel, 1979.

NYUDEPARTMENT OF PSYCHOLOGY. Jerome Bruner.2010. Disponível em:  
<http://www.psych.nyu.edu/bruner/v>. acesso em:8 mar 2011

SOUZA, A. M. M. de. DEPRESBITERIS, L. M., MARCONDES, O. T. **A mediação como princípio educacional:** bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

VYGOTSKY, L.A- **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes,1984.

**PENSANDO A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E  
PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - CÂMPUS SERTÃO**

**Ana Sara Castaman<sup>1</sup>**  
**Ana Letícia Franzon Ceconello<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo apresentar o curso de formação de professor para a educação básica e profissional desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Sertão. Inicialmente, se expõe uma breve contextualização histórica da instituição e do curso, destacando a organização curricular, as ações e as práticas de ensino. Por fim, conclui-se que este programa, por estar em sua sexta turma, tem atendido as demandas do contexto educacional das instituições localizadas em sua área de abrangência, pois é a única possibilidade de formação de professores para a educação profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Docentes. IFRS/Sertão. Currículo.

## **INTRODUÇÃO**

A educação profissional enquanto prática por muitos anos foi tratada como um assunto de pouca importância, algo irrelevante na formação do aluno. No Brasil, a história da educação profissional já comemorou seu centenário, no entanto todos esses anos não serviram de base para a construção de políticas públicas incisivas no âmbito da qualificação de professores para atuarem nesta área. Consequentemente, grande parte dos professores que desenvolvem suas atividades nos cursos profissionalizantes carecem de qualificação para exercer a docência, já que consideram apenas a área técnica para a formação do aluno. Porém, “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos de trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2005, p. 122).

Observa-se que a educação profissional, nos últimos anos, especialmente a partir de 2005, começou a conquistar destaque no cenário educacional. O ensino técnico ganhou força com a criação de alguns programas, tais como: PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional Educação de Jovens e Adultos); PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens); PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego).

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Sertão – anacastaman@hotmail.com

<sup>2</sup> Pós-Graduada em Metodologia do Ensino da Educação Física  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Sertão – ana.ceconello@sertao.ifrs.edu.br

A partir disso, inicia-se um novo momento na educação profissional, instigando o debate sobre a necessidade de implementar propostas de formação docente, já que a maioria dos docentes que lecionam atualmente na educação profissional não possuem formação pedagógica, e sim a formação de sua respectiva área ou curso superior.

Salienta-se, que a educação profissional tem peculiaridades que precisam ser consideradas no processo de formação docente, em que nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica (RAMOS, 2005, p.120).

Assim, uma prática pedagógica significativa na educação profissional que articule teoria e prática, visa atender o domínio do conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social, política e cultural e a formação humanística. Nesse contexto, o parecer do CNE/CEB nº 02/97, dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio e da educação profissional em nível médio, normatizando a formação pedagógica do docente. Exposto isso, este artigo tem como objetivo apresentar como é desenvolvido o Curso de Formação de Docentes para a Educação Básica e Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Sertão. Em seguida, há uma breve contextualização histórica da instituição e na continuidade demonstra-se como o curso está sendo ofertado.

## **1 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – CÂMPUS SERTÃO**

O Câmpus Sertão integra o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, cuja sede está localizada em Bento Gonçalves – RS. O Câmpus está situado na região norte do Rio Grande do Sul, “ocupa uma área de 6.347,9 km, onde se localizam 32 municípios, representando 2,2% da área territorial do Rio grande do Sul”. (FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, 2012).

O processo histórico de desenvolvimento da região norte indica a presença de pequenas e médias propriedades que foram a base para a presença de indústrias e consequentemente das grandes concentrações urbanas. A economia da região norte é heterogênea, onde a produção inicialmente diversificada cedeu espaço para as lavouras mecanizadas de trigo e soja, mas mantém um regime de pequenas e médias propriedades com cultivo de milho, soja, feijão e trigo. A modernização da agricultura trouxe o desenvolvimento industrial de produtos agrícolas, destacam-se

os municípios de Passo Fundo, Erechim e Santa Rosa (ILHA; ALVES; SARAVIA, 2012).

Nesse contexto a instituição surgiu como escola agrícola, criada pela Lei nº 3.215, de 19 de julho de 1957, com a denominação de Escola Agrícola de Passo Fundo e iniciou seu efetivo funcionamento em 1963, tendo sido transformado, pela Lei Federal nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, em Escola Agrotécnica Federal de Sertão, adquirindo autonomia administrativa e pedagógica.

Com a Lei nº. 11982 de 29 de dezembro de 2008, a EAFS passou a denominar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, assumindo ainda a designação de Câmpus Sertão. A partir de então passou a ter autonomia para criar e extinguir cursos, tanto na área do ensino médio como superior e em diferentes modalidades.

O Câmpus ocupa uma área de 237 hectares, dispondo de boa estrutura física, com modernos laboratórios e setores de produção nas áreas de: Agricultura (Culturas Anuais, Fruticultura, Silvicultura e Olericultura); na área de Zootecnia (Bovinocultura de corte e leite, Ovinocultura, Suinocultura, Apicultura, Piscicultura e Avicultura); Agroindústria e Unidade de Beneficiamento de Sementes, constituindo um laboratório para prática profissional, atividades pedagógicas e produção de matéria-prima para o processo agroindustrial.

A instituição atende atualmente em torno de 1600 alunos de nível médio e superior e seu quadro docente é constituído por 70 docentes efetivos, 34 docentes substitutos e temporários. Oferece atualmente os seguintes cursos:

a) Cursos superiores: Licenciatura em Ciências Agrícolas, Programa Especial em Formação Pedagógica de Docentes, Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio, em Gestão Ambiental em Análise em Desenvolvimento e Sistemas, além de bacharelado em Agronomia e Zootecnia.

b) Curso Técnico em Manutenção e Suporte de Computadores, na modalidade Concomitância Externa pelo Câmpus e através do PRONATEC na sede e em uma unidade remota, totalizando cinco turmas.

c) Curso Técnico em Comércio – PROEJA e Concomitância Externa, além de duas turmas pelo PRONATEC na sede e uma em unidade remota, totalizando 6 turmas.

d) Curso Técnico em Agropecuária nas modalidades Integrado e Subsequente, totalizando dezesseis turmas, além de Concomitância Externa através do PRONATEC na sede e em duas unidades remotas, totalizando cinco turmas.

Estes cursos atendem principalmente alunos da região norte do Estado do Rio Grande do Sul, oeste de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais e Bahia.

## **2 CURSO FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL NA ÍNTEGRA.**

O Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional teve início no ano de 2010 e foram realizadas duas seleções de candidatos, uma seleção para ingresso no 1º semestre e a outra seleção para ingresso no 2º semestre, ambas sendo ofertadas 40 vagas, totalizando 80 vagas anuais. No ano de 2011, aconteceram novamente duas seleções, com ingresso nos 1º e 2º semestres, sendo ofertado o mesmo número de vagas do ano anterior. Em 2012, começa a ser realizada apenas uma seleção anual, sendo ofertadas 40 vagas anuais. O turno de funcionamento é em regime especial, com aulas nas sextas-feiras no turno noturno e sábados nos turnos matutino e vespertino. Como a grande maioria dos alunos não residem em Sertão/RS, mas sim em cidades vizinhas e também distantes além de trabalharem durante a semana, os turnos e os dias que o curso é desenvolvido favorece a participação nas aulas.

O curso já habilitou quatro turmas e atualmente há o funcionamento de duas turmas que totalizam 94 alunos oriundos das mais variadas cidades do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Quanto à área de formação inicial, 45% são das ciências sociais, 36% das engenharias, 12% das ciências humanas e 9% das ciências da saúde.

O curso tem por objetivo qualificar e formar profissionais dos diferentes cursos superiores, profissionais da própria instituição e profissionais ligados a outras instituições de educação profissional da sua área de abrangência, conforme estabelece a Resolução CNE:

Art. 1º A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Parágrafo único: Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial. (Resolução CNE nº 02, de 26 de junho de 1997).

O curso tem um caráter de complementação da graduação do aluno, já que o programa é destinado a alunos que possuem diploma de curso superior, sendo que a instituição confere a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se.

De acordo com o PPC (2010), o curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional, tem como prioridade formar profissionais da educação com visão global, crítica e humanística com habilidades para a docência no processo educativo,



tomando decisões e participando ativamente nas discussões acerca da definição de políticas educacionais com postura investigativa, concomitantemente com a organização de situações de aprendizagem que consideram as especificidades e necessidades da educação básica.

A função como docentes da educação profissional é reafirmar a formação humana e cidadã e encaminhar subsídios para a qualificação no trabalho ao longo da vida do egresso. Ainda, a formação docente requer demonstrar o quanto é importante a valorização da diversidade cultural, a multiplicidade das manifestações culturais dos grupos sociais, assim como possibilitar condições de incorporação do conhecimento já sistematizado pela humanidade.

Entende-se que a prática dos docentes está pautada na formação de cidadãos, com troca de saberes, valores e ideias, pela interação dialética, fundamentada na abordagem histórico-cultural. Esta prática pedagógica será flexível construída pelo ato pedagógico e constituindo-se como reflexiva, no intuito de (re) pensar a sua prática, avaliando às atividades, empenhando-se com a aceitação de responsabilidades e a tomada de decisões, adotando riscos e aprendendo pelos “erros” (PPC, 2010). Desta forma, o egresso deve articular o conhecimento acadêmico de sua área de formação com o conhecimento adquirido no programa especial de Formação de Docentes para a Educação Básica e Profissional com o contexto histórico, político, econômico, social e cultural da realidade em que está inserido, com espírito investigativo, criativo e ousado, abstraindo e resolvendo problemas, a partir do coletivo e de modo interdisciplinar.

Ao final do Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional, objetiva-se que o egresso tenha desenvolvido as seguintes habilidades, saberes, capacidades:

- a) Promover transformações necessárias na sociedade como um todo;
- b) Dominar conteúdos e habilidades técnicas pedagógicas e ser capazes de agir de forma lógica com método e em busca de resultados viáveis e justos;
- c) Demonstrar discurso coerente que envolva a prática pedagógica, compreendendo as contradições sociais, políticas e econômicas da sociedade;
- d) Trabalhar com elementos didáticos que venham a motivar e propiciar o interesse científico nos alunos;
- e) Fazer a análise e compreender o fenômeno educativo a partir de fundamentos teóricos;
- f) Planejar e coordenar a ação educativa;
- g) Demonstrar habilidades linguísticas (comunicação oral e escrita);
- h) Trabalhar com novos recursos de comunicação;
- i) Localizar, selecionar e processar as informações disponíveis;
- j) Valorizar o conhecimento científico, sua história e correlação com o cotidiano;
- k) Incentivar o desenvolvimento tecnológico, comprometendo a formação ética e cidadã dos alunos (PPP, 2010, p.14-15).

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

A fim de atender o objetivo do curso, com o propósito de proporcionar a união de conhecimentos e habilidades imprescindíveis para a formação pedagógica, sua carga horária é de 1004 horas, estruturada nos núcleos estabelecidos pela Resolução CNE nº 2, de 26 de junho de 1997: núcleo contextual, núcleo estrutural e núcleo integrador. O quadro abaixo demonstra claramente as disciplinas ofertadas e o núcleo que a mesma está vinculada, com sua carga horária e respectivo semestre:

<b>NÚCLEO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>SEMESTRE</b>
CONTEXTUAL	Antropologia das Sociedades Indígenas e Afrodescendentes no Brasil	40	I
	Psicologia da Educação	48	I
	Filosofia da Educação	48	I
	Sociologia da Educação	48	I
	História da Educação	60	I
	<b>Carga horária total do Núcleo</b>	<b>520</b>	
INTEGRADOR	Informática Aplicada à Educação	40	I
	Metodologia do Ensino da Educação Profissional e Tecnológica	40	II
	Práticas de ensino (estágio supervisionado) conforme áreas e de acordo com a legislação	400	III
	Seminário de Socialização e Defesa de Estágio	40	III
	<b>Carga horária total do Núcleo</b>	<b>244</b>	
ESTRUTURAL	Políticas da Educação	40	II
	Gestão da Educação	60	II
	Didática	80	II
	Fundamentos da Educação Especial	24	II
	Educação de Jovens e Adultos	24	II
	Libras	12	II
	<b>Carga horária total do Núcleo</b>	<b>240</b>	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO</b>		<b>1004</b>	

Quadro: Matriz curricular

Fonte: PPC do curso Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional (2010, p. 26).

O núcleo contextual refere-se à compreensão do processo ensino-aprendizagem na prática escolar integrando as relações entre os participantes da comunidade escolar e o contexto enquanto instituição no âmbito geral e específico que está inserido. O núcleo integrador tem como principal característica a centralidade nos problemas vivenciados pelos alunos na prática do ensino, com a intenção de organização e estruturação do trabalho escolar, pensando e discutido a partir das referências teóricas envolvidas no contexto, a partir de projetos e pesquisas envolvendo as mais diversas áreas/disciplinas com seus respectivos professores. O núcleo estrutural visa os conteúdos curriculares, organização sequencial, avaliação, metodologias e integração com as demais disciplinas e o núcleo integrador procura

centrar-se nos problemas concretos encarados pelos alunos nas práticas educativas vivenciadas no cotidiano escolar.

Para alcançar um melhor resultado na formação do aluno, a organização da prática do ensino-aprendizagem do Programa é ofertada no 3º semestre, por meio do estágio supervisionado que tem por objetivos:

- Organizar situações de aprendizagem pressupondo o aluno como sujeito histórico-cultural que vive um processo de ampliação de experiências mediadas pela construção do conhecimento.
- Sistematizar o conhecimento a partir da leitura crítica da realidade investigada, do referencial teórico, da reflexão pedagógica e da intervenção sobre a realidade educacional vivenciada.
- Desencadear propostas concretas de estágio curricular, a partir dos pressupostos teóricos do Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional e mediante estudos da realidade, atividades de observação, análise, reflexão e outras que se julgarem necessárias.
- Elaborar e desenvolver projetos a partir de eixos interdisciplinares, fundamentados teórica e metodologicamente, significativos para o exercício da docência.
- Viabilizar propostas/momentos de interação e socialização com a comunidade regional a partir do desenvolvimento das temáticas pesquisadas. - Exercitar a produção científica através da pesquisa permanente do espaço escolar, percebendo e interpretando a concretude dos problemas educacionais, assumindo um perfil investigativo enquanto profissional da educação.
- Formar professores em nível superior para atuar no currículo da educação básica e da educação profissional. (MANUAL DE NORMAS E PROCEDIMENTOS, 2012, p. 3).

O estágio supervisionado totaliza 400h, distribuídas em cinco etapas: I - Elaboração da análise de conjuntura - 60 horas; II - Realização de observação numa instituição de ensino - 80 horas; III - Elaboração do Planejamento de Estágio de docência - 100 horas; IV - Realização das atividades de docência - 140 horas; V – Preparação e apresentação do trabalho em seminário de socialização – 20 horas.

A construção da análise de conjuntura deve levar em consideração os diferentes elementos que estão caracterizando o momento, a situação política, econômica e social. Também, a observação da educação profissional em nível mundial, brasileiro, estadual, municipal e local, partindo da instituição em que o aluno desenvolve as atividades de estágio, ou seja, do seu foco de estudo, pesquisa e prática.

A realização da observação ocorre em instituição de ensino que ofereça educação profissional em aulas de um professor que atua na área de formação do aluno. Para isso, deve-se analisar a instituição na qual o estágio será desenvolvido, observando os diferentes aspectos através da leitura do seu Projeto Pedagógico Institucional, visitas e entrevistas com gestores e professores e análise documental.

Na fase de planejamento de estágio o aluno elabora os planos de aula conforme a temática que será abordada na prática da docência, incluindo um total de 20h de ações pedagógicas, previstas no planejamento de estágio. Essas atividades serão supervisionadas pelo professor orientador. Finalizadas as atividades de docência, o aluno deverá apresentar o relatório final informando os resultados finais da prática de estágio, por fim apresentá-lo em seminário como forma de socialização, composto por uma banca (coordenador do curso, professor orientador e um professor do curso).

O concluinte do programa especial recebe certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena, conforme o artigo 10º da Resolução CNE nº 2, de 26 de junho de 1997 e art. 2º da Resolução Do Conselho Superior IFRS nº 009, de 07 de março de 2012.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O artigo apresentou uma breve contextualização histórica da Educação Profissional. Expôs de maneira simples e clara a concepção do Programa de Formação de Docentes para a Educação Básica e Profissional, ofertado pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Sertão. O Curso está vivendo um momento especial e de expansão, pois com a criação dos cursos técnicos e de Formação Continuada (FIC) através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), resultou na busca do conhecimento e da habilitação para atuar no ensino profissionalizante. Além do mais, é o único curso, em sua área de abrangência, que forma profissional para a educação profissional.

Em 2012, começou a vigorar a Resolução 06, de 20 de setembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, possibilitando a alteração da categoria do curso, podendo ser considerado não mais um Programa, mas sim uma forma de especialização. O colegiado do curso, juntamente com apoio pedagógico do Câmpus Sertão está analisando essa proposta.

## **PENSAMIENTO DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y PROFESIONAL INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DEL RIO GRANDE DO SUL - SERTÃO CÂMPUS**

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo presentar el curso de formación profesor de educación básica y profesional desarrollada en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul - Campus Hinterland. Inicialmente, se presenta una breve

reseña histórica de la institución y el curso, haciendo hincapié en la organización curricular, las acciones y prácticas de enseñanza. Por último, se concluye que este programa, que en su sexta clase, ha respondido a las demandas de las instituciones educativas ubicadas en su contexto el área de cobertura, que es la única posibilidad de la formación de profesores para la formación profesional .

**PALABRAS CLAVE:** Formación de Profesores. IFRS/Sertão. Curriculum.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução N° 02, de 26 de junho de 1997. Diário Oficial Da União, Brasília, 26 de Junho de 1997.

IFRS. Resolução N° 009, de 07 de março de 2012. Disponível em: <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20123111797880resol\\_009\\_2012.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20123111797880resol_009_2012.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

ILHA, Adayr da Silva; ALVES, Fabiano Dutra; SARAVIA, Luis Hector Barboza. **Desigualdades regionais no Rio Grande do Sul: o caso da metade sul.** Disponível em: <[http://www.fee.tche.br/sitefee/download/eeg/1/mesa\\_3\\_ilha\\_alves\\_saravia.pdf](http://www.fee.tche.br/sitefee/download/eeg/1/mesa_3_ilha_alves_saravia.pdf)>. Acesso em: 20. jun. 2014.

MANUAL De Normas E Procedimentos Dos Estágios Supervisionados Do Curso Formação Pedagógica De Docentes Para A Educação Básica E Profissional. Sertão, ago. 2012.

PROJETO Pedagógico Do Curso De Formação Pedagógica De Docentes Para As Disciplinas Do Currículo Do Ensino Fundamental, Médio E Da Educação Profissional Em Nível Médio. Sertão, maio 2010.

RAMOS, M. N. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** IN: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (orgs.) Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. FUNDAÇÃO DE ECONOMIA A ESTATÍSTICA. **Resumo Estatístico RS – COREDES.** Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/coredes/detalhe/?corede=Norte>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

## **SABER PRIMEVO FAZENDO-SE SABER ESCOLAR: UMA NOVA ABORDAGEM AO ENSINO DE CIÊNCIAS**

**Ático Inácio Chassot  
Adilson Almeida  
Izaura Ceolin Santos  
Rute Rosângela Dalmina**

**RESUMO:** Este trabalho apresenta abordagens para o ensino de Ciências com a proposição de atividades com enriquecimento curricular, explorando aspectos teóricos e metodológicos que poucos são utilizados no ensino em grande parte das escolas, por diversos fatores. Trata-se de um estudo teórico de caráter bibliográfico. Busca-se alternativas a serem trabalhados de forma a satisfazer tanto as necessidades de consolidação do conhecimento dos alunos para o trabalho e para a vida em sociedade. Neste texto se pretende discutir as relações entre saberes primevos (também referidos como saberes populares, saberes primitivos ou saberes da tradição), acadêmicos e escolares. Com este fim, propõe-se um ensino integrado e interdisciplinar, baseado na busca de saberes populares tornando-os saberes escolares, a fim de obter-se um ensino de ciências contextualizado e interligado à vida do aluno, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e eficaz.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de ciências. Saberes primeiros e saberes escolares. Práticas pedagógicas em ciências.

### **INTRODUÇÃO**

A área das ciências da natureza constitui-se em um campo extremamente fértil para a proposição de atividades de enriquecimento curricular. A ciência participa do desenvolvimento científico-tecnológico com importantes contribuições específicas cujas decorrências têm alcance econômico, político e social, onde a sociedade e seus cidadãos interagem por diferentes meios. A tradição cultural difunde saberes fundamentados em um ponto de vista científico, ou, ainda, baseado em crenças populares.

Frequentemente, as informações veiculadas pelos meios de comunicação são superficiais, errôneas ou exageradamente técnica. Desta forma, as informações recebidas podem levar a uma compreensão unilateral da realidade e do papel do conhecimento científico no mundo contemporâneo. Na escola, de modo geral, o indivíduo interage com um conhecimento extremamente acadêmico, principalmente através da transmissão de informações as quais o estudante memoriza-as passivamente adquirindo um conhecimento “acumulado”. A aquisição do conhecimento, mais do que simples memorização, pressupõe habilidades cognitivas, lógico-empíricas e lógico-formais.

O aprendizado de ciências implica que os alunos compreendam as transformações que ocorrem no mundo natural de maneira abrangente e integrada, podendo julgar com fundamentos as informações advindas de tradição cultural, tomando decisões autônomas enquanto indivíduos e cidadãos. Ressalta-se que o conhecimento científico é importante, mas não o suficiente para o mundo natural, pois não é capaz de estabelecer explícita e constantemente, por si só, as interações com outros subsistemas.

O ensino científico é determinado por uma organização mental, uma matriz disciplinar ou um paradigma, que serve para classificar o mundo e para poder abordá-lo (FOUREZ, 1995). Em torno e na base de cada disciplina científica, existe certo número de regras, princípios, estruturas mentais, instrumentos, normas culturais e/ou práticas, que organizam o mundo antes de seu estudo mais aprofundado (FOUREZ, 1995).

O ensino atualmente pressupõe um número grande de conteúdos a serem trabalhados, necessitando de tempo suficiente, o qual não é disponibilizado, acabando por desconsiderar a participação efetiva do aluno no diálogo mediador e na construção do conhecimento. Além de promover o diálogo, é preciso objetivar um ensino que possa contribuir com uma visão mais ampla do conhecimento, possibilitando maior compreensão do mundo físico para a cidadania, colocando em sala de aula conhecimentos extremamente relevantes que façam sentido e que possam integrar-se à vida do aluno.

Segundo Chassot (1995), buscam-se novos rumos para as investigações no ensino de ciências, ou seja, que estas passem a ser desenvolvidas segundo metodologias de pesquisas qualitativas, com ênfase na chamada pesquisa participante ou pesquisa ação, rompendo com os círculos fechados dos modelos positivistas, estabelecendo novos critérios de validade para as pesquisas na área de Educação Química. O mesmo autor (1995, p.24) destaca que: “Fomos ensinados a ser sujeitos disciplinares, mas podemos deixar de sê-los”, ou seja, a mudança realmente é possível.

Chassot (1995) enfatiza que a mudança de paradigma ocorre com o abandono de uma tradição centrada na transmissão de conhecimentos científicos prontos e verdadeiros onde haveria uma mente vazia a ser preenchida. Com esta nova concepção, os alunos já não são vistos como vazios de idéias, mas consideram-se aqueles conhecimentos que eles já detêm. Sendo assim, a aprendizagem já não é mais entendida como uma simples recepção ou internalização de resultados, mas trata-se de uma reorganização das concepções dos alunos. Segundo Chassot (1995, p. 11): “A ciência é uma aventura que cresce com seus erros. Precisamos lutar por um ensino que ofereça uma efetiva consciência de cidadania, independência do pensamento e capacidade crítica.”

A promoção do conhecimento de ciências, em escala mundial, incorporou novas abordagens, formando cidadãos mais conscientes e críticos. Esta nova maneira de ensino, com informações ligadas a realidade vivida pelos alunos, busca conhecimentos mais aplicáveis no sistema produtivo, industrial e agrícola. Esta tendência na maneira de ensinar baseia-se em métodos interdisciplinares, os quais buscam a contextualização de diversas disciplinas para tornar o processo de ensino aprendizagem mais significativo.

Neste mesmo contexto Dewey (1978, p.17) destaca:

A educação é uma constante reconstrução da experiência, de forma a cada vez dar mais sentido e habilitar as novas gerações a responder os desafios da sociedade. Deve-se estreitar as relações entre teoria e prática, afinal as hipóteses teóricas só tem sentido no dia-a-dia.

Desta forma, percebe-se que a educação não é neutra, está sempre em constante transformação para o preparo de sujeitos que estão inseridos na sociedade. Percebe-se a busca-se um ensino mais contextualizado e integrado com a realidade dos alunos para tornar o processo de aprendizagem mais relevante, objetivo e significativo.

## **1 SABERES POPULARES FAZENDO-SE SABERES ESCOLARES**

Os seres humanos fazem parte de uma espécie que, até o momento, revela-se bem sucedida em termos de sobrevivência biológica. Basicamente são os únicos seres vivos que povoam todas as regiões da superfície da terrestre, onde o fator fundamental dessa grande adaptabilidade é a sua capacidade psíquica. Com essa ferramenta, consegue-se modificar decisivamente o ambiente a favor da sobrevivência e para uma qualidade de vida que proporcione ao homem uma “estadia” maior no planeta. (Chassot, 2008). Todo o processo de adaptabilidade se dá através da construção do conhecimento que o homem vai adquirindo ao longo da sua existência e sendo transmitido ao longo das gerações. Dentre as várias formas de expressar o conhecimento humano, pode-se destacar o conhecimento cotidiano e o científico.

O conhecimento cotidiano ou saber primevo (também referidos como saber popular, saberes primitivo ou saber da tradição), é aquele gerado a partir da observação de fatores naturais para depois tornar-se (ou não) científico. Não tem por base a experimentação, mas em fatos vivenciados por alguém que pode (ou não) possuir a pretensão de tornar aquele conhecimento científico. O conhecimento cotidiano convive com outras fontes de conhecimento tornando-se contraditório em certas ocasiões. É necessário um contexto para que seja produzido. Já o conhecimento científico, apesar de ter base experimental é



questionável podendo ele, a qualquer momento, ser contestado e perder a sua suposta veracidade, quando algum argumento contraditório conseguir sobrepor-se ao primeiro e assim sendo, não se pode conviver com contradições. Este tipo de conhecimento pode ser completamente independente de um contexto predeterminado utilizando-se afirmações generalizadas, podendo ser aplicado à diferentes situações e épocas. Destaca-se que, pode ser verdade irrefutável em uma época e absurdamente errado em outra.

Em nosso dia a dia, constantemente, há o envolvimento humano em processos de dominação e de subordinação sem que, muitas vezes, observarmos estes processos. Na escola, a cultura dominante é transmitida como algo natural, legítimo, muitas vezes proveniente de uma tradição acadêmica. A escola, dificilmente, valoriza outro saber que não seja validado pela academia ou por instituições de pesquisa, saberes estes denominados acadêmicos. Em nossa sociedade, ainda é muito comum a visão que dá a ciência um status hegemônico e superior de saber. Essa visão cientificista é também reproduzida na escola. Diante dessa realidade, muitas considerações sobre o ensino e a aprendizagem de ciências têm sido feitas. Um dos debates sobre essa questão refere-se ao significado de ensinar ciências para a vida de estudantes que habitam um mundo de enorme diversidade cultural (POMEROY, 1994).

A partir da década de 1990, os educadores e pesquisadores passaram a questionar essa superioridade epistemológica do saber científico e considerar as relações entre cultura e educação científica. A cultura popular e o conhecimento cultural passaram a ser considerados na orientação dos currículos de ciências. Essas modificações podem advir, segundo os pesquisadores, da perspectiva construtivista como tendência na educação científica, da substituição da perspectiva tecnicista na elaboração dos currículos e da postura crítica em relação à ciência ocidental moderna.

O Saber popular é de uma riqueza incalculável, é um bem difuso e patrimônio sócio-cultural que se não registrado perde-se com os tempos e deixa-se, muitas vezes, de valorizar ou principalmente de exercitar o saber ouvir e refletir sobre estes ensinamentos que são saudavelmente acientíficos, pois são complexos, partem de observações feitas ao longo de gerações e gerações. É um olhar raro e minucioso à algo do cotidiano, um *insight*, de um fenômeno natural ou social, que pode ter sido sintetizado em uma frase, que se torna um conto, uma lenda, um ditado popular, ou remédio, um hábito ou cautela que se perpetua para sempre na memória de um grupo social, justamente por ser coerente, fazer sentido para as pessoas e comunidades que convivem e alimentam vivos estes saberes e assim preservam a história, costumes, tradições e valores de uma região.

O conhecimento popular, ou não-científico, pode ser definido a partir da reflexão ao ler Edgar Morin (2005) em sua introdução ao pensamento complexo, ressalta que o complexo, não pode ser fragmentado ou desconectado do todo, como a escola tradicional sempre o fez, não pode ser reduzido e simplificado de forma científica, a qual despreza o saber popular muitas vezes por ser empírico e não acadêmico, acham até que nunca foi testado aquele saber. Esquecem que os laboratórios da vida cotidiana, são mais eficientes e complexos que os ambientes controlados, induzidos e isolados dos meios científicos de modo geral.

Assim, acredita-se que a ciência contemporânea precisa dar um salto de qualidade e dignidade socioambiental e cultural, aceitando cada vez mais a possibilidade de saber ouvir e respeitar os saberes genuinamente populares, principalmente dos indígenas, aborígenes, inuítes, quilombolas, caiçaras e pescadores dos litorais, dos velhos, dos catadores das metrópoles, dos trabalhadores rurais e extrativistas além do próprio aluno que se encontra em sala de aula. Desta forma, retribuir-lhes com a isenção de patentes de conhecimentos científicos e de seres vivos usurpados pelos mecanismos mercadológicos. Sendo assim, ajudando e atendendo aos interesses da sociedade, não apenas vistos como meros consumidores, devolvendo-lhes soluções eficazes, com qualidade, durabilidade, garantindo-lhes saúde integral, respeito e sustentabilidade em tudo que se propuserem a produzir. É necessário destacar que o que é conhecido e nos beneficia no presente, é resultado do conhecimento e observação da natureza, do saber popular que se tornou ciência.

O mundo está se tornando mais complexo na medida em que se busca sintetizar as coisas, simplificando os acontecimentos das vidas. A síntese é o complexo. O complexo é o todo e isso na cabeça dos mais "simples", nunca estiveram fragmentados, pois sempre foi incerto. Ideias desorganizadas, orgânicas, livres e flexíveis, sempre foram o todo, ainda o não científico, por isso incompreensível, num primeiro olhar desatento.

Nessa perspectiva, desenvolve-se neste artigo alternativas de ensino que possam servir de orientação a professores, principalmente os da área das ciências, na realização de práticas pedagógicas que busquem a inter-relação entre os saberes populares e os saberes formais ensinados na escola. A partir da interdisciplinaridade efetiva entre os vários campos do saber, estudantes e professores podem tornar-se conscientes e conhecedores das inter-relações entre ciência, cultura, tecnologia, ambiente e sociedade, favorecendo o desenvolvimento de uma visão holística do mundo. Compreende-se que o ser humano constitui-se a partir de uma diversidade de saberes e, dentre eles, os saberes populares, tão presentes na cultura de nosso país e desconsiderado nas escolas. Além disso, a valorização cultural na escola pode auxiliar

a interrelação entre as pessoas, favorecendo o desenvolvimento de sentimentos de solidariedade e respeito ao próximo, conferindo novos significados aos conhecimentos já adquiridos. A articulação entre a escola e as pessoas envolvidas com a cultura popular geradora dos outros saberes poderá dar-se em diferentes momentos num movimento de ir e vir constante.

A valorização cultural na escola pode auxiliar a inter-relação entre as pessoas, favorecendo o desenvolvimento de sentimentos de solidariedade e respeito ao próximo, conferindo novos significados aos conhecimentos já adquiridos. Em um país como o Brasil, com uma diversidade cultural tão grande e, conseqüentemente, uma variedade de interpretações sobre o mundo natural, não é prudente excluir os saberes populares da escola. Desse modo, se os diferentes saberes que fazem parte do cotidiano de cada indivíduo forem mais bem compreendidos e a escola propiciar formas de mediação entre esses saberes, a capacidade de diálogo entre educador e educando se tornará mais suscetível, possibilitando melhores negociação de significados.

Ao propor a interrelação entre os saberes populares e os saberes formais na escola, compreende-se que várias dessas manifestações da cultura popular estão sendo esquecidas ou são, muitas vezes, consideradas obsoletas e antiquadas. Entretanto, mesmo aquelas expressões populares que não são praticadas na mesma intensidade de outrora, podem proporcionar a abordagem de diferentes conhecimentos escolares, possibilitando o resgate deste conhecimento e favorecendo o reconhecimento da história, como bem argumenta Chassot (2000).

Chassot (2000) destaca o significado da palavra “saber”, que tem como sinônimo, “ter gosto”, sendo assim, o ensino deve ser saboroso. Muitas vezes, nas escolas, este saber acaba não possuindo este significado, mas sim sendo insípido. Para o autor, o saber é o conhecimento ou a ciência.

Ainda o autor destaca que o saber científico é aquele que detém um estatuto completamente privilegiado, até porque é somente ele que é visto como ciência; mesmo que ao buscar a origem deste, chegue-se aos conhecimentos que hoje tem o rótulo de saber popular. O autor ainda enfatiza o conceito de “saber escolar”:

É o saber que a escola transmite e a ação de transmitir já descaracteriza este saber, pois estabelece a diferença entre produzir e transmitir. A escola defronta-se com um duro questionamento quando se diz que a mesma não é produtora do conhecimento e sim, reprodutora ou apenas transmissora do saber. A escola não se diminui por transmitir o saber, se buscar fazê-lo dentro de uma maneira recontextualizada. (Chassot, 2000).

A sabedoria, na tradição ocidental, é considerada mais que o conhecimento científico. Na religião Cristã, é um dos sete dons do Espírito Santo, como a sabedoria sendo um privilégio.

Assim, a escola costuma transmitir um saber científico que ela não produziu e, às vezes não entende, mas até corteja, principalmente por que trás o rótulo da validação acadêmica. Por outro lado, também não entende, não sabe explicar o saber que é próprio da comunidade onde está inserida, até por que este saber, muitas vezes, não é reconhecido pela academia, pois esta, em muitas situações também não sabe explicar (CHASSOT, 2000).

O Saber primevo, para Chassot (2000) é ainda aquele que detém o menor prestígio, aliás popular pode significar, vulgar, trivial ou plebeu. Talvez seja importante considerar que este saber foi e será sempre científico. Ressalta-se a importância da ideia de Chassot (2008, p.209 ): “O saber escolar é também, acima de tudo, um saber político, especialmente se considerar a injunção para defini-lo como os necessários para alguém ‘ser instruído’, ou como pode preferir dizer ‘ser educado’”.

Observa-se a necessidade de que propostas de ensino semelhantes a essa sejam desenvolvidas no interior da cultura popular em seu contexto próprio, afinal, quando se olha a posição da escola, colocada entre a academia e produtora da ciência, e a comunidade detentora do saber primevo ou popular, a vemos cortejando o saber acadêmico ao qual não conhece, mas que tem que transmitir, voltando as costas ao saber popular, pois este não tem a validação da academia. Assim, a articulação entre a escola e as pessoas envolvidas com a cultura popular geradora dos outros saberes poderá dar-se em diferentes momentos num movimento de ir e vir constante. Esse exercício constante permite, dentre várias possibilidades, uma forma de negociação de significados e de apropriação de conceitos científicos, pois as inter-relações entre os saberes científicos e os saberes populares nem sempre se apresentarão tão claras. Além disso, podem ser gerados novos conteúdos a serem trabalhados em disciplinas distintas, de forma dinâmica e motivadora.

Destaca-se a importância da valorização da escola como espaço de produção de conhecimento, e não apenas como espaço de recepção dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores universitários. Quebra, em alguma medida, a relação unilateral e hierárquica afirmada por muitos que entendem a relação entre universidade e escola como uma interação entre conhecimento científico produzido na academia e seu espaço de divulgação, a escola. Especificamente quanto ao conhecimento produzido pelos professores no ensino de sua disciplina científica, apresenta-se o conceito de *saber docente* que joga luz sobre o ato de

ensinar, principalmente quanto aos saberes práticos considerados fundamentais para a atuação profissional. (FOUREZ, 1995, pg.109).

Como as situações de ensino e aprendizagem se renovam continuamente, o simples domínio dos conteúdos a serem ensinados não é suficiente. É necessário articular o conhecimento da matéria em questão com o conhecimento pedagógico, de modo a se estabelecer adequadamente e com certa autonomia, o que e como ensinar. Isto revela a complexidade, insuspeitada por muitos, do processo educacional, inclusive por implicar escolhas metodológicas e teóricas; seleção de conteúdos, organização de textos, modo de explicar e ensinar os conceitos, de lidar com a noção de tempo, escolha de exemplos, de fontes documentais, de materiais didáticos, além das questões relativas ao desempenho em sala de aula que, muitas vezes, limita-se a seguir propostas contidas nos livros didáticos. Estas idéias constituem um chão firme de valorização da produção de conhecimento da escola e do professor, a partir da qual, conscientemente ou não, os professores constroem seus caminhos.

Há propostas como em Chassot (2003), que discutem que é função da escola valorizar, também, o saber popular, o saber local, próprio da comunidade onde está inserida, não como algo inusitado ou folclórico, ou ainda, para que o mesmo sirva, simplesmente, de ponte para a aquisição do saber acadêmico. Para ele, valorizar as gerações que vivem a maturidade e detém saberes que estão em risco de extinção é sempre significativo, e isto só é possível com atividades que busquem ligações com passados próximos procurando a compreensão de como se enraíza e é enraizada a construção do conhecimento.

Trabalhar nas escolas a supervalorização do conhecimento científico, entendendo-o como o verdadeiro e, portanto, legítimo, é um tanto inquietante. É sabido que nem todo discurso científico é necessariamente verdadeiro, além do que esse conhecimento científico é capaz de explicar uma série de questões pertinentes ao mundo em que se vive, mas, certamente, não é capaz de solucionar todos os problemas.

Por outro lado, há necessidade de aqueles que se envolvem com a formação de professoras e professores da área de Ciências, buscarem mudanças, diferentemente do que defendem alguns, que preferem ver valorizados conteúdos elitistas, ascéticos e dogmáticos, desvinculados da formação dos homens e mulheres aos quais se diz educar.

Os saberes populares podem ser vistos como saberes construídos a partir de uma atividade social de um grupo, ou seja, fruto da construção do conhecimento prático. Os jovens possuem vários esquemas de conhecimento utilizados para interpretar os fenômenos com que se deparam no seu dia-a-dia. Esses esquemas são fortemente apoiados pela experiência

pessoal e pela socialização em uma visão de senso comum. Pesquisas feitas em todo o mundo já demonstraram que as idéias científicas informais das crianças não são totalmente idiossincráticas. Dentro de domínios específicos das ciências existem maneiras informais de modelar e interpretar os fenômenos que são encontrados entre crianças de diferentes países, línguas e sistemas educacionais. Durante a infância, as idéias das crianças desenvolvem-se como resultado da experiência e da socialização, transformando-se em visões “do senso comum”.

Embora as pesquisas educacionais voltadas para o multiculturalismo na educação científica ainda estejam em fase preliminar, acredita-se que elas podem levar a uma nova visão sobre o ensino de ciências. Dessa forma, não parece válido exigir que os alunos e as alunas estudem somente o conhecimento científico, ascéticos e descontextualizado, deixando de lado formas de produção do conhecimento, muito provavelmente vinculadas às suas raízes e às suas culturas. Há múltiplos saberes, que estão associados a diferentes culturas e diferentes práticas sociais e fazem parte do nosso cotidiano, seja nas lutas diárias por sobrevivência, seja nas simples ações que compõem o nosso dia a dia. Dessa maneira, os estudantes terão o desafio de relacionar acontecimentos de suas ações diárias com conteúdos formais, além de estimulá-los na expressão de suas próprias ideias. Nesse contexto, observa-se a importante relação entre os saberes escolares, os saberes acadêmicos e os saberes populares.

## **BIBLIOGRAFIA**

CHASSOT, A. I. **Sete escritos sobre educação e ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Unijuí, 2000.

\_\_\_\_\_. **Para quem é útil o ensino**. Canoas: Ulbra, 1995.

\_\_\_\_\_. Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, jan./fev./mar/abr., n 22, 89-100, 2003.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos ( Rio de Janeiro): Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 17ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. e LE MOIGNE, J. **A inteligência da Complexidade.** São Paulo: Peirópolis, 2000.

POMEROY, D. Science education and cultural diversity: mapping the field. **Studies in Science Education**, v. 24, p. 49-73, 1994.

## UMA VISÃO DICENTEDO ENEM NO COTIDIANO DA ESCOLA

MAZZONETTO, Clenio Viane<sup>1</sup>  
MAZZONETTO, Angela Maria<sup>2</sup>  
CANAN, Silvia Regina<sup>3</sup>

**RESUMO:** O ENEM, criado em 1998, se caracteriza por ser um exame de caráter individual e voluntário oferecido aos concluintes do Ensino Médio e que tem como principal objetivo proporcionar a quem dele participar, uma referência auto avaliativa, e possibilita ao acesso de políticas Públicas Federais. O referente modelo avaliativo parte das competências e habilidades, com ênfase na aferição das estruturas mentais, em uma construção contínua do conhecimento e não apenas baseado na memorização. Para que isso ocorra é necessário que o ser humano construa ferramentas para uma leitura compreensiva da realidade de forma abrangente, totalizante, interdisciplinar, rompendo o modelo Cartesiano fragmentado. É necessário que os escritores do mundo tenham efetiva participação e apropriação na construção de seus conhecimentos, e dessa forma possam intervir na realidade, agindo no contexto social de forma autônoma.

**PALAVRAS-CHAVE:** Enem. Autonomia. Avaliação larga escala. Interdisciplinaridade. Currículo.

### INTRODUÇÃO

Este artigo traz reflexões que partem de uma Dissertação de Mestrado cujo objetivo foi compartilhar a análise de dados colhidos durante a pesquisa que tem como título O ENEM COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO; CONSTRUÇÃO E OU (DES)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR. Este estudo tem como aparato legal a LDB de 9.394/96, que propõe um modelo de prova baseado nas habilidades e competências, favorecendo a interdisciplinaridade e uma possível mudança curricular, levando em conta o contexto cultural e as experiências dos educandos.

O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) está inserido dentro das tendências do mercado de trabalho, presentes nos macro e micro espaços, que acentuam a importância da formação geral na Educação Básica, para que os egressos possam dar continuidade à vida acadêmica quanto ingressarem no Ensino Superior. Esta continuidade deve ser de forma autônoma, e com capacidade competitiva para inserção no mercado de trabalho. Esta formação da Educação Básica deve ser compreendida como uma sólida aquisição dos conteúdos tradicionais, tanto das artes como das ciências, que associadas sejam capazes do

---

<sup>1</sup> Mestre em educação para Universidade Regional Integrada – URI, e-mail: clenio@uri.edu.br.

<sup>2</sup> Especialista em educação, diretora de Escola Pública, e-mail: angelapaloschi@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutora em educação pela Unisinos, diretora acadêmica da Universidade Regional Integrada – URI, Campus de Frederico Westphalen, e-mail: silvia@uri.edu.br.



enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social, cada vez mais complexa e mais dinâmica.

Ao colocar-se com o instrumento de avaliação individual de desempenho por competência, ao terminar a escolaridade básica, o ENEM, passa a servir de auto-avaliação para milhares de jovens e, ao mesmo tempo, dá uma medida das respostas que a escola apresenta diante dos desafios impostos pela sociedade de forma estrutural. Também é possível pelo exame detectar as principais lacunas que debilitam o processo de formação dos jovens e quais as principais dificuldades para inserção na sociedade.

Esses grandes desafios da política brasileira, basicamente se caracterizam em três eixos: O primeiro diz respeito à superação dos entraves macroestruturais, que dificultam o acesso do jovem a uma educação adequada, pois precisam trabalhar e têm menos acesso aos recursos. O segundo diz respeito ao aperfeiçoamento aos modelos de ensino e preparo para a vida profissional, tanto nas escolas públicas como privadas, superando os atuais modelos que reproduzem a desigualdade social, estabelecendo patamares insatisfatórios principalmente para as camadas menos beneficiadas. E, por fim, o alargamento do gargalo imposto pelas condições do sistema de ensino superior público e do mercado profissional de trabalho. A escola brasileira apresenta hoje um enorme contingente de jovens, que necessitam de novas demandas à educação pós-média e ao ensino superior, exigindo novas respostas com maior diversificação e flexibilização da oferta de cursos.

Nessa perspectiva, nossa proposta de estudos visa a aspectos que serão refletidos na leitura dos dados coletados na pesquisa, bem como na forma teórica e de investigação de campo, alguns pontos cruciais propostos pelo ENEM, que geraram o problema investigado: “A proposta do ENEM, como política pública de avaliação/construção do currículo escolar, propicia o processo de emancipação ou apenas reproduz conhecimento sem preocupação com a formação geral do sujeito?”

A pesquisa foi desenvolvida em 3 (três) escolas de Ensino Médio de abrangência da 20ª CRE de Educação do Rio Grande do Sul. A pesquisa aconteceu em 2 (duas) escolas de Ensino Médio de Frederico Westphalen e em uma de Palmeira das Missões, levando-se em conta a sede da coordenadoria.

O questionário foi entregue para o diretor(a) da escola, coordenador(a) pedagógico e para o coordenador(a) de cada área. As Escolas de Ensino Médio estão organizadas em 4 (quatro) áreas de conhecimento. Com isso totalizou 6 (seis) questionários em cada escola totalizando 18.

No desenvolvimento da investigação, trabalhamos com a abordagem dialética, pois tivemos a intenção intervir no processo e não apenas, levantar dados, respeitando a lógica dos conflitos e as contradições, com um olhar para a totalidade, tendo enfoque qualitativo.

Para aprofundamento da análise dos dados pesquisados, trabalhamos a partir de quatro categorias que partiram do objetivo de nossa pesquisa, que são: autonomia/emancipação; interdisciplinaridade; currículo e avaliação do ENEM.

Para fins desse artigo, apresentaremos duas delas; autonomia/emancipação e interdisciplinaridade.

## 1 AUTONOMIA/EMANCIPAÇÃO

Dentre os objetivos propostos pelo ENEM, está presente a questão da autonomia. Num entendimento pessoal, autonomia é uma metodologia pedagógica, que se refere a permitir, despertar, favorecer, promover exercitar o poder de pensar do aluno. A autonomia envolve a disciplina de poder pensar a realidade de modo interdependente da própria disciplina. Levando o educando a apreender a pensar, argumentar, defender, criticar, ser ético, poder concluir, ser responsável pelos seus próprios atos.

Em nossa pesquisa, perguntamos aos entrevistados sobre a possibilidade da Escola contemplar estratégias para o desenvolvimento da autonomia: Destacaremos algumas respostas:

P1: “Através do novo sistema de ensino médio politécnico, os alunos buscam o conhecimento pesquisando e executando seus projetos, com autonomia e responsabilidade”. Noutra resposta: P2: “A escola como um todo até busca estratégias para a autonomia do educando. Porém é um processo em construção e os resultados serão alcançados a longo prazo”. Outro entrevistado: P3: “Com a entrada do ensino politécnico o aluno tem a possibilidade de aplicar sua autonomia em várias áreas do conhecimento, não ficando baseado apenas nas informações passadas pelo professor”. Para outro professor: P4: “A proposta do seminário integrado é uma forma de proporcionar a construção do saber autônomo. Porém, sua aplicação e apropriação pelos educandos é ainda muito fraca. Buscam a nota e não o conhecimento”. (P1, 2013).

É possível, tirarmos algumas conclusões a respeito: apesar de muitas críticas direcionadas para a politecnicidade, esta se fez presente em praticamente todas as respostas relativa a esse questionamento. A grande maioria dos professores, estão vislumbrando o ensino politécnico como uma possibilidade para uma maior autonomia. Muito embora, relata uma resposta, é um longo caminho a ser percorrido, é cômodo para o aluno esperar as informações dos professores. Mas o mercado de trabalho trilha no sentido de um trabalhador autônomo.

Apenas uma das respostas ocorreu no sentido de que a Escola não estaria contemplando estratégias com vistas à autonomia, pois segundo o entrevistado: “Os professores não conseguem ser totalmente medidores do saber, o aluno ainda espera que o professor explique expositivamente os conteúdos”. (P5, 2013).

Isso demonstra tal como todo processo histórico, a mudança é gradual, é necessário fazer a construção de novos conceitos mentais, para uma mudança de atitude.

De acordo com o autor (FREIRE, 1996) o ensinar autônomo deve respeitar os saberes dos educandos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, à realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e à experiência social que eles têm como indivíduo? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p. 17).

Os professores também foram questionados quanto a possibilidade de respeitar as experiências dos alunos. Assim responderam:

P1: De várias formas, onde uma delas é verificar o público que recebemos em uma escola, de onde vem e para onde vão nossos alunos se forem alunos provenientes do EJA, ou alunos vindo de escolas do campo, temos que contemplar a todos com um currículo consistente. P2: Leva-se em conta as vivências, as experiências, aquilo que o educando traz e a partir daí reelaborando os currículos, os conteúdos, as práticas, sempre inovando, usando as novas tecnologias e novos olhares em educação. P3: Com o ensino da politécnica está se buscando planejar os currículos e conteúdos de maneira a considerar as experiências dos alunos. (P1, 2013).

Podemos perceber que existem sim, uma parcela dos educadores preocupados com a construção da autonomia dos educandos, mesmo que não seja de forma tão clara mas existe. Porém, em confronto com a realidade da escola, esta preocupação nos parece um tanto confusa.

Vamos tentar observar como acontecem as coisas no chão da escola para o desenvolvimento da autonomia. Existem em nossas Escolas a possibilidade dos alunos desenvolverem a autonomia? De que forma? Quando nós professores seguimos rigorosamente o currículo que trataremos a seguir, estamos dando espaço para a autonomia dos alunos? Seria a politécnica um caminho para o desenvolvimento da autonomia? Como está encaminhada a

questão da politecnicidade nas escolas? O tema gerador para as pesquisas politécnicas são estruturadas pelos alunos, ou a coordenação já vem com os temas prontos? De que forma a escola, os professores tratam os alunos críticos? Os contestadores? Normalmente os alunos mais autônomos em sua escrita, por ter uma visão do todo, também podem ser aqueles alunos que irão questionar a gestão da escola. Para quem está no poder isso interessa?

Parece-nos que a Escola está ainda muito preocupada em formar bons alunos para que sejam bons empregados, do que desenvolver um senso crítico autônomo em que o sujeito trilhe seu caminho.

Na fala de Freire (1996), a escola tradicional tenta passar de forma quase natural, que a realidade é assim mesmo, pouco se pode fazer para mudar, ou o desemprego do fim do século é uma fatalidade. Para as escolas que ainda pensam assim, a implantação de um saber autônomo se torna muito complexo.

Quando questionamos os professores sobre o protagonismo dos alunos na construção curricular, ou sobre questões relacionadas à interdisciplinaridade, muitas respostas foram negativas, ou seja, que os currículos em muitos casos são organizados pelos professores por conta própria, levando muito pouco em conta as experiências dos educandos. Como ficaria a autonomia dos educandos? E as escolas que responderam que seguem o programa do PEIS? Como trabalham a autonomia?

Freire (1996), orienta de que a escola deve respeitar os saberes dos educandos principalmente os das classes populares para a construção da autonomia, discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino dos conteúdos. A escola está realizando esse processo, ou apenas repassa conteúdos, sem se importar com os saberes dos alunos?

O autor nos diz que:

Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros rios e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora de má vontade de quem faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 1996, p. 16).

Nesse contexto, parece-nos que a construção da autonomia ainda necessita percorrer um longo caminho histórico para sua efetivação. Sem dúvida, são questões talvez utópicas, mas como educadores devemos tê-la em nosso horizonte. Para um saber autônomo é necessário que o educando amplie seus conceitos, seus entendimentos, se aproprie de novos

conhecimentos, se utilize do conhecimento de várias disciplinas para resolução de seus problemas.

## 2 INTERDISCIPLINARIDADE

A organização do trabalho escolar está estruturada de forma que cada disciplina, atue de forma isolada. Podemos vincular disciplina como discípulo, ou seja, aquele que segue.

Talvez o desafio fundamental da interdisciplinaridade seja, evidenciar os dispositivos e as lógicas de produção, compreendendo o modo como os objetos são fundamentados e não apenas aproximando disciplinas de seus saberes, uma vez que esses saberes, foram construídos a partir de uma base positiva comum.

Quando a especialização é levada ao extremo, como ocorre na pós-modernidade acaba por produzir conhecimento somente para os especialistas de cada área. As informações científicas quando desligadas do mundo real, não possui uma função social.

Para Freire (1979): A interdisciplinaridade é um segundo nível de associação entre as disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos.

O objetivo da interdisciplinaridade é transformar-se em uma bandeira aglutinadora na busca de uma visão sintética, buscando reconstruir a unidade perdida, envolvendo diferentes disciplinas.

Uma das grandes dificuldades para que a interdisciplinaridade tenha êxito, é a necessidade dos professores possuírem uma visão mais abrangente, indo além do seu ponto de vista.

Na abordagem interdisciplinar em nossa pesquisa, destacamos algumas respostas de como os professores percebem nas escolas:

P1: Foi necessário pensar e repensar as práticas educativas, preparando os alunos para o ENEM e as novas exigências que surgem no dia a dia no fazer e refazer a educação na escola. P2: Os professores até conversam e discutem um pouco sobre os resultados do ENEM, mas não chega a interferir em alguma mudança. (P1, 2013).

Nessas declarações podemos perceber que os professores, ainda se encontram muito divididos com relação à interdisciplinaridade. Outro professor argumenta:

“P3: Particularmente, acredito que essa discussão interdisciplinar ainda não ocorre. Cada disciplina ainda está muito centrada e com o foco em si. É preciso romper tais limites/fronteiras, construindo um novo formato de currículo integrado.” (P3, 2013).

Em nenhuma das respostas das escolas pesquisadas é possível perceber que a interdisciplinaridade esteja sendo construída de forma efetiva.

De acordo com Japiassu (1976) a formação nos modelos da especialização, segue a lógica de mercado, com profissionais com cada vez com menos conhecimento.

Estará a escola disposta a uma interdisciplinaridade? Seria possível construir uma educação interdisciplinar? Os educadores estariam dispostos a saírem da sua zona de conforto, e construir novos conceitos com outras disciplinas? Para os grupos dominantes seria interessante um conhecimento abrangente? Como seria um trabalhador, com capacidade de ver o todo?

O Instituto Paulo Freire, ao tratar o tema da interdisciplinaridade afirma que esta tem por objetivo garantir um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. O conhecimento interdisciplinar construiria um educando com maior autonomia. (FREIRE, 1996).

Em algumas repostas de nosso questionário, os professores sinalizam a possibilidade da interdisciplinaridade ocorrer a partir da politecnia. Porém, fica um questionamento: por que parte da mídia proporciona tanto espaço para parte dos professores que criticam a politecnia? Sendo que quando questionados os professores são a favor da politecnia? Os seminários integrados, espaço para os professores das áreas afins realizarem suas discussões estão sendo aproveitados de forma eficiente? Estamos como educadores pré-dispostos a sair de nossa visão umbilical e construirmos novos conceitos com outras disciplinas? Estamos dispostos como educadores construirmos novos paradigmas interdisciplinares?

Em algumas respostas, os professores afirmam que a prova do ENEM auxiliou a interdisciplinaridade: P6: “Foi preciso repensar a prática da sala de aula, pois a prova do ENEM apresentou uma forma de avaliar diferente do que a praticada”. (P6, 2013).

Nesse caso, o processo interdisciplinar, parece estar centrado muito mais nos resultados da avaliação do que num novo conhecimento.

Os professores responderam que existe uma preocupação com a interdisciplinaridade, mas como isso se daria na formatação que a escola se encontra? Estruturada em horários por disciplina, toda engavetada?

Outro fator, para que ocorra a interdisciplinaridade é a formação do professor. Quem educa o educando? O que o professor lê, pesquisa é interdisciplinar?

Para que ocorra uma efetiva prática interdisciplinar é necessário primeiro uma mudança de atitude individual, através da curiosidade, do desejo de superar velhas formas que já estão desgastadas e buscar novas possibilidades. Estariam os professores, enraizados em seus hábitos agir de forma curricular, dispostos a novos desafios? A novas mudanças?

De acordo com Fazenda (2005), a busca pelo enfoque interdisciplinar para orientar a prática pedagógica implica em romper hábitos e acomodações, implica em buscar algo novo e desconhecido. Estariam os educandos dispostos a novos desafios? E os pais? Devido à formação cultural dos pais a preocupação com os conteúdos para o vestibular é muito presente, isso desacomodaria família.

A interdisciplinaridade é um projeto coletivo de construção de conhecimento, marcado pelas relações de diálogo, de trocas. Em uma sociedade marcada pelo individualismo exacerbado como ocorreria essa construção coletiva?

Segundo a autora:

os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada *sistematização* que a escola requer. (FAZENDA, 2005, p. 17).

A educação nesse formato se torna dualista, fragmentada, não formando indivíduos para as relações sociais e para o mundo do trabalho atual.

Isso parece colocar a questão interdisciplinar em segundo plano pois programas como o PEIS, está muito voltado para a formato tradicional, fechado.

Certamente na civilização em que vivemos, fomos forjados em nossas mentes a viver em um mundo, em que os fatos, os fenômenos nos são apresentados de forma fragmentada, e que nos dificulta a compreensão desse mundo. Especialmente a modernidade tem valorizado e construído especialistas, incluindo informações científicas, que acabam se desligando do mundo real, não tendo sentido nenhum para o aluno.

Outro fator, que dificulta a questão interdisciplinar diz respeito à formação dos professores. Morin (2008):

Nossa universidade atual forma, pelo mundo a fora, uma proporção demasiada grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento das ciências, exige homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas. (MORIN, 2008, p. 13).

Influenciado por uma formação fragmentada o educador, na grande maioria irá repassar na mesma lógica para seus alunos.

A interdisciplinaridade e contextualização não são tentativas novas. O difícil é transformar isso em realidade, transformar em práticas escolares no cotidiano das escolas. As dificuldades vão além da questão epistemológica. Os obstáculos de ordem pessoal, institucional e de formação de professores adquirem relevância nesse processo.

A interdisciplinaridade terá maior possibilidade de acontecer, na medida em que o currículo, leve em conta as experiências dos alunos, educando-os, dando-lhes possibilidades de serem protagonistas de seu próprio conhecimento. Com a possibilidade da questão curricular ser mais próxima do cotidiano dos alunos, assim estes terão maior facilidade de realizar o cruzamento interdisciplinar, cujas questões passam, necessariamente pelo currículo.

Em nenhuma das respostas, podemos observar a fala dos diretores ou coordenadores pedagógicos, com relação aos desafios, pedagógicos e estruturais para a viabilidade de aulas interdisciplinares. Nos parece que as direções e coordenações pedagógicas, ainda não possuem instrumentalização teórica seja para discussão, ou planejamento em relação a interdisciplinaridade.

Desta forma, buscamos encontrar respostas junto aos educadores, para a questão interdisciplinar, contida no processo de avaliação do ENEM, e também em nosso problema de pesquisa.

## **CONCLUSÃO**

O ENEM como avaliação em larga, fundamentado nas respostas de nossa pesquisa não está conseguindo desencadear um processo profundo, radical de mudança curricular.

Essas mudanças são necessárias, pois o currículo é fruto de seu tempo, se ajusta às necessidades de sua época. Se a escola não incorporar essas mudanças, será atropelada por elas.

Como nossa pesquisa é fundada metodologicamente, faz-se algumas considerações para com o ENEM.

O ENEM como ingresso ao Ensino Superior tinha como proposta a democratização do acesso, para egressos do Ensino Médio sejam eles ricos ou pobres. Porém, na prática esse processo não tem ocorrido e os estudantes com maior poder aquisitivo têm frequentado escolas melhores, ocupando os cursos mais concorridos. Portanto, no cenário brasileiro não existe igualdade de condições para os jovens pobres, a concorrência sempre se torna desleal.



Mesmo que o ENEM se constitui como política democrática, e a intenção do governo é de que todos participem sejam ricos ou pobres.

De acordo com pesquisa de Dias (2013), o ENEM direciona as populações mais carentes, e aparece como mais uma política que não dá conta de abranger as vivências juvenis como um todo.

O Enem tem se tornado um instrumento muito mais de ranqueamento das escolas do que um processo de emancipação delas. Esse processo ocorre em função de que a maioria das escolas não possuem um Projeto Político Pedagógico convincente, e acabam por serem norteadas pelo processo performático da avaliação do ENEM. Nesses casos, as escolas usam a estratégia de treinamento dos estudantes para que realizem o exame nacional de forma satisfatória, com intuito de melhorar o ranqueamento, sem que haja mudança curricular, ou mudança na qualidade de ensino.

Muito embora, seja necessário destacar que avanços ocorreram com a implantação do ENEM, ainda se faz necessário que essas contradições sejam discutidas para melhoria do processo.

**ABSTRACT:** The ENEM was created in 1998 and characterizes itself as an individual and voluntary exam, offered to graduating high school, which aims to provide to the ones that take part, a self-evaluative reference and enables the access of Federal Public policies. The referent evaluation starts from skills and abilities, with emphasis on the standardization of mental structures, in a continuous construction of knowledge and not just based on the memorization. To occur this, it is necessary that the human being set up tools for a comprehensive reading of the reality comprehensively, totalizing, interdisciplinary, breaking the fragmented Cartesian model. It is necessary that the writers of the world have effective participation and ownership in the building of their knowledge, and in this way, may be involved in the reality, acting autonomously in the social context.

**KEY-WORDS:** Enem, Autonomy. Large scale evaluation. Interdisciplinary. Curriculum.

## REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo, 1921. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia, Saberes necessários à prática educativa**. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

**GT 7 -**  
**Ensino de Filosofia e**  
**política pública**  
**educacional**

## A ÉTICA ENQUANTO FUNDAMENTO FILOSÓFICO PARA O PENSAR

Cláudia Battestin<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo visa apresentar uma investigação teórica e bibliográfica em torno do pensamento reflexivo, a fim de delinear uma proposta ética enquanto fundamento filosófico para o pensar. No entanto, para efetivar essa ideia, é necessário que toda e qualquer prática educativa esteja sustentada em valores éticos e democráticos, a fim de orientar os sujeitos a refletirem sobre as relações existentes com o meio. O intuito é promover um movimento reflexivo diante das inquietações, limites e possibilidades, pois o filosofar na dimensão e no mundo ético, consiste na crítica permanente do *ethos*, isto é, na orientação de vida pautada na responsabilidade e na solidariedade do homem por si e pelo próximo.

**Palavras-Chave:** Ética. Filosofia. Educação. Reflexão.

### 1 O QUE A ÉTICA TEM A VER COM A FILOSOFIA?

A ética, com origem grega (*ethos*), indica um modo de ser, de caráter, de valores morais e principalmente de conduta humana. A ética é construída na base de valores históricos, sociais, culturais e econômicos, possibilitando um equilíbrio entre as sociedades, pois está relacionada com o sentimento de justiça, e não com o princípio legislador. No âmbito da Filosofia, a ética é considerada uma ciência que estuda além dos valores, os princípios morais de uma sociedade e seus grupos.

Na compreensão de Caldeira, a Filosofia sempre foi “(...) uma forma de entender e de transformar a realidade, a partir da própria exigência vital, do próprio mundo e do próprio tempo” (1996, p.72). Ou seja, os filósofos tiveram enquanto exigência vital, tentar resolver os problemas recorrentes de suas épocas históricas, sempre em conformidade com as demandas da realidade, o que levou Caldeira a interpretá-los como “protagonistas da aventura teórica”. Ao encontro desta ideia, Garcia Marzá analisa a filosofia como um importante meio para manter desperto “um determinado sentido de humanidade” (1993, p.09). É importante pensar a filosofia do ponto de vista pedagógico, pois quando a filosofia nasce na Grécia, nasce intimamente articulada com uma pedagogia, uma *Paidéia*, elevando a capacidade do conhecimento e do agir democraticamente na *pólis* grega.

O filosofar na dimensão e no mundo ético, consiste na crítica permanente do *ethos*, isto é, na orientação de vida pautada na responsabilidade e na solidariedade do homem por si mesmo e pelo próximo. É fundamental pensarmos como a ética se constitui em uma área de reflexão

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora do departamento de Ciências Humanas- Campus URI – Frederico Westphalen. É membro do grupo de estudos Leituras de Paulo Freire e da linha de pesquisa Filosofia e História da Educação. Email: claudiabattestin@hotmail.com

filosófica. A ética, esta sim, tem uma relação restritamente humana, pois acompanha a historicidade e os fatos da relação do homem com o meio.

É pensando no sentido de humanidade, que analisamos a importância de uma educação voltada a realidade vigente, aos impactos sociais, culturais, econômicos e éticos. A ética pressupõe a existência do agir e do *outro*, pois é a partir do agir responsável e consciente que ela se manifesta, formulando normas para a ação ou agir humano. A ética é um conhecimento racional que preocupa-se em definir o que é bom. Na interpretação de Rios (2001, p.87), é através do domínio da ética que poderemos problematizar o que é bom ou ruim para uma determinada sociedade, analisando os fundamentos e valores que apontam para o horizonte do bem comum, diferente de um bem determinado por interesses particulares e singulares.

É coerente afirmar que a presença da discussão ética está cada vez mais acentuada no ensino da filosofia, tornando os questionamentos e os debates mais críticos, rigorosos e vigentes. Ao encontro desta ideia, Martini supõe que a ética “é uma reflexão filosófica sobre os comportamentos humanos e sobre o seu sentido último” (1993,p.10). Hodiernamente, os discursos apontam para o entendimento e compreensão de que a ética está presente na vida das pessoas, o que é extremamente positivo. Outrora, progressivamente ela foi apropriada pelas políticas públicas, pelo senso comum, e por diversas áreas do conhecimento, perdendo aos poucos, o rigor crítico necessário para a reflexão. Sobre essa situação, Beauvoir (1967,p.80) afirma que devemos reconciliar a moral e a política, pois desta forma poderemos reconciliar o homem consigo mesmo, considerando a abrangência e a importância de sua totalidade.

Por outro lado, estamos diante de um conflito em que é preciso saber respeitar às opiniões de outras culturas, de outras realidades, respeitando a vida e tudo que a cerca. É por essa via de compreensão que a ética passa a ser analisada na ótica de Chauí (1999b, p.55) como o estudo dos valores morais, da relação entre vontade e paixão, vontade e razão, e principalmente pelas ideias que vão desde a liberdade até a obrigação. Todavia, enquanto condição de “sujeito ético” é preciso ultrapassar o estado racional consciente, levando em consideração que o fazer e o agir deveriam assumir a responsabilidade, a liberdade e principalmente autonomia, diante das escolhas, pois é destes que resultam os conflitos entre a vontade do agente ético e a heteronímia dos valores postos pela sociedade.

Por meio desta explanação, poderemos repensar sobre a constituição da moralidade nas instituições de ensino, pois é por meio da ação ética, que garantiremos a realização da natureza racional, livre e responsável do sujeito. Freire, por sua vez, enfatiza com

rigoriedade sobre a importância de assumirmos toda causa com rigoriedade ética, no entanto, afirma o autor:

Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro [...] falo da Ética universal dos seres humanos, que condena o cinismo, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano (1996, p. 16-17)

Por esta via, compreendemos que a ética explicita uma tarefa crítica, ou seja, apresenta uma das principais inquietações para o campo da filosofia, onde o rigor para as práticas de aprendizagens deve ser permanente. Por outro lado, poderemos pensar: Educamos para que e para quem? Educamos para a vida, para a transformação ou para a formação? Essas questões são pertinentes para as discussões contemporâneas, pois nos remetem a pensar sobre a importância do ato de educar e aprender através do conhecimento e experiências, colocando em questão o poder do saber, o poder das autoridades constituídas e seus estatutos de verdade. Essas reflexões têm por imperativo colocar em movimento reflexivo as inquietações, os limites e as possibilidades da própria educação, onde a liberdade, a autoridade e a ética se cruzam, se enfrentam, na perspectiva de que algo novo e melhor possa vir ao encontro da humanidade.

## **2 A REFLEXÃO ÉTICA FILOSÓFICA PARA O MUNDO DA VIDA**

É fundamental pensarmos como a ética se constitui enquanto reflexão filosófica, uma vez que a mesma tem uma relação estritamente humana, pois acompanha a historicidade e os fatos da relação do homem com o meio. A ética compreende o sujeito histórico sob o aspecto natural e social, incluindo todo e qualquer aspecto determinado pela condição de existência. O fato é que, todos nós temos direito a condição ontológica da esperança enquanto fundamento ético e racional da *intervenção* nos processos formativos. Por exemplo, no meio educativo é fundamental perguntar sobre qual o grau de legitimidade que torna a vida necessária em todas as instâncias. Para responder a essa questão é preciso considerar que vivemos um momento histórico de desconstrução, imanência e transcendência, presenciamos e testemunhamos apologias do fim da história e das ideologias, projetando uma reconciliação com o princípio realidade, reconhecendo assim, o capitalismo globalizado.

Nesta ótica, seria possível e viável o homem renunciar essa transcendência? O sonho coletivo é tarefa e escolha livre, podendo ser acolhido e produzido pela escola, onde a justiça social, superação de desigualdades atreladas a classe, sexo e raça podem ser, experimentalmente, superadas; no entanto, segundo McLaren, so será possível “(...) se as escolas ajudarem suas alunas e alunos a analisar o modo como suas subjetividades foram ideologicamente formadas, no interior das forças e das relações de exploração do capitalismo transnacional globalizado” (1999,p.39). Por esta via de análise, Sennett afirma que é imperativo proclamar que “(...) um regime que não oferece aos seres humanos motivos para

ligarem uns para os outros não pode preservar sua legitimidade por muito tempo” (1999,p 176). Por ora, é imprescindível a pergunta: Afinal, quem precisa do próximo, do outro, enquanto a indiferença irradiada pelo modelo capitalista torna-se natural por descartar pessoas? Aqui está posta a dimensão da luta, e com as palavras de Emir Sader a explicação de que entre aqueles que querem viver da “(...) exploração, discriminando os homens pela cor de sua pele; por sua religião, pelo dinheiro que podem ter e a luta daqueles que tratam de que todos os homens sejam iguais, de que todas as oportunidades sejam as mesmas” (1999, p.93). Seria esse o imperativo da mudança para alterar as condições de injustiça, desigualdades e exclusões? A tolerância, o respeito ao diferente, a necessária exposição de argumentos, a organização de síntese provisória, é tarefa de todos, mas principalmente dos que educam e conseguem indignar-se diante de um mundo que vive um momento de perplexidade.

A realidade nos impõe uma reorientação radical sobre o nosso modo de viver, agir e principalmente sobre as formas de pensar. Sabemos que existe uma grande desorientação ética que acaba exigindo uma resposta oriunda das emoções dos seres humanos, que se apoia em uma racionalidade aberta ao diálogo, orientada no entendimento entre todos os envolvidos na construção e na reconstrução das diferentes realidades vividas. Entendemos também, que a educação não se manifesta dentro de uma sociedade como um fim em si mesma, na medida em que ela é um instrumento de transformação social. Entendemos também, que a sociedade é cercada de valores decorrente de muitas práticas educacionais, porém, não são essas práticas que estabelecem os seus fins, e sim, a reflexão acerca do próprio ato de pensar sobre as práticas.

Luckesi compreende que as relações entre a educação e a filosofia parecem ser naturais, na medida em que “a educação trabalha com o desenvolvimento dos jovens e das novas gerações de uma sociedade, a filosofia é a reflexão sobre o que e como devem ser ou desenvolver estes jovens e esta sociedade” (1990,p.31). Para o mundo da filosofia, cabe assumir a sua tarefa como ciência do fim último da razão humana, com o intuito de tematizar as possibilidades de uma práxis racional. Também, é por meio de um agir filosófico que problematizamos a realidade como ela é em nossas vidas e na sociedade. O filosofar na dimensão e no mundo ético, consiste na crítica permanente do *ethos*, isto é, na orientação de vida pautada na responsabilidade e na solidariedade do homem por si mesmo e pelo próximo. A filosofia deve tematizar e assumir a possibilidade de uma práxis racional, a fim de tornar possível a lucidez de que a nossa vida é interpretada segundo Japiassu: “(...) por uma exigência de verdade que deve incitar-nos a ultrapassar os limites particulares do vivido. Filosofar é interrogar-se sobre os fins que perseguimos, sobre o valor dos acontecimentos que podem nos esclarecer e sobre as condições mesmas de nossa ação” (1997, p.31). Segundo o olhar de Japiassu, devemos

ultrapassar as particularidades, questionar os fins, os valores e as possibilidades do nosso agir, diante de nós mesmos.

NO entanto, a reflexão ética como atividade filosófica, dirige-se às normas e aos valores existentes na sociedade, e como atividade na educação, implica em poder construir conhecimentos, conceitos e paradigmas. Neste intento, educar cidadãos capazes de questionar e fundamentar valores radicalmente críticos e éticos é um desafio necessário, tanto que Freire complementa:

Na compreensão da História como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhã. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar a sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da História nos torna seres da decisão da ruptura. Seres éticos (2006, p 40).

É primordial fazermos uma reflexão sobre o ato de educar, considerando sempre as divergências em torno do atual debate que cerca o tema da ética. Neste âmbito, a razão da importância da modernidade nas atuais discussões acerca da relação com a ética e a filosofia, é premente. Na análise de Giacóia, a Responsabilidade é “uma das mais importantes contribuições que a filosofia contemporânea oferece para a reflexão dos problemas éticos emergentes” (2001, p.194). Somente com princípios éticos e responsáveis poderemos fundamentar um discurso potencialmente pedagógico, a fim de justificar a importância da educação com abrangência em todos os níveis de formação humana, contemplando a vida como parte essencial e fundamental para a esfera planetária. Ao contrário, voltaremos ao reducionismo, ou criaremos um novo antropocentrismo. Todavia, é fundamental o diálogo, a construção e a desconstrução de novos e velhos preceitos éticos, a fim de ressaltar a necessidade de uma coletividade que possa refletir e agir perante a vida. Isso indica a possibilidade de implementar propostas educavas contemporâneas e inovadoras quando desenvolvidas de maneira que compreenda as exigências do agir coletivo e da práxis humana.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O educador Pedro Georgen argumenta que as novas gerações devem estar “familiarizadas com as tradições ético-morais para, num processo racional, discursivo internalizarem aqueles princípios que resultarem desse processo como convenientes para a comunidade” (2001, p. 80). O educador desempenha um papel fundamental tanto na prática como na teoria, pois é através de seus



conhecimentos e ensinamentos que poderemos propagar e vivenciar valores acerca da cidadania, responsabilidade e princípios éticos morais.

Nesse sentido, o educador pode ser um facilitador nas relações educativas, quando convencido de que ensinar não é “transmitir” informações, e sim, um processo em que educando reconheça a capacidade para desenvolver o gosto pelo aprender, pela sabedoria, pela ética, pelos respeito, solidariedade e principalmente na na constituição de uma sociedade menos injusta, mais solidaria e ética.

Nós, enquanto educadores temos que educar partindo da radicalidade e da rigorosidade das problemáticas vigentes, para poder então contribuir com reflexões e ponderações sobre como educar em tempos de crise, em tempos de civilização tecnológica. Talvez esse seja um dos motivos que faça com que acreditemos e apostamos na filosofia. Pois a mesma, além de articular saberes e conhecimentos, aponta caminhos viáveis diante das incertezas. Por exemplo, a Técnica Moderna foi ganhando autonomia e poder diante da inconsistência das éticas tradicionais, despertando sentimentos contraditórios na humanidade. De um lado, apresentando enormes benefícios à humanidade, e de outro, enormes prejuízos e impactos. Neste sentido, como a filosofia poderia contribuir para o debate em torno destas questões? Com o ensino, diálogo, análise e reflexão. A filosofia pode e deve estar presente no ensino e a ética, pode e deve estar presente na vida das pessoas, pois ambas analisam os problemas que são apresentados e vivenciados nas relações existentes entre a civilização. Neste sentido, argumenta Cartolano, a atividade filosófica deve estar interligada com a prática social “ser instrumento teórico de seu conhecimento e de sua transformação e não apenas contemplação do real, o que implicaria, conseqüentemente, uma crença na imutabilidade do mundo e dos homens (1985, p. 84).

Por fim, pensar filosoficamente, com critérios, análise e rigor ético, é um caminho viável para as práticas educativas, pois na medida que o ser humano for capaz de compreender e analisar suas práticas, seu modo de ver e vivenciar o mundo, terá condições de tornar-se um sujeito crítico, reflexivo, e ético. É neste processo que a ética, compreende o sujeito histórico sob o aspecto natural e social, e nestes incluem-se o comportamento e todos aspectos determinados pelas condições da existência, importantes para justificar a necessidade de um pensamento ancorado no mundo da vida.

## **LA ÉTICA MIENTRAS FUNDAMENTO FILOSOFICO PARA LO PENSAR**

**RESUMEN:** Este artículo visa presentar una investigación teórica y bibliográfico a cerca del pensamiento reflexivo, a fin de esbozar una propuesta ética enquanto fundamento filosófico para lo pensar. Sin embargo, para llevar a cabo esta idea, es necesario que toda y cualquier práctica educativa se basa en los valores éticos y democráticos, para guiar los sujetos a reflexionar sobre las relaciones existente con el médio. El objetivo es promover un movimiento reflexivo diante de las preocupaciones, límites y posibilidades, porque el filosofar na dimensión y en mundo ético, consiste en la crítica permanente del ethos, es decir, la orientación de la vida guiada en la responsabilidad y en la solidaridad del hombre por si solo e por el proximo.

**PALABRAS – CLAVE:** Ética. Filosofía. Educación. Reflexión.

## **REFERENCIAS**

BEAUVOIR, S de. **O existencialismo e a sabedoria das nações**. Lisboa: Estampa, 1967.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1999b.

CARTOLANO, M,T,P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. SP: Cortez, 1985.

FREIRE, P. **A sombra desta Mangueira**. 8 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, Hilton. **Um desafio à filosofia: pensar-se nos dias de hoje**.São Paulo: Letras & Letras,1997.

LUCKESI,C, C. **Filosofia da Educação**.São Paulo:Cortez,1990.

MARTINI, C.M. **Viagem pelo vocabulário da ética**. São Paulo: Paulus, 1993, p. 10.

MARZÁ, D, G. **Teoría de la Democracia**. Valência: NAU llibres, 1993.

MCLAREN, P. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Trad. Helena Beatriz Mascarenhas de Souza. Petrópolis: Vozes, 1999.

RIOS, T, A . **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SADER, E. **Sem perder a ternura: pequeno livro de pensamentos de Che Guevara**. RJ: Record, 1999.

## A POLITECNIA COMO CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NUMA PERSPECTIVA DE POLÍTICA EDUCACIONAL DE ESTADO

Vanderlei Gularte Farias<sup>1</sup>  
Luci Mary Duso Pacheco<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho, intitulado Estado da Arte, apresenta um panorama das pesquisas produzidas sobre a temática politecnia e o ensino politécnico entre os anos de 2001 a 2013. Por este trabalho se busca a identificação dos estudos desenvolvidos com relação ao tema a ser desenvolvido na pesquisa que ora se encontra na montagem do projeto. Inserindo a temática no espaço acadêmico para reconhecimento da sua devida importância. Busca-se fazer um diagnóstico das produções discentes como dissertações de mestrado e teses de doutorado. A pesquisa baseia-se no sistema de consulta IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - o qual se constitui na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O estudo mostra, por meio de dados ilustrados com tabelas e gráficos, que pelas poucas pesquisas devidamente documentadas há um vasto campo a ser explorado com relação ao tema em destaque. Requer-se a necessidade de uma pesquisa que faça entender a politecnia como concepção de ensino apropriada aos anseios e necessidades da última etapa da educação básica, o ensino médio, como possibilidade de um ensino unitário, capaz de emancipar e de dialogar com o mundo do trabalho. Pela pertinência de um estudo que contemple tal abordagem, requer-se a continuidade do projeto de pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação e Trabalho. Estado da Arte. Ensino médio. Ensino politécnico. Politecnia.

### INTRODUÇÃO

A atual conjuntura educacional, em visões mais complexas de mundo, inspira a reflexão num contexto em que se faz necessário pensar mudanças na maneira de conceber o ensino, de conceber a educação.

A proposta é de uma pesquisa no sentido de estudar a concepção politécnica de educação. Um estudo sobre a Politecnia e o Ensino Médio Politécnico. Estimulado pela implantação deste como política educacional, construída conforme o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014, orientada pelos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394/96 – incluindo a concepção para o Ensino Médio no que diz respeito à sua finalidade e modalidades, além da Resolução sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

---

<sup>1</sup>Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. Professor na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. E-mail: profvand@gmail.com.

<sup>2</sup>Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Campus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br

Ainda em conformidade com o parecer 310/2012 de 04 de abril de 2012 que aprova o Regimento Escolar Padrão a partir do ano letivo de 2012.

Com o estudo, apontar alguns aspectos relevantes requerentes da necessidade em qualificar o ensino onde se possa, inclusive, pensar práticas a fim de ajudar na diminuição do fosso entre o que se ensina/trabalha e o que deveria ser ensinado/trabalhado na escola, mais precisamente com o novo Ensino Médio Politécnico. Estimular o diálogo, a crítica, a reflexão e a humanização nas relações, das abordagens entre a escola, educadores e educandos; efetuar uma abordagem esclarecedora a respeito da Educação Politécnica, tendo em vista a necessária compreensão frente às mudanças curriculares e de concepção no pretendido Ensino Médio, assim como os imperativos dos novos paradigmas de ensino, são objetivos desta reflexão. Discutir uma educação que possa transcender a ideia conceitual de trabalho como simples executar está entre as pretensões deste texto.

A Politecnicidade como concepção de ensino médio politécnico: o Estado da Arte, objetiva identificar os estudos e as pesquisas desenvolvidas. Inserindo a temática no espaço acadêmico para reconhecer sua relevância ou, pelo menos, discuti-la. Nesse sentido a pesquisa se baseia na consulta restrita<sup>3</sup> ao banco de dados do IBICT e se deu através do modelo Procura Avançada em dissertações e teses. O período consultado foi do ano de 2001 ao ano de 2013. Portanto, consultaram-se os últimos 12 anos. Foram utilizados na busca 11 descritores, palavras-chave. Ordenadamente como politecnicidade, educação politécnica, ensino politécnico, educação e trabalho, ensino médio politécnico, mundo do trabalho, educação popular, educação profissional, ensino profissional, ensino médio profissional e ensino médio.

## **1 ABORDAGEM NECESSÁRIA**

A lei 9.394/96, resultante da reforma educacional, propõe um Ensino Médio como “etapa final da educação básica” (art.36) voltado para a formação geral, estimulando a aprendizagem por meio da criatividade e formulação de hipóteses. Aponta para um currículo contextualizado com a vida social dos alunos, configurando-se em parâmetros para uma formação cidadã, em oposição à concepção de ensino implícita na política educacional vigente a partir da década de 1970, quando se tentou quebrar a dualidade, implantando compulsoriamente o Ensino Profissionalizante para todos. Um sistema dual que funcionava já

---

<sup>3</sup>Não se consultou o banco de dados da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – porque, durante o período da pesquisa para este trabalho, o site se encontrava em manutenção por ocasião da instalação de nova versão do banco de teses com ferramentas equipadas de recursos avançados de busca e consulta das teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do país.

desde os anos 1930 quando “a então denominada Educação Secundária foi dividida em Ensino Propedêutico, formação geral voltada ao prosseguimento dos estudos, e educação técnica, com afunilamento profissional” (Azevedo, 2011).

Com a implantação da lei 5.692/71, a reforma curricular prevê o antigo 2º grau “possuir uma função dupla: Preparar para o prosseguimento de estudos e Habilitar para ao exercício de uma profissão técnica” (PCN, 1999, p. 22). No entanto “o caráter impositivo da medida e a ausência de condições materiais e intelectuais para a sua implantação determinaram seu insucesso. Desde então o Ensino Médio perdeu a sua identidade, com resultados danosos para a juventude” (Azevedo, 2011).

A lei atual prevê um Ensino Médio focado numa perspectiva de ensino integral onde se prioriza a formação da pessoa por meio do desenvolvimento de valores e competências inerentes para o indivíduo fazer sua inserção na sociedade. Através de uma formação ética e voltada para o desenvolvimento de uma autonomia intelectual e senso crítico capacitando para a aprendizagem em níveis mais complexos de estudo, bem como a vinculação “ao mundo do trabalho e à prática social” (art.1º e 2º da lei 9.394/96).

Já o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da câmara de Educação Básica também se posiciona dizendo que

[...] o Ensino Médio deve ser uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia como iniciação científica e tecnológica; na cultura como ampliação da formação cultural (CNE/CEB, Resolução nº04/2010, art.26, §1º).

Dada a evolução do debate acerca da separação entre ensino médio e educação profissional que se acentua com as mudanças no governo federal, no ano de 2003, decorrente do Decreto Nº 2.208/97, pesquisadores, intelectuais, educadores e instituições vinculadas à educação profissional viabilizam, para a dualidade entre a cultura geral e a cultura técnica, a educação politécnica, como concepção de educação unitária e universal. Ao que Dermeval Saviani (2007), superando uma tradução mais literal do conceito politecnicidade, explica que este substituiu o termo tecnologia, provavelmente, devido à apropriação pela concepção burguesa e dominante<sup>4</sup>. Uma concepção de educação que compreenda o domínio das técnicas. Como

---

<sup>4</sup> Naquele momento histórico a politecnicidade, que na concepção marxista tinha o mesmo sentido que tecnologia, se sobrepôs fazendo frente ao fordismo e taylorismo em ascensão pela hegemônica lógica capitalista.

forma de intelectualizá-las. De compreender as competências<sup>5</sup> para o domínio dos fundamentos que caracterizam os processos de trabalho.

A politecnicidade traz, na sua essência, a proposta de formação integral do homem. Uma formação omnilateral<sup>6</sup>, onde se visualiza a possibilidade de um harmonioso equilíbrio entre trabalho físico, manual e o trabalho intelectual. E, junto, a ideia de uma educação promotora da vida, uma vez que a mesma é um dos objetivos fundamentais da educação. No sentido de despertar o gosto pelo viver, o querer viver. A educação deve contribuir além do processo de ensino-aprendizagem, para o processo de inserção social. Com elementos para a compreensão da sociedade em que se vive. Fornecer bases visando à formação para a cidadania, a integração social e participação na convivência humana. Para a emancipação dos sujeitos.

Conforme Lucíola Machado (1992) não é a técnica no sentido reverenciado a partir do processo de industrialização reduzido ao simples executar. É referente aos conhecimentos necessários para que se possa fazer determinada atividade, isto é, ao colocar a teoria em prática. A politecnicidade entendida para além do ato de execução.

Na compreensão do trabalho como a forma de ação que o ser humano desenvolve para construir as condições, as quais lhe asseguram a sobrevivência implica reconhecê-lo responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade. É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, produzem saber, formulam e consolidam a concepção de mundo, a partir de suas consciências proporcionando a convivência. É pelo trabalho que transformam a natureza, construindo a sociedade e, por conseguinte, fazendo história. É o trabalho como princípio educativo, defendido por Maria Ciavatta (1990), no sentido de entender, de compreender o processo produtivo.

É a relação entre trabalho e educação, onde se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, por meio do desenvolvimento das potencialidades do ser humano. O trabalho como produtor dos meios<sup>7</sup> da sua vivência seja nos aspectos materiais, culturais, onde envolve as formas de conhecimento, a criação material e simbólica, bem como todas as formas de sociabilidade.

---

<sup>5</sup> No sentido de capacidade. Sugerem-se as leituras de:

RAMOS, M. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 2. PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000;

<sup>6</sup> Usado para transparecer a ideia de uma formação geral, em todos os sentidos. Sob a mesma perspectiva vista por Adam Smith e trabalhada em MARX, Karl. O Capital - . Edição resumida por Julian Borchardt. Tradução de Ronaldo Alves Schmidt. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969. O conceito atenta para o aprofundamento da complexidade, do todo. Faz uma crítica à superficialidade em que muitos desempenham suas tarefas. O que leva à ignorância, por não desafiar sua inteligência com ocupações mais desafiadoras.

<sup>7</sup> Aqui entende-se como meios os 'meios de vida'. Tudo o que ajuda o homem no seu cotidiano, facilitando a sobrevivência e que está diretamente ligado ao fazer, ou seja, ao trabalho.

Em oposição à concepção capitalista, defendida pela burguesia, Saviani (1989) critica a fragmentação do trabalho na supremacia da especialização defendendo que a politecnicia

[...] postula que o trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais...Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho (Saviani, 1989, p.15).

Gaudêncio Frigotto (1985) vai arguir em favor da educação politécnica quando critica as ideologias cristã e positivista de que todo trabalho dignifica o homem tecendo uma análise política frente ao exercício das condições em que trabalho e educação se exercem na sociedade brasileira capitalista. Preocupa-se como a “escola articula os interesses da classe dos trabalhadores (...) é preciso pensar a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a escola politécnica” (FRIGOTTO, 1985, p. 178).

Paulo Freire (2011), ao analisar o vigente sistema conservador de ensino, baseado numa verticalidade opressora entre escola/educador e educandos, propõe uma pedagogia que ajude no processo de libertação dos oprimidos do sistema. Nesta pedagogia, defende uma educação que humanize, onde o homem e suas necessidades pautam os princípios orientadores do currículo. Uma educação que passe, necessariamente, pelo diálogo e pela práxis. Ambos como propulsores do comprometimento em fazer a todos sentirem-se sujeitos do seu próprio fazer, da sua história. É a libertação pela práxis de sua busca. Coloca a necessidade de a educação atentar para o movimento de busca, onde, juntos, educador e educando, dialógica e dialeticamente, visam ao processo de *desalienação* (grifo meu). Até porque quando o educador que se posiciona como aquele que sabe enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A “rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 2011, p.81). O grande pedagogo, pensador da educação, não fala em politecnicia, porém, a proximidade da sua teoria educacional com a concepção politécnica não é mera coincidência.

Segundo Gaudêncio Frigotto (2013) trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo. Ao elucidar o conceito lembra

[...] que tanto a formação humana omnilateral, conceito mais amplo e que não se reduz à educação escolar, quanto à politecnicia, está relacionada aos fundamentos científicos que embasam todos os processos produtivos, não se define como níveis ou modalidades de ensino, mas como a concepções que orientam a natureza dos processos educativos (ANAIS, 2013, p.30).

Ao refletir uma concepção de sociedade comprometida com a unificação entre ciência, técnica e processo produtivo, sem rupturas, Acácia Z. Kuenzer (1991) defende a politecnicidade a partir de uma reestruturação de todo o ensino, afirmando que no mundo do “trabalho concreto, toda a atividade é teórica e prática, é científica e técnica, é reflexiva e instrumental” (BRASIL, 1991, p.119). Significando, segundo a autora, a democratização do saber em contrapartida aos processos que promovem sua mercantilização.

## 2 ASSIMILANDO DADOS

Na construção do Estado da Arte com o fim de observar os estudos já realizados com a temática de interesse na pesquisa, consultou-se a produção existente no banco de dados do IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – o qual se constitui na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cuja missão é promoção da competência, o desenvolvimento de recursos e a infraestrutura de informação em ciência e tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico e tecnológico.

O levantamento do período mencionado foi realizado entre os dias 05 e 09 de fevereiro de 2014. Utilizando os descritores acima mencionados contatou-se a quantia de 515 documentos de pesquisa realizados entre *teses e dissertações* (grifo meu), conforme a tabela 01.

TABELA 01: TESES e DISSERTAÇÕES conforme DESCRITORES

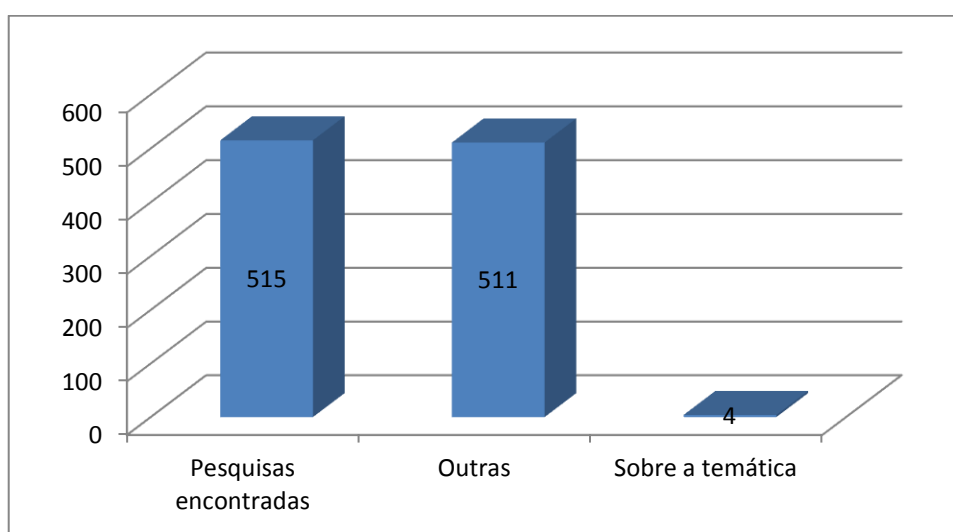
DESCRITORES	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL	%
Politecnicidade	2	0	2	0,39
Educação politécnica	1	2	3	0,58
Ensino politécnico	0	0	0	0,00
Ensino médio politécnico	0	0	0	0,00
Educação e trabalho	3	13	16	3,11
Mundo do trabalho	5	17	22	4,27
Educação popular	12	39	51	9,90
Educação profissional	19	63	82	15,92
Ensino profissional	13	32	45	8,74
Ensino médio profissional	0	0	0	0,00
Ensino médio	34	260	294	57,09
<b>TOTAL</b>	<b>89</b>	<b>426</b>	<b>515</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Dados do IBICT sobre período 2001 a 2013. Coleta entre os dias 05 e 09 de Fevereiro/2014.



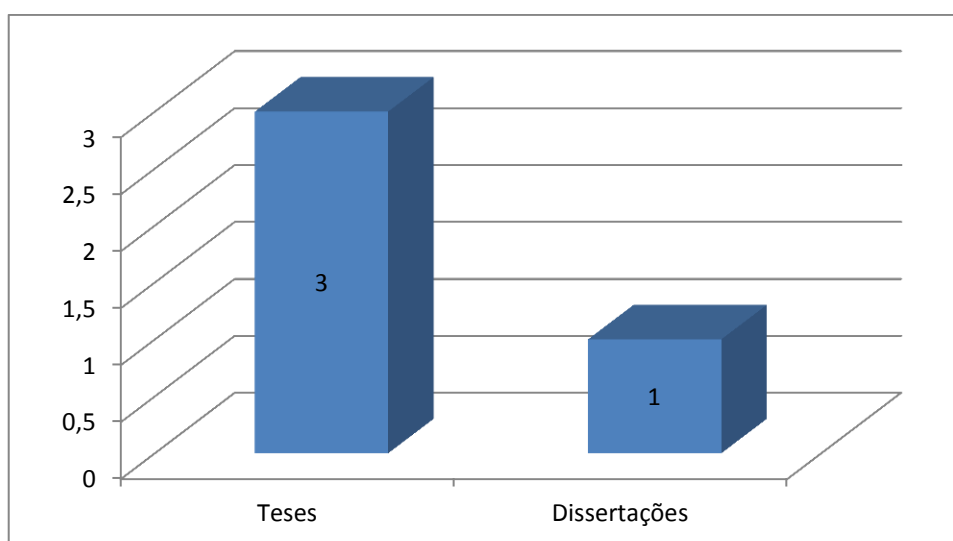
Dos 515 documentos encontrados apenas 04 fazem referência e/ou abordam o tema a ser pesquisado, como demonstra o gráfico 01. E, destes 04 trabalhos de pesquisa documentados, sendo 03 *teses* e apenas 01 *dissertação*, ao que ilustra o gráfico 02. O que demonstra a ausência de uma pesquisa que contemple a temática com a abrangência que se propõe. Há, neste sentido, um vasto campo empírico a ser explorado. Desde uma abordagem no sentido de elucidar conceitos relacionados com a politecnia a discussões mais específicas do ensino médio politécnico. As opções são diversas.

GRÁFICO 01: RELAÇÃO das PESQUISAS com a TEMÁTICA proposta (POLITECNIA)



Fonte: Dados do IBICT sobre período 2001 a 2013. Coleta entre os dias 05 e 09 de Fevereiro/2014.

GRÁFICO 02: CATEGORIA das PESQUISAS sobre a TEMÁTICA proposta (POLITECNIA)



Fonte: Dados do IBICT sobre período 2001 a 2013. Coleta entre os dias 05 e 09 de Fevereiro/2014.

## 2.1 Sobre os trabalhos documentados

O exame das *dissertações e teses* no período pesquisado (2001-2013) mostra que a produção ainda é inferior ao debate que vem sendo promovido desde a década de 1980 com os pesquisadores Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Maria Aparecida Ciavatta e outros. As pesquisas acadêmicas ganham interesse, ao que se percebe, nos últimos anos, conforme mostra a tabela 02.

TABELA 02: DOCUMENTAÇÕES conforme ANO

DESCRITORES	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2011	2	0	2
2012	1	1	2
<b>TOTAL</b>	3	1	4

Fonte: Dados do IBICT sobre período 200 a 2013. Coleta entre os dias 05 e 09 de Fevereiro/2014.

Para compreender a proposta de pesquisa que se desenvolverá uma breve síntese dos elementos pesquisados nos documentos mencionados neste Estado da Arte, no intuito de demonstrar que a problematização proposta para desenvolver a temática da Politécnica ainda não foi objeto de pesquisa. Justificando a importância desta e do estudo preterido. A começar pela pesquisa de Wilson Carlos Rangel Coutinho (2011) onde o autor procura

[...] verificar se a integração do ensino médio facultada pelo Decreto Nº 5.514/04 poderá constituir-se, ainda que sob os limites do capitalismo, num caminho que contribua para a concretização de uma concepção educacional voltada para a politécnica, tomando como referência a legislação educacional brasileira, no que diz respeito ao ensino médio e à educação profissional técnica de nível médio a partir da promulgação da LDB Nº 9.394/96 e, tendo como foco principal de análise as disposições do Decreto Nº 5.154/04 e as circunstâncias que eventualmente contribuem para que ele se constitua no caminho referido (COUTINHO, 2011, p. 08).

O que se constitui numa análise do Decreto a perceber seu alcance, suas limitações e possibilidades de caminho alternativo visando uma concepção de educação para superar o modelo de inspiração neoliberal vigente.

No sentido de refletir uma abordagem das políticas públicas voltadas para a formação humana, Márcio Rolo (2011), através de sua pesquisa, propõe subsídios ao ensino da ciência na perspectiva politécnica de educação. Dessa maneira vai “refletir sobre os princípios pedagógico-filosóficos para o ensino da ciência na etapa intermediária da educação escolar”

(ROLO, 2011, p. 08). Reflete o processo de constituição da produção da ciência no âmbito da política macro onde as instituições possuem ligações com o capital e a relação epistemológica contida na prática científica contemporânea resultante da relação entre os processos e a concepção de educação, ensino e ciência.

Na tese de Caio Luis Chiariello (2012) acerca da eficácia das concepções de trabalho na prática deste pelo capital, procura fazer

[...] uma abordagem teórica e empírica acerca da organização do trabalho em cooperativas do Brasil, apresentando os conceitos de politecnia e polivalência no cenário das mudanças recentes no universo do trabalho em cooperativas do Brasil, apresentando os conceitos de politecnia e polivalência no cenário das mudanças recentes no universo do trabalho” (CHIARIELLO, 2012, p. 07).

Faz uma analogia aproximando os conceitos de politecnia com o de polivalência na relação de dominação do capital sobre o trabalho, trazendo o conceito de omnilateralidade do trabalhador no sentido de questionar a divisão técnica do trabalho pelo capitalismo. Já Ana Paula da Graça Souza Blengini (2012) em sua pesquisa como dissertação “problematiza a concepção de Ensino Médio Integrado” (BLENGINI, 2012, p. 07) à luz do Decreto Nº 5.154/04 que revogou o Decreto Nº 2.208/97 confrontando os conceitos de educação unitária, de formação omnilateral e de educação politécnica como fundamentos do decreto mencionado com o contexto das reformas educacionais, principalmente as transformações oriundas da hegemonia ideológica neoliberal capitalista. Sob a orientação da proposta de concepção de educação politécnica.

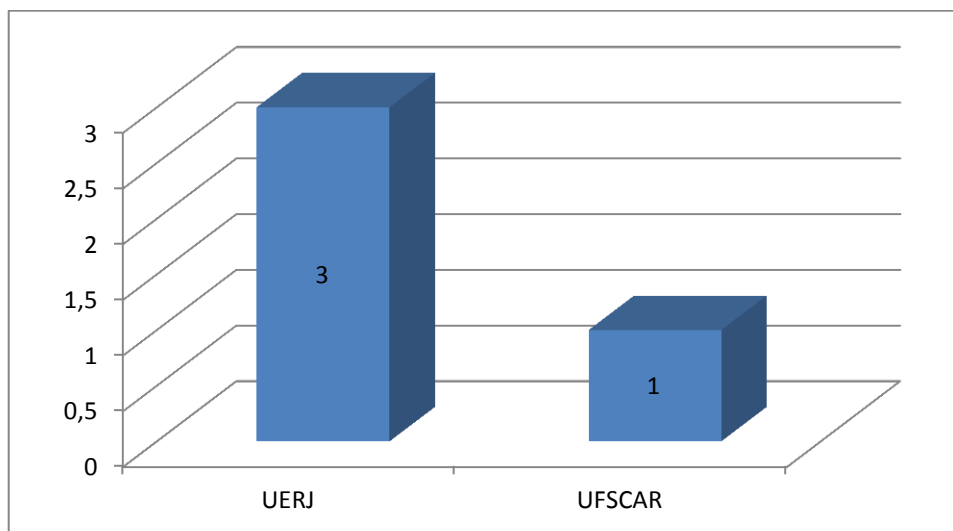
Nos estudos realizados percebe-se que contemplam basicamente duas categorias. A primeira, com 03 estudos na Área da Educação, sob o eixo das Políticas Públicas Educacionais e a segunda, com 01 estudo na Área Organização e Gestão do Trabalho, sob o eixo do cooperativismo.

Ao que transparece, nestes trabalhos de pesquisa, forte tendência de estudos com abordagem na linha de políticas educacionais confrontando, por meio de uma análise epistemológica, o contexto onde a hegemonia ideológica neoliberal, capitalista e materialista se sobrepõe ofuscando o sentido original de conceituações, mostra a apropriação de alguns conceitos que o capital se utiliza para ressignificar conforme seu interesse.

Chama atenção o fato de que todas as pesquisas se encontram na região Sudeste do Brasil, conforme mostra o gráfico 03. Distribuídas em apenas 02 instituições: UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos). Sendo que a UERJ possui a predominância com 02 teses e 01 dissertação, somando

03 ao todo. Cabendo à UFSCAR apenas 01 tese. O que retrata os espaços em que a temática vem sendo pesquisada.

GRÁFICO 03: PESQUISAS conforme INSTITUIÇÕES



Fonte: Dados do IBICT sobre período 2001 a 2013. Coleta entre os dias 05 e 09 de Fevereiro/2014.

O fato da UERJ possuir a maioria das pesquisas leva à constatação de que a atenção dispendida nas reflexões e nas discussões sobre o assunto em questão se faz presente. Onde acontecem pesquisas se acredita haver estudiosos e interessados na discussão da temática. Fica o desafio para que o mesmo aconteça em outras regiões. Espaços há. Requerem-se iniciativas. Ao que se pretende com a pesquisa em projeção, fomentar, inclusive, estudos relacionados.

Os dados relatados, parcos com relação ao tema proposto, ressaltam a importância deste trabalho, o Estado da Arte, no sentido de verificar o panorama das pesquisas sobre a concepção ensino, a politecnia, e o ensino politécnico. Neste sentido, reforça a pertinência de novos estudos e de novas pesquisas com a temática proposta. Principalmente um estudo direcionado à elucidação do conceito politecnia resgatando o sentido original como concepção de educação. Com a pesquisa focada no ensino médio politécnico em curso no estado do Rio Grande do Sul. Com isso verifica-se que é conveniente o prosseguimento do projeto de pesquisa pela inexistência de um estudo com a abordagem projetada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo contemporâneo se constitui de relações sociais, bem como de produções tecno-científicas de caráter excludente, resultantes das formas capitalistas de produção e

reprodução da existência e do conhecimento, reproduzidos no arcaico sistema de ensino. Por esse contexto torna-se imperativo a reestruturação do ensino, assim como da educação profissional, visando à ampliação das possibilidades de inclusão no mundo do trabalho e, nessa mesma via o acesso aos direitos básicos, fundamentais, da cidadania. Para tanto, a necessidade em construir uma concepção de ensino que contemple, simultaneamente, as dimensões relativas à formação humana e científico-tecnológica, de modo a romper com a prática e histórica dualidade que separa de um lado a formação geral e, de outro, a preparação para o trabalho. Um projeto de educação que possa atender às necessidades do mundo do trabalho, em que sua centralidade esteja no indivíduo, a partir de uma proposta de formação verdadeiramente integral.

O estudo sobre uma concepção de ensino, a politecnicidade, se justifica na esperança de que se possa contribuir para a reversão do baixo interesse e fraco rendimento dos nossos estudantes, especificamente na etapa do ensino médio. Ao que transparece não estarmos atingindo as carências daqueles que criam determinada expectativa com relação ao ensino e a possível aprendizagem que esta etapa da educação básica possa lhes proporcionar.

Requer-se, em concordância às afirmações de Edgar Morin (2001) sobre um ensino para a complexidade, refletir a estagnação e acomodação de conteúdos, disciplinas, pedagogias e mecanismos que não acompanham o processo de mudanças sociais, os novos paradigmas e as novas necessidades inerentes ao ser humano atual. A impressão é de que o trabalhado nas grades curriculares não faz sentido ao nosso educando caracterizando, por isso, pouco interesse - para não dizer desânimo. Transparece consequência do impacto que o termo 'grade' traz que é de cerceamento, aprisionamento, bloqueio dos seus saberes. Não por acaso assim é chamada. A politecnicidade precisa superar essa tradição de submissão. O estudante do ensino médio, hoje, é um adolescente, um pré-jovem capaz de responder a estímulos de criar, principiar um senso crítico contundente. Está familiarizado com as novas tecnologias, interage com esse aparato moderno que auxilia as relações entre os humanos e o conhecimento. No entanto, a escola parece não oferecer caminhos e nem estrutura para aproximar, para atrair e inserir esse 'novo aluno' em seu contexto. Na etapa referida isto é nítido. O aluno, ao ingressar no ensino médio, precisa perceber na escola sentido que o motive a interagir de forma ativa. Escola e aluno devem estar conectados harmoniosamente.

O presente estudo quer demonstrar o quanto é fundamental a pesquisa sobre o tema norteador da concepção de ensino que ora se está implantando na etapa do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul como política de estado, portanto com perspectivas de permanência.

Penso que com este trabalho de pesquisa, estimulado pela necessidade acadêmica decorrente da baixa produção em paradoxo a demanda existente por conta do exposto na parte “abordagem necessária” seja possível materializar o desejo de contribuir para o avanço da Educação como parte da estrutura de fomentação ao desenvolvimento da sociedade. Com isso, também ajudar a desenvolver o potencial regional de que dispomos. Este que, por sua vez, ao ser estimulado vai responder aos anseios de uma população carente e merecedora de uma educação melhor, mais qualificada, focada no Ser Humano e suas potencialidades. De possibilitar um ensino unitário, capaz de ajudar no estudo e aplicação de muitas técnicas, um Ensino Médio que dialogue com o mundo do trabalho, embora não profissionalizante, e o Ensino Médio profissionalizante, com a Educação profissional Integrada à educação geral.

### **THE POLYTECHNIC AS CONCEPTION OF POLYTECHNIC SECONDARY SCHOOL IN AN EDUCATIONAL POLICY PERSPECTIVE OF STATE.**

**ABSTRACT:** This work, entitled as State of the Art, presents an overview of research produced about polytechnic study performed between years 2001-2013. By this work we intend to identify studies developed in relation to the proposed research that is now is in the arrangement of the design project theme. Inserting the topic in academic space for recognition of their due importance. We seek to make a diagnosis of learners productions as dissertations and doctoral theses. The research is based on the query system IBICT - Brazilian Institute of Information in Science and Technology - which constitutes the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The study shows through data illustrated with charts and graphs that the few studies documented there is a vast field to be explored in relation to the theme highlighted in. It requires the need for research that do understand the concept of learning polytechnic as appropriate to the needs and desires of the last stage of basic education, high school, as the possibility of a teaching unit, able to emancipate and to dialogue with the world of work. The relevance of a study that considers such an approach requires the continuity of the research project.

**KEYWORDS:** State of the Art. Education and Work. High school. Polytechnic study. Polytechnic.

### **REFERÊNCIAS**

ANAIS [recurso eletrônico] [do] **I Ciclo de Estudos em Educação : contemporaneidade e interdisciplinaridade**, Departamento de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação / Organizadores: Edite Maria Sudbrak, Magali Teresa de Pellegrin Reinheimer, Márcia Dalla Nora. – Frederico Westphalen : URI – Frederico Westph, 2013.

AZEVEDO, J. Clovis; REIS, Jonas T. **REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO:** Pressupostos teóricos e desafios da prática. Fundação Santillana. São Paulo: Moderna, 2013.

\_\_\_\_\_. **O desafio do ensino médio.** SEDUC-RS: Artigos (14/11/2011). Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov/pse/html/artigos-det.jsp?PAG=1&ID=85>>. Acesso em: 08 de março de 2014.

BLENGINI, Ana Paula da Graça Souza. **O Ensino Médio Integrado: concepções, disputas e indeterminações** / Ana Paula da Graça Souza Blengini – Dissertação(Mestrado). Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto 2.208**, de 14 de abril de 1997. Regulamenta os artigos 36 a 42 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação.** Secretaria Nacional de Educação Básica. Politecnicia no Ensino Médio/ [Walter Garcia, Célio da Cunha – coordenadores]. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

CHIARIELLO, Caio Luis. **Politecnicia e polivalência na organização do trabalho em cooperativas populares e tradicionais** / Caio Luis Chiarello – Tese(Doutorado). São Carlos: UFScar, 2012.

COUTINHO, Wilson Carlos Rangel. **Neoliberalismo, política educacional e politecnicia: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do decreto Nº 5154/04** / Wilson Carlos Rangel – Tese(Doutorado). Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições.** São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão.** In: Universidade & Sociedade. São Paulo, n. 5, p. 38-42, 1993.

\_\_\_\_\_. **Trabalho: educação e tecnologia, treinamento polivalente ou formação politécnica?** In: Trabalho, educação e prática social, por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.** BDTD. Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/>>. Acesso entre: 05 de fevereiro de 2014 e 09 de fevereiro de 2014.

MACHADO, Lucília. **Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora.** In: Trabalho e educação. Campinas: Papyrus, 1992.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez editora, 1989.

MARX, Karl. **O Capital**. Edição resumida por Julian Borchardt. Tradução de Ronaldo Alves Schmidt. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. In: Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, p. 152-165, 2007.

ROLO, Márcio. **Ocupando os latifúndios do saber: subsídios para o ensino da ciência na perspectiva politécnica da educação** / Márcio Rolo – Tese(Doutorado). Rio de Janeiro: UERJ, 2011.



## **CIRANDAR: PROCESSO DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE SEMINÁRIO INTEGRADO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO**

**Márcia Von Frühauf Firme<sup>1</sup>**  
**Vivian dos Santos Calixto<sup>2</sup>**  
**Maria do Carmo Galiazzi<sup>3</sup>**

### **INTRODUÇÃO**

O presente texto aborda o processo de formação acadêmico-profissional<sup>4</sup> Cirandar: rodas de investigação desde a escola. Nesse, participam professores de Seminário Integrado<sup>5</sup> (SI) das escolas públicas do Rio Grande do Sul (RS) integrantes da 18ª Coordenadoria Regional de Educação (18ª CRE) com professores e alunos do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Este processo de formação, um projeto de extensão, iniciou em 2012 e continua até o presente ano, abrangendo também professores de outras componentes curriculares. A sistemática do Cirandar é de escrever, ler e discutir a sala de aula de SI.

No ano de 2012, os encontros do Cirandar ocorreram em cinco núcleos de escolas, ou seja, cada um envolvia um grupo de escolas por proximidade. Em 2013, os grupos reuniam-se em turnos nas escolas centrais. Durante os dois anos desse processo de formação participaram professores de dezenove escolas estaduais de Ensino Médio Politécnico pertencentes às cidades de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí, todas da região sul do RS. São as experiências de partilha, de angústia, dúvidas e desafios, vivenciadas e relatadas pelos participantes do Cirandar que serão abordadas ao longo do texto.

### **1 CIRANDAR: RODAS DE INVESTIGAÇÃO DESDE A ESCOLA**

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e colaboradora do Projeto de Extensão Cirandar: rodas de investigação desde a escola (FURG) e do Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio (UNIPAMPA). vonfirme@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora do curso de Ciências à distância da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da (FURG) e colaboradora do Projeto de Extensão Cirandar: rodas de investigação desde a escola (FURG). viviancalixto89@gmail.com.

<sup>3</sup> Professora do Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências: Química da Vida e Saúde da (FURG), doutora em Educação e coordenadora do PIBID Institucional da FURG e do Projeto de Extensão Cirandar: rodas de investigação desde a escola (FURG). mcgaliazzi@furg.com.br.

<sup>4</sup> Segundo Diniz-Pereira, 2011, p. 213 a formação acadêmico-profissional consiste em [...] conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos, entender a prática profissional como um lugar de formação e produção de saberes e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da educação básica.

<sup>5</sup> Seminário Integrado (SI) é uma componente curricular (disciplina) criada para integrar as áreas de conhecimento a partir da Reestruturação Curricular do Rio Grande do Sul (2011-2014) que instituiu o Ensino Médio Politécnico.

De 2012 até 2014 o Ensino Médio do estado do Rio Grande do Sul está passando por um processo de reestruturação curricular promovido pela SEDUC/RS, sendo o Ensino Médio Politécnico uma das modalidades de ensino. Este tem em sua concepção dois conceitos-chave: a politecnia e a pesquisa, constituindo-se no aprofundamento da articulação das áreas do conhecimento e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social cidadã (SEDUC RS, 2012).

Para articular as áreas do conhecimento e suas tecnologias, foi criado o SI com carga horária na parte diversificada na reorganização curricular. O SI constitui-se em espaço integrado por professores e alunos, realizado a partir do primeiro ano do Ensino Médio Politécnico, iniciado a partir do ano de 2012 com carga horária crescente a cada ano, envolvendo maior número de aulas e de professores<sup>6</sup>. O SI incentiva a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do estudante por meio de projetos de pesquisa. De acordo com os documentos da Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul, da SEDUC-RS, do Parecer do CNE 05-2011, esses são elaborados a partir de uma necessidade e/ou uma situação-problema dentro dos eixos temáticos transversais, e fazê-las de modo coletivo e interdisciplinar precisa ser aprendido. Para isso é preciso instituir espaços de formação na escola.

O planejamento e desenvolvimento do SI tornou-se um dilema e um grande desafio para a maioria dos professores, formados em áreas específicas do conhecimento, sem conhecer a complexidade que o termo politecnia, “compreendida como domínio intelectual da técnica” (SEDUC RS, 2012, p.14) geralmente distante da pesquisa em sala de aula. Nesse contexto, a partir da reestruturação, foram proporcionados processos de formação continuada para os professores do Ensino Médio Politécnico. Na região de abrangência da 18ª CRE, o processo de formação de professores, Cirandar: rodas de investigação desde a escola, é oferecido para professores de SI. Este projeto de extensão, iniciou no ano de 2012 e tem por objetivo oportunizar a formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) de professores da educação básica, de licenciandos e de formadores das licenciaturas com foco na compreensão da reestruturação curricular do Ensino Médio constituindo comunidades aprendentes (BRANDÃO, 2005) de professores que investigam a sala de aula. O projeto conta com uma parceria da 18ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul

---

<sup>6</sup> No entanto, devido as manifestações de professores contrários ao aumento da carga horária, a partir de 2014, essa componente curricular terá uma equivalência no número de aulas nos três anos de Ensino Médio.

(18.<sup>a</sup> CRE), juntamente com a Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Nessa perspectiva, o pressuposto formativo do Cirandar é que

os professores envolvidos no processo de formação produzam seus relatos de experiência e durante a sua produção desenvolvam a escrita, o diálogo, a leitura crítica entre os pares, o trabalho coletivo e a partilha de saberes e vivências no desenvolvimento de propostas articuladas ao projeto de reestruturação do Ensino Médio, com foco na disciplina de Seminário Integrado. (SCHMIDT; GALIAZZI 2013, p.16)

O referido processo de formação ocorre em diversas Rodas de Formação (WARSCHAUER, 2001; SOUZA 2011) com atividades específicas em cada uma dessas rodas: conversa, escrita, leitura colaborativa, reescrita e rodas virtuais. Todas elas buscando a expressão das vivências nesta nova componente curricular. Durante o processo de formação os professores produzem relatos de experiências da sua sala de aula e fazem registros de suas aprendizagens em diários. Os encontros presenciais são realizados mensalmente e a cada ano encerra-se com um encontro final com todos os participantes, com discussão em diferentes salas dos relatos escritos de sala de aula sobre as experiências de SI e a elaboração de síntese organizativa para o ano seguinte. Todos os encontros são acolhidos com um delicioso café, espaço também de conversas e descontração.

## **2 OS ENCONTROS DO CIRANDAR**

O primeiro encontro com os professores inicia pela apresentação e conversa a respeito do que se está fazendo na disciplina de SI seguido da apresentação da proposta do processo de formação (relato escrito, leitura e discussão por meio de uma roda de conversas) e do cronograma das atividades propostas.

O segundo encontro, em 2012 iniciou com uma rodada de conversas a respeito da avaliação, tema abordado em um encontro regional de professores em Bagé – RS. E no ano de 2013 a conversa foi sobre pesquisa, tema identificado pela análise dos relatos do ano anterior com necessidade de melhor compreensão e de um aprofundamento teórico. A partir dessa investigação, foi indicada a leitura de um texto sobre pesquisa de (BINI, 2007) para discussão no encontro presencial nas escolas. Após a rodada de conversas, o café marca um momento de acolhimento e partilha em todos os encontros, seguido de uma rodada de escuta sobre o relato a ser escrito. Um exercício oral do que será escrito. O registro desse relato é uma das atividades necessárias para o próximo encontro presencial e ocorre devido à potência desta na

formação, pois de acordo com Gonçalves, Lindemann e Galiazzi (2007, p. 229) além de a “escrita propiciar o diálogo, ela contribui para organização do pensamento do próprio autor”. Corroborando com esses autores (SCHMIDT; GALIAZZI 2013, p.17)

[...] os professores ao escreverem a respeito de suas experiências vividas nos espaços escolares, produzem significados sobre a ação docente, os quais, na partilha com outros professores, favorecem o (re)pensar, (re)significar, (re)construir as práticas educativas, buscar arguamentos teóricos que fortaleçam sua ação.

Nessa perspectiva, os encontros presenciais seguintes iniciaram por uma rodada de conversas e na sequência, pela leitura colaborativa entre pares e contribuições no relato do colega. Este momento, dos pequenos grupos, é de escuta, por meio da “leitura do outro sobre o que escrevemos também pode apontar para aquilo que não conseguimos ver” (GONÇALVES, LINDEMANN E GALIAZZI, 2007, p. 232). Segundo os autores, o outro, tem a capacidade de dizer o que ainda é desconhecido, e “o diálogo estabelecido entre autor e leitor é um reconhecimento da necessidade de ouvir o outro, de aprender com o outro” (p. 229). A partir da escrita e da leitura é que se potencializa o processo de formação dos professores, pois “a escrita e a leitura são atividades dialógicas que contribuem, respectivamente, para a organização do pensamento e para contrapor à palavra do autor uma contra palavra, dentre outros aspectos” (Ibidem, p. 235). O professor ao escrever sua experiência a re-significa para si, ao mesmo tempo o Outro torna-se um interlocutor potencialmente aprendente nesse processo de formação (SOUZA, 2011).

Durante os encontros presenciais algumas frases, ouvidas por nós, se referem à proposta de reestruturação curricular como pode ser evidenciada a seguir: “*Tanto professor quanto aluno precisam aceitar a proposta*”. Será que é uma questão de aceitar ou de nos envolvermos mais com a proposta, pois segundo uma das professoras “*precisamos estudar mais, conhecer melhor a proposta do Seminário Integrado*”. Nos encontros, normalmente existe “*muita informação e pouco espaço para debate e discussão*”. Será que em algumas das nossas aulas também temos esse tipo de atitude, de deixar pouco tempo para discutir sobre o que foi estudado, trabalhado?

Nessa perspectiva, o cirandar torna-se um espaço de discussão, de escuta e de produção de conhecimentos sobre SI, a nova componente curricular do Ensino Médio Politécnico, no coletivo, na escola.

Para isso, precisamos “*desacomodar o que está acomodado*” a partir do “*escutar o aluno e o professor*”, de certa forma, “*entrar no mundo deles*”, “*acreditar no resgate de conhecer nosso aluno*”, pois de acordo com Souza (2011, p. 30) podemos:

[...] transformar o espaço da escola em lugar de acolhimento e escuta ao que o outro diz, mesmo que esse outro seja muito diferente; apostar na argumentação, enquanto possibilidade de empoderamento do discurso para além do senso comum, articulando, numa perspectiva interdisciplinar, abordagens de temas polêmicos de interesse da comunidade escolar; entre outras.

A proposta do SI possibilita aos professores escutarem os alunos, também favorece que nós professores sejamos escutados, a partir do momento em que nos seja proporcionado encontros de formação, como o Cirandar, tendo em vista que a docência não se dá no isolamento, mas na interação entre os pares. A formação de professores é assim entendida, em que todos aprendem juntos em comunidades aprendentes. Outro componente necessário neste entendimento é a importância das ferramentas culturais e de sua apropriação para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, com destaque no diálogo, na leitura e na escrita na formação de professores pela pesquisa (GALIAZZI, 2003). É um momento de exercitar a dialogicidade que de acordo com Freire (2010, p.60) “[...] em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”.

Outro fato relevante ouvido de um professor de SI é “*tendo um espaço para compartilhar as experiências fica mais fácil. Uma idéia vai complementando a outra. Esse espaço é importante*”. Ou seja, este espaço de formação acadêmico-profissional proporcionado para os professores dessa componente curricular, passa a ter a possibilidade de trabalhar em grupo. O professor que lê, estuda e partilha experiências de sala de aula e de vida em Rodas de Formação em Rede deixa de estar sozinho na sua tarefa docente (SOUZA, 2011) e passa a participar de uma rede de apoio, sentindo-se mais encorajado para desenvolver seu trabalho docente.

No grupo, os professores podem desenvolver um trabalho colaborativo, que de acordo com Veiga (2008, p. 270) é

[...] um dos principais desafios que os docentes vêm enfrentando no decorrer da aula é o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, com ações mais coesas. A partilha de experiências em equipes estimula o próprio desenvolvimento profissional dos docentes. Os diálogos entre os pares e alunos sobre a experiência de trabalho conjunto constituem formas importantes para ressignificar o processo didático que

ocorre durante a aula.

Nesse sentido, segundo a autora (p.270), “a organização do processo de trabalho da instituição educativa deve propiciar situações de encontro e intercâmbio entre os professores para quebrar o isolamento profissional e o individualismo que caracterizam o trabalho docente”. No entanto, para que isso seja possível, é preciso ter mais tempo disponível para o trabalho de formação coletiva nas escolas.

Este espaço de trabalho, pelo grupo de professores, nas escolas poderia contribuir para contemplar a interdisciplinaridade, proposta do SI. “Essa se apresenta como um meio, eficaz e eficiente, de articulação do estudo da realidade e produção de conhecimento com vistas à transformação” (SEDUC RS, 2012 p.19). Para elaborar um programa interdisciplinar é fundamental uma organização da escola, pois o planejamento inicia no período letivo anterior, coletando e atualizando dados, englobando todos os participantes do projeto, em um processo coletivo, programado e organizado com antecedência, considerando que

O trabalho interdisciplinar, como estratégia metodológica, viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, o qual alia a teoria e prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras. Tem como objetivo, numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho (SEDUC RS, 2012 p.19).

É na elaboração do programa em que são elencados alguns conteúdos considerados essenciais pelos professores, nesse momento cabe ao grupo de professores refletir sobre essa escolha, pois segundo Freire (1997, p. 56)

Não há educação sem ensino (conteúdo), mas o problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos?

A partir dessa reflexão, sobre a citação acima, é que se percebe a importância de um programa ser construído coletivamente. Imbricado ao programa construído no grupo, a pesquisa, é sem dúvida, um meio de desenvolver o SI, ao qual está vinculado a um projeto vivencial dos estudantes. Nesse sentido, o modo como é desenvolvido o trabalho em sala de aula é fundamental para que professores e estudantes, em uma atitude dialógica, ampliem seus conhecimentos na perspectiva de proporcionar novas compreensões aos temas estudados. No SI a proposição é de que além do professor, os próprios estudantes questionem e problematizam os temas propostos por eles mesmos e pelos outros grupos, para que a partir desses, possam encaminhar seu trabalho de investigação sobre o tema que propuseram.

Segundo Freire (1997) é necessário partir do saber do senso comum e superá-lo, para isso educador e educando precisam estar envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O professor, ao conhecer seu conteúdo e dialogar com os estudantes, também é estimulado a conhecer mais a partir das curiosidades dos estudantes.

Nesse sentido, o SI possibilita os olhares das diferentes áreas do conhecimento, possibilita aos professores e estudantes perceberem aspectos antes não observados, pois, o tema de pesquisa só pode ser compreendido pelo diálogo, pela necessidade de novos conhecimentos, pois um tema não é apenas uma palavra ou frase, mas uma palavra ou conjunto de palavras que sintetizam, para os participantes do processo, o foco para desencadear a compreensão de uma realidade.

E nessa mesma perspectiva, do SI, de diálogo entre professores de diversas áreas do conhecimento, que se propõe a leitura colaborativa e reescrita dos relatos para posteriormente serem postados em ambiente virtual específico (<http://www.investigacaonaescola.furg.br>). Após, são encaminhados para a leitura entre pares com a escrita de um parecer para melhoria dessa escrita. Com essas considerações, cada autor do relato reescreve e reencaminha o relato para o site. Essas escritas são agrupadas por salas, abrangendo a maior diversidade de escolas possíveis. Em seguida são encaminhadas para cada participante ler, os relatos referentes a sua sala, e apontar alguns aspectos relevantes para serem discutidos no encontro presencial.

No encontro de encerramento de cada ano do Cirandar ocorre pela manhã, em diferentes salas, a apresentação oral dos relatos por parte de cada autor com posterior discussão e elaboração de síntese dos aspectos mais relevantes apontados em cada sala, que tem um coordenador e um relator escolhido pelo grupo para mediar as discussões. Num segundo momento há a discussão dos relatos escritos de sala de aula sobre as experiências de SI e a elaboração de síntese do que foi mais significativo para o grupo e uma proposição para continuidade do processo de formação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante esses encontros de formação acadêmico-profissional, exercitamos a escuta do outro, partilhamos experiências, conhecemos realidades de outras escolas, não apenas fisicamente, mas também contada pelos professores.

Nesse processo de formação, o entendimento do papel do grupo como forte evidência de que as dinâmicas formativas precisam considerar a dimensão coletiva, presente no movimento de aprendizagem. Como evidenciado em uma das frases ouvidas em um dos

encontros presenciais: “*Não somos professor, somos professores, sempre no coletivo, estamos sempre aprendendo com paradas e rupturas*”. A partir disso, “*quanto mais colegas se envolvem com o trabalho mais fácil de trabalhar*”. É no grupo que podemos encontrar, juntos a direção a ser seguida, os próximos passos, e deixar de “*sentir como se estivesse em uma corrida onde não se conhece a pista, conforme as curvas chegavam se decidi na hora para onde ir*”. Pensar no coletivo na escola, professores, estudantes, coordenação e direção favorece o “*tentar buscar fazer o diferente. Montar um projeto que tenha qualidade, não apenas fazer por fazer*. E assim acreditar que “*longe é um lugar que não existe*” pois de acordo com um dos relatos, ouvidos em um dos encontros, “*os alunos problemas na sala de aula, são os melhores alunos do seminário*”.

A esperança de transformação social depende de um trabalho coletivo em que toda a comunidade escolar (pais, estudantes, professores e direção) dialogue e busquem aprender a partir do que já sabem, ampliando seus conhecimentos, buscando assim possibilidades de compreender a situação em que vivem e meios de transformá-la (FREIRE, 1997).

Apostamos que as diversas rodas de formação vivenciadas no processo de formação cirandar proporcionaram aos sujeitos envolvidos (re)pensarem e (re)significarem suas práticas educativas desenvolvidas na componente curricular de Seminário Integrado, como também a sua formação docente ao longo destes dois anos.

A partir desse relato e das frases dos professores, percebemos a necessidade da partilha, do trabalho no coletivo de professores e alunos. Para tornar isso possível, apostamos na formação acadêmico–profissional, em grupo, no coletivo, nas escolas proporcionados por espaços de formação e de planejamento na própria escola, podendo interagir e partilhar experiências em outros espaços de formação como este.

## REFERENCIAS

BINI, Márcia. Pesquisar é construir argumentos: um caminho para a superação. In: GALIAZZI, Maria do Carmo *et al.* **Construção curricular em rede na educação em ciências**: uma aposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. **Encontros e Caminhos**: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente , 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A prática como componente curricular na formação de professores**. Educação (UFSM), v. 36, n. 2, p. 203-218 maio/ago. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra. São Paulo, 1997



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, São Paulo, 2010.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa:** ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

GONÇALVES, Fábio.; LINDEMANN, Renata H. ; GALIAZZI, Maria do Carmo. O diário de aula coletivo na formação de professores de ciências: reflexões à luz de uma perspectiva sociocultural. In: GALIAZZI, Maria do Carmo *et al.* **Construção curricular em rede na educação em ciências:** uma aposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

SCHMIDT, Elisabeth.; GALIAZZI, Maria do Carmo. A integração universidade-escola básica no Projeto Cirandar. In: GALIAZZI, Maria do Carmo. **Cirandar: rodas de investigação desde a escola.** São Leopoldo: Oikos, 2013.

SEDUC-RS. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico.** Disponível em [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens\\_medio.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1) > Acesso em: 13 de agosto de 2012.

SOUZA, Moacir. **Histórias de Professores de Química em Rodas de Formação em Rede:** colcha de retalhos tecida em partilhas (d)e narrativas. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2001.

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:  
PRÁTICA UNIVERSITÁRIA QUE CONTEMPLA A INTERDISCIPLINARIDADE  
PELA ÉTICA DO CUIDADO**

**Ilíria França Wahlbrinck<sup>1</sup>  
Luci Mary Duso Pacheco<sup>2</sup>**

**RESUMO:** A contemplação da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária oportuniza a efetivação de práxis cuidadora na comunidade onde a universidade se insere? O tema, de abordagem qualitativa e metodologia bibliográfica, sugere o Cuidado como constitutivo do ser humano. Formar para transformar é missão da universidade. Caminhar rumo à transformação, pelo Cuidado, requer postura dialógica. Diálogo é relação tecida entre diferentes buscando repensar relações existenciais numa corrente de respeito e complementaridade. O 'cuidado' nascido e sustentado como resposta a necessidades humanas, assumido como ethos, consiste em forma de ocupar-se para (r)estabelecer dignidade de vida. Extensão Universitária, entendida como ação libertadora, desenvolvida em contexto histórico-social definido por necessidades percebidas ou requeridas que a universidade se propõe atender, implica em dialogar sobre objetivos almejados, meios para atingí-los, eficiência pretendida e contingente humano para desenvolver o processo de forma complementar. Conclui-se que desenvolver tais ações pelo princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, de forma dialógica e interdisciplinar, contempla a visão da Ética do Cuidado. Desta forma, possibilita pontuar, na comunidade, o compromisso histórico-social da universidade como instituição que se empenha para que, na formação profissional por ela proporcionada, a humanização se dê como resultado de uma práxis cuidadora caracterizada como ação extensionista.

**PALAVRAS CHAVE:** Ética do Cuidado. Extensão Universitária. Práxis libertadora. Humanização

## **INTRODUÇÃO**

Nesta reflexão busca-se conhecer e analisar se a efetividade da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária possibilita um diálogo sobre práticas educativas libertadoras. Abordada sob a perspectiva da relacionalidade, da interdependência e da complementaridade, a temática sugere o Cuidado como constitutivo do ser humano em sua autenticidade.

Considera-se, no desenvolvimento da temática, que a experiência ou a teoria, por si só, não ajudam a transformar vidas e contextos em que o descuido se manifesta. Para transformar o fenômeno do descuido em cuidado é preciso práxis ética e dialógica, pois que cuidar não é apenas olhar o outro e vê-lo, ouvi-lo e escutá-lo, perceber e ampará-lo, ou ensinar-lhe um

---

<sup>1</sup> Pesquisadora da Capes no PPGEDU – Mestrado em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen – RS. Email: lia\_iliria@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em educação. Professora e Orientadora da pesquisadora no PPGEDU na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen – RS. Email: luci@uri.edu.br

saber. É preciso mais. É preciso promovê-lo em sua forma de ser e de conviver a fim de que tenha dignidade de vida.

Nesse sentido, parece pertinente observar que dignidade de vida consiste na condição em que alguém possa assumir-se como protagonista. Ou seja, deixar de ser alienado, dominado ou subjugado para ser partícipe na construção de sua historicidade. Ou porventura pode haver possibilidade de dignidade de vida quando o princípio do cuidado é negligenciado e olvidado sendo substituído, paulatinamente, pelo fenômeno do descuido?

Considera-se, ainda, que para que o Cuidado seja (r)estabelecido como princípio humanizador, é preciso o empenho de uma educação que forme para transformar. Nisso, a força da Extensão Universitária pode se configurar como prática pedagógica libertadora.

Uma prática pedagógica libertadora implica em

- 1) revitalizar a humanidade no ser humano;
- 2) esclarecer conceitos basilares (educação, ética, cuidado, humano, humanização, extensão universitária, prática educativa libertadora);
- 3) difundir a reflexão em torno da premência pela (re)vitalização do Cuidado assumido como modo de ser (*ethos*).

Refletir sobre uma temática implica em rever conceitos, revisitar olhares, ressignificar jeitos, redescobrir sabores em outros saberes, traçar relações com outros fazeres. Implica, ainda, em querer ousar e buscar apoio para enxergar, pois, às vezes, o óbvio passa despercebido. Será que o Cuidado é compreendido? Em que consiste a Ética do Cuidado? E a Extensão Universitária? E uma prática educativa libertadora?

São três as guias que direcionam a pesquisa. Na primeira compreende-se a Ética do Cuidado como um modo de ser e de conviver. Na segunda, compreende-se a Extensão Universitária como elo entre universidade e comunidade. Na terceira, compreende-se a prática educativa libertadora como práxis ética, dialógica e (trans)formadora.

A princípio, a fim de compreender o que se quer dizer com o termo transformação, julga-se importante esclarecer que cuidar não pode ser compreendido como um mero informar, nem somente instruir, ou apenas assistir. Cuidar implica em (trans)formar, conscientizar. Cuidar encerra, em si, a magnitude do humanizar. É por isso que é educação. Educação da vontade: querer fazer para poder ver acontecer. Poder participar para transformar a si mesmo e ajudar na transformação dos outros e do contexto em que se é. É, pois, educação do pensamento. Parafraseando Freire, é “pensar certo para fazer certo”. O Cuidado assumido como *ethos* é humanização. É a transformação do ser humano. É a caracterização ou o

princípio identitário de um modo de ser e de fazer que conduz à promoção de dignidade da vida em toda sua dimensão num contexto histórico-social (in)definido.

A transformação é decorrência de um processo de conscientização. Consiste em reflexão-ação. Implica no (re)pensar as relações existenciais e, doravante, na sua vivência como inter-relações e interdependências. A consciência da interdependência é, assim, imperativo para não se cair no abismo da impessoalidade e do descompromisso. Quando as relações são vivenciadas de forma descomprometida, corre-se o risco da desumanização, do caos pessoal, comunitário e social.

Conforme Freire (1985), o verdadeiro papel que cabe aos homens é “serem sujeitos da transformação do mundo, com o qual se humanizam”. Ser sujeito transformador é, pois, tornar-se humano. Transformar-se a si mesmo, assumindo-se como humano, agente cuidador, consiste em autoconhecimento. Transformar o mundo, pelo princípio do Cuidado, consiste em conhecimento. Transformar as relações, pela práxis cuidadora, consiste em reconhecimento. A transformação, assim, é tarefa exclusiva do ser humano quando assume o cuidado como ethos.

Perceber-se, sentir-se parte, assumir-se como partícipe é trabalhar pela transformação. A participação resulta em transformação, de si, dos outros e da realidade na qual se é parte. A fim de libertar de um sistema que alicia, aliena, exclui e escraviza, subjugando mentes e vidas é preciso empenho, participação, diálogo. Construir uma realidade onde o respeito, a tolerância, a inclusão e a liberdade resultem em dignidade de vida se dá, assim, no despertar para o exercício da humanidade.

Considera-se que esta consiste na consciência da incompletude e sua necessária complementaridade. Considera-se que somente a consciência da incompletude não basta para que haja humanidade. É preciso, também, a consciência da necessária complementaridade. Isso implica em humildade para aceitar a complementação e, também, a capacidade doativa para complementar. Essa consciência se dá como resultado de um processo em que o cuidado é vivenciado, experienciado. O desenvolvimento da Extensão Universitária como práxis humanizadora é a compreensão de em que consiste a humanidade.

A consciência de que a falta de humanidade é deletéria, faz requerer a presença de humanidade nas relações que permeiam a existência como um todo. Tais relações se traduzem como relações de interdependência e complementaridade. É na relação de uns para com outros que lacunas e possibilidades podem ser percebidas, sentidas, compreendidas no estabelecimento do diálogo e sanadas na busca conjunta por caminhos e possibilidades. A isso denomina-se humanização.

No sentido que aqui interessa, cabe entender o termo como uma ação cuidadora - práxis humanizadora - desenvolvida num contexto histórico-social definido. A definição deste contexto ocorre por uma necessidade percebida ou requerida e a que a universidade, pela Extensão Universitária desenvolvida sob a perspectiva da Ética do Cuidado, se propõe atender e conduzir.

Conforme Heidegger (2009), conhecer de antemão a meta é imperativo para não errar a direção do caminho. Atender a uma necessidade implica, pois, em dialogar sobre os objetivos a serem atingidos, os meios para atingí-los, a eficiência almejada e o contingente humano para desenvolver o processo.

## **DESENVOLVIMENTO: ANÁLISE E DISCUSSÃO**

A presente pesquisa tem como problema de pesquisa compreender se a contemplação da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária pode propiciar um diálogo sobre práticas educativas libertadoras.

De abordagem qualitativa, relaciona sujeito e objeto em interdependência. Conforme Freire (1980: 27), ela pode oportunizar a formação de pesquisadores-transformadores quando estes assumem a utopia como “a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. A contemplação da Ética do Cuidado em projetos de Extensão Universitária pode oportunizar a efetivação de uma práxis cuidadora, humanizadora no seio da comunidade em que a universidade esta inserida.

Pretende-se a abordagem dialética. A fim de caminhar rumo à transformação, rumo à humanização pelo Cuidado, qualquer que seja a área em que se atue requer-se uma postura dialogal, práxis dialógica. O diálogo é a relação tecida entre a fala e a escuta entre diferentes. Para contemplar a complementaridade, requer-se a compreensão de que esta se dá por um ethos, uma forma de ser, de fazer e de conviver que se esforce pela convivência partícipe e dialogal. Requer-se, pois, a compreensão de somente poder operar transformação a partir do diálogo porque, como bem o expressa Freire (1980, p. 83), “o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”.

A fim de desenvolver-se uma ação extensionista como praxis humanizadora, requer-se clareza sobre esta ação e, de forma particular, sobre seu necessário caráter dialógico.

Conforme Freire (1985), com o diálogo se pretende, sempre, “a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”.

Assim, a Extensão Universitária não pode ser uma ação isolada ou de caráter meramente assistencialista, se objetiva a humanização. Requer-se que seja dialógica como (con)vivência, pois que somente assim poderá ser transformadora. A vivência da dialogicidade, na Extensão Universitária, configura práxis humanizadora. Implica em seu desenvolvimento de forma cuidadora: não manipuladora, não invasiva, não impositora, não domesticadora.

Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico, é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. (FREIRE, 1985)

Extensão Universitária, compreendida como processo educativo, cultural e científico, de caráter interdisciplinar conduz à transformação dos sujeitos nela envolvidos e do contexto histórico-social para que se orienta e onde a ação se desenvolve.

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá, como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 2012, p. 8)

A transformação acontece quando uma ação é desenvolvida como prática educativa em que a conscientização se dá como processo libertador. Implica em diálogo com os sujeitos inseridos na universidade e os da comunidade junto a que a ação extensionista se desenvolve.

Considera-se que a prática educativa libertadora consiste na negação e no rompimento de estruturas e práticas desumanizantes. Libertação consiste em romper com práticas excludentes e manipuladoras e apostar em processos em que o cuidado propicie integração e humanização.

Uma prática libertadora pode encontrar eco sempre que a transformação ocorrer no indivíduo e na coletividade. A negação e o abandono de práticas que alienam e subjugam (e, em decorrência, desumanizam) ocorre somente a partir da conscientização de que um equívoco está a ocorrer em determinada forma de pensar e agir e um consequente (re)posicionamento a favor de um modo de ser que promova dignidade de vida e do conviver. Ou seja, um modo de ser humano que, por ser cuidador, promove o cuidado.

A conscientização, conforme Freire (1980), é compromisso histórico e “não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. É um processo que requer diálogo, participação, respeito e complementaridade. Requer, pois, cuidado.

Considerando-se que o ser humano é um ser histórico-cultural, a conscientização acontece mediada por um contexto, em relações que se configuram como inter-relações e interdependência. Da tomada de consciência à conscientização há um caminho a ser percorrido. Nele, a humanização acontece mediada por um princípio identitário que, por ser compreendido é assumido. Sua assunção resulta em humanização. A humanização decorre, assim, do processo conscientizador. É por ser/estar consciente que a responsabilidade de ser cuidador, agente transformador, é assumido por alguém. O protagonismo de um ser que se compreende e assume como humano – cuidador - é a transformação em que a humanização deixa de ser teoria, a libertação deixa de ser fantasia. Passa a ser práxis cuidadora.

O desenvolvimento da Extensão Universitária, caracterizado como prática educativa libertadora ocorre, então, sempre como processo de interação entre seres humanos com vistas à transformação. Configura-se, pois, em práxis cuidadora. No contexto universitário de que se fala, ela ocorre no seio da comunidade em que a universidade se encontra inserida. Seu desenvolvimento objetiva, conforme Crisostimo (2011), a formação de profissionais comprometidos e preparados para os desafios da atualidade, “que atendam a um mercado de trabalho que valoriza ações centradas na responsabilidade social, capazes de aprender a aprender continuamente, com uma visão de futuro”.

A transformação (de si mesmo como sujeito que participa do processo) e da realidade (contexto histórico-social) em que a ação se desenvolve é a meta a ser atingida com uma ação extensionista caracterizada como prática educativa libertadora ou práxis cuidadora.

Este processo implica em humanização. Para que se realize, conforme Freire (1980), “é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas”.

Ao se perceber falta de “humanidade” na atuação de um profissional ou face a uma “situação desumana” em algum contexto histórico-social, a Extensão Universitária é chamada a uma ação cuidadora. Uma práxis (ação-reflexão) que resulte em transformação: revitalização da humanidade nas pessoas envolvidas e, em decorrência, nas relações estabelecidas.

É a falta, a lacuna sentida, percebida, compreendida que conduz a uma ação dialética que humaniza e que pode ser caracterizada como Extensão Universitária. Uma ação em que se objetiva, na radicalidade, a transformação do desumano em humano. O “humano” é o que se requer como modo de ser e de conviver. O humano é a condição buscada para que a vida seja cuidada, dignificada.

A partir do acima colocado, a Extensão Universitária desenvolvida de forma cuidadora consiste em um desafio ainda e sempre em construção. Quando em diálogo com os sujeitos inseridos na universidade e os da comunidade junto a que a ação extensionista se desenvolve configura uma prática educativa que possibilita humanização e construção de autonomia.

A autonomia, aqui, é compreendida como a capacidade de assumir-se como protagonista de uma forma de ser, fazer e conviver em que as relações são compreendidas como interdependência e complementaridade. Em que a práxis cuidadora seja humanizadora, conduza à promoção da dignidade de vida e no conviver.

Quando a Extensão Universitária é compreendida como processo educativo, cultural e científico, que deve ser desenvolvido de forma indissociável com o Ensino e a Pesquisa, contempla e promove a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade. Pode, pois, conduzir à transformação dos sujeitos nela envolvidos e, também, do contexto histórico-social para que se orienta e onde a ação se desenvolve.

Considerando-se que a Extensão Universitária é um fazer universitário, precisa-se compreendê-la como prática educativa. Quem a desenvolve assume o papel de educador. Compete-lhe, pois, a recusa à domesticação. Nesse sentido, o termo extensão, em si, não condiz com o que se almeja como prática educativa. A educação é um constante empenho pela humanização e ao educador compete ser humanizador e não domesticador: “Como educador, se recusa a “domesticação” dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de *comunicação*, não ao de *extensão*”. (Freire, 1985)

A comunicação requer diálogo, requer respeito, reciprocidade, participação, pensar conjuntamente: “Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar *se comunicam* seu conteúdo” (FREIRE, 1985).



Para Freire (1985), a educação, por não ser transferência de saber, requer diálogo: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Na construção conjunta de diferentes que dialogam e que, pelo diálogo, encontram e (re)criam a significação de significados o humanismo se faz sentir em toda sua dimensão. Este humanismo não é teorização ou assistencialismo. É um humanismo radical, em que se propõe a libertação dos assujeitados, negando a manipulação. “É um humanismo que, pretendendo verdadeiramente a humanização dos homens, rejeita toda forma de manipulação, na medida em que contradiz sua libertação”.

Conforme Bittar, as universidades comunitárias gaúchas nasceram com a marca da participação popular, influenciadas pelo humanismo de Freire. A Extensão Universitária desenvolvida nestas universidades, mais se aproximava do conceito de “comunicação” do que de “extensão”, propriamente dito.

O forte vínculo com a comunidade e o compromisso de atender às demandas nela requeridas pode representar uma forma de desenvolver extensão não como assistencialismo, mas como prática educativa libertadora. Não obstante, apesar de sua importância, ela ainda não é desenvolvida como deveria:

Na prática, as atividades extensionistas das universidades comunitárias realizam-se por meio de projetos voltados para as necessidades da população excluída, que não tem acesso à rede de bens e serviços da sociedade, incluindo-se, aí, a própria educação. Os projetos extensionistas atingem desde a educação de adultos, a habitação popular, a saúde coletiva, o saneamento básico, o trabalho infantil até a assessoria a prefeituras, instituições sociais e empresas. Não obstante a gama de atividades e de serviços, a extensão, de um modo geral, continua sendo uma atividade marginal das instituições universitárias. (BITTAR, 1999, p.221)

Considerando-se as características da sociedade contemporânea, percebe-se a necessidade de uma transformação que considere e privilegie uma visão integral e integrativa de mundo e de pessoa, com postura ética, responsável e solidária: cuidadora, curadora. Para Heidegger (2005), “para onde se dirige “o cuidado”, senão no sentido de reconduzir o homem novamente para sua essência? Que outra coisa significa isto, a não ser que o homem (*homo*) se torne humano (*humanus*)?”. Percebe-se, pois, premência pela (re)vitalização do Cuidado como saber e fazer e da ética como Ética do Cuidado, que (re)vitalize a humanidade na humanidade.

## CONCLUSÃO

Desenvolver Extensão Universitária pelo princípio da indissociabilidade<sup>3</sup> entre ensino-pesquisa-extensão, de forma dialógica e interdisciplinar contempla a visão da Ética do Cuidado.

Conforme Vásquez (2008) e Vaz (1988), o termo ‘ética’ deriva do termo grego *ethos*, que significa ‘modo de ser’ ou ‘caráter’ enquanto forma de vida adquirida ou conquistada pelo homem”. O “espaço do *ethos*, enquanto espaço humano, não é dado ao homem, mas por ele construído ou incessantemente reconstruído”. É, portanto, o lar, o chão, o abrigo onde se constrói a humanidade como modo de ser na existência, no mundo da vida, o ser-no-mundo de forma autêntica.

O ‘cuidado’, por sua vez, nasce e se sustenta como resposta às necessidades humanas e por causa dessa sua origem, impõe-se como ética. O Cuidado é a identidade de um *ethos* que humaniza; é ocupação terapêutica. É empenho por restituir ou revitalizar a humanidade e promover dignidade de vida e de conviver. Para Heidegger (2005) cuidar implica em humanizar<sup>4</sup>. A cura, o cuidado<sup>5</sup>, constitui a essência do ser humano.

A Ética do Cuidado consiste, pois, numa forma de ocupar-se com as pessoas (e com o meio em que se convive) de forma a (r)estabelecer dignidade de vida. Pela “Ética do Cuidado” atende-se às necessidades dos sujeitos tendo em vista a sua dignidade de vida. Cuidar, então, é auxiliar a promover o outro para que sua existência seja digna. Partindo desta compreensão, o ser humano, como modo de ser, fundamenta-se no Cuidado. Sem Cuidado não há humanidade.

Fundamentada na Ética do Cuidado, uma ação universitária extensionista irá transcorrer de forma dialógica e interdisciplinar. Nesse sentido será processo educativo, cultural, científico e político. Pontuará, na comunidade, o compromisso histórico-social da universidade como instituição que se empenha para que a humanização se dê como resultado de uma práxis cuidadora, caracterizada como Extensão Universitária.

### **UNIVERSITY EXTENSION: UNIVERSITY PRACTICE THAT CONTEMPLATES THE INTERDISCIPLINARITY THROUGH ETHICS OF CARE**

<sup>3</sup> A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitui um princípio constitucional (artigo 207).

<sup>4</sup> A obra *Ser e Tempo*, de Martin Heidegger, publicada em 1927, propõe a ruptura entre o homem racional e o universo que habita, considerando-o partícipe da realidade. É nela que o autor defende que, “O ‘ser-no-mundo’ tem a cunhagem da ‘cura’, na medida do ser” (HEIDEGGER, 2008, p. 266)

<sup>5</sup> O termo ‘cura’, no original da língua alemã – *Sorge* - sofre flexão de gênero em sua tradução para a língua portuguesa, passando a ser denominada ‘cuidado’.

**ABSTRACT:** Does the contemplation of the Ethics of Care in projects of University Extension favors the execution of caring praxis in the community where the university is inserted? The subject, with a qualitative approach and bibliographical methodology suggests Care as a constitutive of the human being. Form to transform is the university's mission. Move towards transformation by Care requires a dialogal posture. Dialogue is a woven relationship between different individuals seeking to rethink existential relations in a chain of respect and complementarity. 'Care', born and sustained in response to human needs, assumed as ethos consists in a way of commitment to (r)establish the dignity of life. University Extension, understood as liberating action, developed in a historical-social context defined by perceived or required needs that the university intends to attend implies to dialogue about desired objectives, means to achieve them, desired efficiency and human contingent for developing the process in a complementary way. It is concluded that developing such actions by the principle of indissociability of teaching-research-extension, in a dialogical and interdisciplinary way, contemplates the vision of Ethics of Care. Thus, enables to punctuate in the community, the social-historical commitment of the university as an institution that is committed to, through the professional training it provides, humanization as a result of a caring praxis characterized as an extensions action.

**KEYWORDS:** Ethics of Care. University Extension. Liberating praxis. Humanization.

## REFERÊNCIAS

BITTAR, Mariluce. *Universidade Comunitária: uma identidade em construção*. São Carlos, 1999. Tese.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 49. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

CRISOSTIMO, Ana Lúcia. *A produção do conhecimento na extensão universitária: estímulo à pesquisa-ação*. In: SCHMIDT, Lisandro Pezzi, CRISOSTIMO, Ana Lúcia e KIEL, Cristiane Aparecida (org). *O despertar para o conhecimento científico extensionista*. Guarapuava: Inicentro, 2011.

FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus, 2012

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou Comunicação?* 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

HEIDEGGER, Martin. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Ser e Tempo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes e Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

\_\_\_\_\_. *Carta sobre o humanismo*. São Paulo: Centauro, 2005.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. *Ética*. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

VAZ, Henrique C de Lima. *Escritos de Filosofia II: Ética e Cultura*. São Paulo: Loyola, 1988.

## INTERAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: O CASO DO PROJETO DE EXTENSÃO NEGÓCIO A NEGÓCIO

Fellipe Argenta Sponchiado<sup>1</sup>  
Letícia Trennepohl<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo, apresentar o histórico de atuação do Projeto de extensão Negócio a Negócio, aqui entendido e situado como uma prática bem sucedida das relações teoria *versus* prática e universidade *versus* empresa. Negócio a Negócio trata-se de atendimentos empresariais, presenciais e gratuitos, com foco em gestão empresarial, desenvolvido pelo Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas Rio Grande do Sul e executado por Instituições de Ensino Superior através de acadêmicos de graduação, os quais são chamados de Agentes de Orientação Empresarial. A URI Campus Frederico Westphalen é uma das 12 Universidades que desde 2010 participa e executa este Projeto, ocupando posição de destaque em relação ao número de atendimentos realizados e pela qualidade dos serviços prestados e também, por técnicas de gestão implantadas. Ainda, é tido como uma eficiente prática de atividade de extensão universitária, que possibilita ao aluno participante, estreita relação entre teoria e prática, essencial para o aprendizado acadêmico atual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Extensão Universitária. Negócio a Negócio. Gestão Empresarial.

### INTRODUÇÃO

As empresas têm visto na teoria, inclusive, dentre outros meios de influência, suporte para a realização de muitas de suas atividades do cotidiano. O contrário também pode ser observado. Devido às mudanças impostas pela rápida transformação que o ambiente empresarial vem passando, acompanhando o ritmo da globalização, sejam essas mudanças mercadológicas, financeiras ou de relacionamento, as empresas buscam alternativas que as auxiliem na longevidade e sucesso dos seus negócios.

O mercado na atualidade apresenta-se intensamente complexo e competitivo, e tratando-se da realidade das micro e pequenas empresas, a situação tende em ser piorada, em função da falta de apoio e amparo, também pelo fato de não possuírem o poder e a força que as médias e grandes empresas detêm.

Desta forma, gerir adequadamente as empresas por meio do processo administrativo – planejamento, organização, direção e controle – adequando-o a sistemática e as rotinas de cada realidade, que forneçam informações confiáveis para a tomada de decisões, são de extrema importância para a sobrevivência dessas instituições no mercado.

---

<sup>1</sup> Mestre em Desenvolvimento Regional. Docente do curso de Administração da URI Campus Frederico Westphalen. Coordenador Regional do Negócio a Negócio.

<sup>2</sup> Acadêmica do III semestre do curso de graduação em Administração da URI Campus Frederico Westphalen. Bolsista de Extensão da Empresa Júnior.

A partir desta realidade, é que emerge a questão central deste artigo, a qual objetiva realizar um relato do caso do projeto de extensão universitária nominado Negócio a Negócio. Tal afirmação é possível, em função de que, com este contexto, surjam oportunidades para a academia, inclusive através de seus discentes, realizar trabalhos através de práticas de extensão universitária, neste caso, técnicas de gestão empresarial, através das micro e pequenas empresas regionais.

A extensão universitária é o processo educativo que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. [...] Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência a mudança de conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atenção da universidade. (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001).

A extensão vista como prática acadêmica que conecta a universidade, nas suas atividades de ensino e de pesquisa com suas demandas internas e externas, possibilita a formação do profissional ainda enquanto aluno e se credencia como exercício de produção do conhecimento.

A partir disso é que se avalia a atividade de extensão, pelo potencial da comunidade universitária (professores, alunos, técnicos), como um instrumento extraordinário de atuação nas próprias instituições e nas sociedades onde essas instituições estiverem inseridas.

Por meio da prática de extensão a universidade vai até a comunidade, ou a recebe, disseminando suas ações nas mais diversas áreas do conhecimento, garantindo benefícios para ambas as partes. É uma forma de socializar e democratizar o conhecimento, levando-o, sobretudo, aos não universitários.

Gadotti (2000) argumenta que um dos problemas mais latentes, na teoria da educação brasileira, não é tanto o seu conteúdo ideológico, mas a ausência de conexões com a prática. As atividades de extensão, bem estruturadas e executadas permitem a universidade socializar e democratizar o conhecimento, e também preparar seus profissionais, não somente com a estratégia do ensino-transmissão, mas complementando com a estratégia do ensino-aplicação.

As atividades de extensão são aquelas que ultrapassam o âmbito de atuação da universidade no que se refere ao ensino. A extensão é uma das funções sociais da universidade, realizada por meio de um conjunto de ações dirigidas à sociedade, as quais devem estar indissociavelmente vinculadas ao Ensino e à Pesquisa.

Ainda, representa também, um processo de avaliação institucional ao mostrar a imagem da instituição para a sociedade na qual está inserida.

Nesta conjuntura, é inegável a importância da inseparabilidade da tríade educação, pesquisa e extensão, considerando sua estrita relação com a dualidade teoria e prática.

## **1 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO NEGÓCIO A NEGÓCIO**

Negócio a Negócio trata-se de um projeto de extensão universitária, que presta atendimentos (visitas) gratuitos a empresas, com foco em gestão empresarial, concebido no ano de 2010 pelo Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas Rio Grande do Sul – SEBRAE RS – e executado, atualmente, por 12 (doze) Instituições de Ensino Superior – IES – do Estado do Rio Grande do Sul, sendo uma a Universidade Coordenadora e as demais designadas de Executoras, divididas por regiões, dentre elas a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI Campus Frederico Westphalen, que atua na região Norte, abrangendo 45 municípios, dentre eles, os mais significativos: Frederico Westphalen, Palmeira das Missões, Sarandi e Erechim.

As visitas são realizadas pelo Agente de Orientação Empresarial – AOE –, acadêmicos remunerados com pagamento variável em função da produção, dos cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis, que, com auxílio de professores e sistema operacional, aplicam, através de entrevista, um questionário estruturado ao proprietário da empresa, posteriormente realizam uma análise qualitativa das respostas e após, com base nas mesmas respostas, sugerem a utilização de até 08 (oito) ferramentas de gestão empresarial, num total de 23 disponíveis, divididas e subdivididas em 03 (três) áreas administrativas, respectivamente: planejamento (empresa e clientes), mercado (pessoas, fornecedores, qualidade e produtividade e ponto-de-venda) e finanças (estoques, venda, crédito e caixa), que auxiliam os empresários na administração das empresas.

Cada empresa participante, as quais são escolhidas aleatoriamente, devendo apenas aceitar o atendimento gratuito e se enquadrarem nos requisitos do Projeto, recebe 03 (três) atendimentos presenciais.

A estrutura de gestão do Negócio a Negócio é composta por técnicos do Sebrae RS, um professor coordenador geral, oriundo da IES coordenadora, professores consultores, que auxiliam a equipe de gestão das universidades no desenvolvimento do Projeto e realizam avaliações dos controles de qualidade e financeira com periodicidade mensal, um professor coordenador regional por IES executora participante, acompanhado de um professor supervisor e técnicas administrativas que desempenham a função de secretária e auxiliares.

No primeiro ano de execução do Projeto, em 2010, eram realizados 03 (três) atendimentos por empresa as quais deveriam ser micro ou pequenas empresas com até 04 (quatro) funcionários registrados e/ou com faturamento bruto anual de R\$ 240.000,00.

A metodologia deste projeto de extensão atende o que segue:

1ª visita – Realização do Diagnóstico de Gestão Empresarial da empresa atendida, no qual o AOE colhe os dados básicos e cadastrais da empresa e aplica um questionário com 37 questões direcionadas, para então se definir um plano de ação;

2ª visita – (até 15 dias após a primeira) Devolutiva do diagnóstico, proposição de plano de ação e apresentação das ferramentas de gestão empresarial;

3ª visita – (até 45 dias após a segunda) Auxílio na implementação das ações recomendadas, esclarecimento de dúvidas e avaliação.

Neste mesmo ano, a URI contou com a participação de até 23 acadêmicos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e pós-graduandos em Marketing.

Foram atendidas 2.391 empresas, que totalizaram 7.037 atendimentos nas micro e pequenas empresas regionais.

A soma de recursos investidos pelo SEBRAE RS e pela URI Campus Frederico Westphalen, perfizeram aproximadamente R\$ 311.602,00, estes alocados em pagamentos a equipe de gestão, capacitação e treinamento, alimentação, deslocamento e hospedagem aos AOE's, bem como sua remuneração mensal.

Já no primeiro mês de execução do Projeto, no ano de 2010, a equipe da URI foi *case* de sucesso e *benchmarking* para as demais Universidades participantes, pois foi a primeira e até então, única universidade a atingir uma meta de atendimentos anteriormente estipulada.

No ano de 2011, o Projeto Negócio a Negócio foi ampliado para ser realizado em duas etapas: Etapa I (visitas) e Etapa II (revisitas).

A Etapa I seguiu os parâmetros já estabelecidos no ano de 2010, de prospecção de empresas e realização dos três primeiros atendimentos, porém, desta feita, com o critério único, nas empresas com faturamento bruto anual de até R\$ 240.000,00.

Já para a Etapa II, ou revisitas, foi criada uma nova metodologia, específica para as empresas já atendidas em 2010, que passaram a receber outros três atendimentos, totalizando seis no total, conforme segue abaixo:

4ª atendimento – Apresentação e discussão do Plano de Ação da Etapa I; (realizado no ano de 2010) Implantação de, no mínimo, uma ferramenta de gestão sugerida na Etapa I; Aplicar o Diagnóstico Situacional; Apresentação e entrega do Diagnóstico Comportamental – Características do comportamento do empreendedor;

5ª atendimento - Apresentação do comparativo (Diagnóstico Situacional Etapa I, realizado no ano de 2010 e Etapa II); Apresentação do Plano de Ação da Etapa II; Coletar o Diagnóstico Comportamental entregue na 4ª visita; Averiguar a consolidação da ferramenta de gestão trabalhada no 4º atendimento; Implantação de, no mínimo, duas ferramentas de gestão; Apresentação das Soluções Sebrae complementares às temáticas priorizadas no plano de ação;

6ª atendimento – Averiguar a consolidação das ferramentas de gestão trabalhadas no 5º atendimento; Implantação de, no mínimo, duas ferramentas de gestão priorizadas no plano de ação; Apresentação das Soluções Sebrae complementares às temáticas priorizadas no plano de ação.

Conforme a metodologia nota-se na execução das Revisitas, que além de haver uma revisão da proposta do plano de ação do ano de 2010, há também o foco nas habilidades comportamentais do gestor da empresa, dando ênfase para o comportamento empreendedor.

Neste ano, na Etapa I, foram atendidas 1.423 empresas, que totalizaram 4.165 atendimentos nas micro e pequenas empresas regionais.

Já na Etapa II, foram realizadas 790 revisitas, totalizando 2.348 atendimentos.

A equipe da URI contou com a participação de até 19 acadêmicos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e pós-graduandos em Marketing

A soma de recursos investidos pelo SEBRAE RS e pela URI Campus Frederico Westphalen, com as duas etapas, perfizeram aproximadamente R\$ 232.168,00, estes alocados em pagamentos a equipe de gestão, capacitação e treinamento, alimentação, deslocamento e hospedagem aos AOE's, bem como sua remuneração mensal.

Em 2012, o projeto seguiu com as características apresentadas anteriormente, executando as Etapas I e II (Visitas e Revisitas), respectivamente, prospecção de novas empresas e revisitas nas empresas atendidas em 2011, porém, o faturamento bruto anual das empresas atendidas passou a ser de até R\$ 360.000,00.

Neste ano, na Etapa I, foram atendidas 1.247 empresas que totalizaram 3.692 atendimentos. Para conhecimento, neste caso, a meta inicial de prospectar 1.100 novas empresas, índice superado em 13%.

Já na Etapa II, foram realizadas 1.692 revisitas em empresas, o que totalizou 4.987 atendimentos. Neste indicador, a meta inicial era prospectar 1.100 empresas de revisitas, porém, obteve-se um percentual de 54% a mais.

Ao todo, 8.679 atendimentos foram realizados e foram investidos, R\$ 368.004,60.



Participaram da equipe 16 acadêmicos de graduação em Administração e Ciências Contábeis.

No ano de 2013, o Projeto seguiu com a mesma metodologia dos anos anteriores. Em relação aos atendimentos realizados, na Etapa I foram atendidas 1.312 empresas, totalizando 3.794 atendimentos. Na Etapa II, 1.186 novas empresas, o que gerou um total de 3.289 atendimentos.

Obteve-se um total de 7.083 atendimentos, com a participação de 12 acadêmicos do curso de Administração. Foram investidos neste ano R\$ 371.857,50.

Em pesquisa realizada pelo Sebrae RS, no ano de 2013, em relação ao indicador de qualidade, o Projeto obteve 90% de satisfação dos clientes atendidos, sendo que na região de atuação da URI, obteve-se nota 9,3 no mesmo indicador.

Para o ano de 2014, houve alteração no objetivo do Projeto, oferecer atendimentos em Gestão Empresarial para empreendedores individuais e microempresas com faturamento bruto anual de até R\$ 360.000,00, bem como para empreendedores informais, excluindo as pequenas empresas. Para tanto, a expectativa será de realizar 1.600 atendimentos de Etapa I e 1.600 de Etapa II.

Atualmente participam do Projeto, além da equipe de gestão regional do Negócio a Negócio, composta por um professor coordenador, um professor supervisor, uma secretária e uma técnica administrativa, quatro Agentes de Orientação Empresarial, oriundos dos cursos de graduação em Administração.

No período de desenvolvimento do Projeto no ano de 2014, há a expectativa de alcançar a marca de 30.000 mil atendimentos totais realizados, fato expressivo a considerar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Projeto Negócio a Negócio tem se mostrado de extrema importância, sobretudo pela possibilidade de aliar, concretamente, teoria e prática, algo tão requisitado na atualidade por acadêmicos, independente do semestre letivo o qual estejam cursando. Através deste Projeto, ainda, estão sendo proporcionados benefícios antes inimagináveis, e gratuitos, às empresas e novos empreendedores. Por sua metodologia inovadora e já consolidada, ações e ferramentas na área de gestão empresarial estão sendo amplamente usadas, com foco na melhoria constante das empresas regionais. Verifica-se também, a aproximação recorrente entre universidade e empresas, ocupando uma lacuna histórica neste processo, considerando-se que

por várias oportunidades, ambos não estiveram em paralelo e o que se percebe é a dicotomia existente entre esses dois atores, minimizada, neste caso.

Prova desta realidade, é possível constatar que, entre as empresas participantes do Negócio a Negócio, o percentual de satisfação entre as mesmas ficou em 84,3% e a atuação do agente de orientação empresarial, para 98% dos entrevistados foi considerada ótima e boa. (SEBRAE RS, 2010).

Além de beneficiar as empresas regionais o Projeto oportuniza aos acadêmicos envolvidos, ampliar seus conhecimentos e habilidades a partir do que vivenciam na prática. Também, vem a possibilitar reforço dos conteúdos acadêmicos e o conhecimento da realidade do mercado de trabalho, bem como do ambiente onde as empresas estão inseridas.

Em muitos casos estas empresas não teriam oportunidade de acesso a um projeto dessa amplitude, em função de muitas delas estarem “distantes” do processo de gestão empresarial moderno e, sobretudo, das universidades e o que acaba invertendo esta situação, é o fato de existir, entre a oferta e a demanda, a extensão universitária.

Verifica-se que os benefícios obtidos com a realização deste projeto de extensão, podem ser assim citados:

- Benefícios institucionais, pois aproxima a Universidade das empresas e do mercado;
- Benefícios acadêmicos, pois observa-se a melhora de desempenho em sala de aula dos alunos participantes no Projeto, tanto na questão de análise crítica e formação de opinião como também na questão de conhecimento da realidade de mercado; e
- Benefícios socioeconômicos, pois o Projeto permite ao aluno a possibilidade de renda através da atividade extracurricular para as empresas que recebem gratuitamente as orientações empresariais.

Assim, pode-se afirmar que está sendo formada uma equipe de especialistas em micro e pequenas empresas com a junção das atividades desenvolvidas através deste Projeto.

## **INTERACTION THEORY AND PRACTICE IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE: THE CASE OF THE PROJECT SCOPE OF BUSINESS A BUSINESS**

**ABSTRACT:** This article aims to present the historical performance of the Project Extension Business to Business, here understood and situated as a successful practice relations theory versus practice and university versus company. Business to Business it is business, and free face care, with a focus on business management, developed by the Office of Support for Micro and Small Enterprises Rio Grande do Sul and implemented by higher education institutions through academic degree, which are Agents called Corporate Orientation. The URI Campus Frederick is one of 12 universities that participated since 2010 and run this project, occupying a prominent position on the number of visits made and the quality of

services rendered and also for management techniques deployed. Still, it is regarded as an efficient activity practice of university extension, which enables the student participant, close relationship between theory and practice, essential for the current academic learning.

**KEYWORDS:** University Extension. Business to Business. Business Management.

## **REFERÊNCIAS**

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão** (1999-2001). Brasília, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

**Programa Negócio a Negócio avalia satisfação dos empresários**. Disponível em: <<http://www.sebrae-rs.com.br/central-noticias/agencia-noticias/programa-negocio-negocio-avalia-satisfacao-dos-empresarios/2708.aspx>> Acesso em 19 mai. 2012.

**Negócio a Negócio retoma atividades em 2011**. Disponível em: <<http://www.sebrae-rs.com.br/central-noticias/agencia-noticias/negocio-negocio-retoma-atividades-em-2011/3607.aspx>> Acesso em: 18 mai. 2012.

**Sebrae/RS amplia programa Negócio a Negócio**. Disponível em: <<http://www.sebrae-rs.com.br/central-noticias/agencia-noticias/sebraers-amplia-programa-negocio-negocio/3170.aspx>> Acesso em: 19 mai. 2012.

**GT 8 -**

**Formação de professores  
e estágio curricular**

## AUTORREFLEXÃO NA CONSTRUÇÃO DOCENTE COLABORATIVA - SABER DE SI, SABER DO OUTRO

Maristani Polidori Zamperetti<sup>1</sup>

**RESUMO:** O texto apresenta um recorte de Tese de Doutorado concluída em 2012, no qual investigo os saberes docentes gerados pela autorreflexão, a partir de processos vivenciados pela professora-pesquisadora que verificou a possibilidade de existência ou construção de espaços reflexivos, numa escola pública da zona sul do RS, na qual trabalhou e realizou a investigação-ação junto a oito professores. Foram propiciados seis encontros grupais com a realização de práticas artísticas em processos de formação docente, promovendo a oxigenação e criação de espaços de experiência, de organização de trabalho coletivo, reflexão e autoformação na escola. A pesquisa-ação caracterizou-se como uma prática pedagógica de si (BARBIER, 2007; LARROSA, 2000), com enfoque na pesquisa colaborativa. Registros no caderno de campo, transcrições dos encontros, práticas artísticas e entrevistas cedidas pelos professores evidenciaram a possibilidade da criação de espaços de experiência de si e produção de relações reflexivas, que propiciam a ressignificação da prática e da formação docente dentro da escola. É possível perceber, a partir destas constatações, que as relações entre os saberes de si, dos outros e as vivências coletivas docentes possibilitam a reflexão sobre o ser docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autorreflexão. Formação Docente. Prática Pedagógica Coletiva de Si.

Quero dizer que temos muitas coisas em excesso nos dias de hoje. A única coisa que não temos o suficiente é tempo, mas a maioria de nós tem tudo, em excesso. E ter tudo em excesso significa que nada temos. E a atual superabundância de imagens significa, basicamente, que somos incapazes de prestar atenção. Somos incapazes de nos emocionarmos com as imagens. Atualmente, as histórias têm que ser extraordinárias para nos comoverem. Porque as histórias simples... não conseguimos mais vê-las.<sup>2</sup>

No documentário *Janela da Alma*, Win Wenders afirma que estamos passando por uma situação de incapacidade de sensibilização pela oferta exarcebada *de tudo*, ocasionando uma cegueira em relação aos detalhes do cotidiano. A partir da afirmação de Wenders, pensei: *estariamos nós, professores, imersos nos afazeres múltiplos da profissão e ao mesmo tempo, atentos às relações entre os nossos saberes e as vivências cotidianas?*

Esta questão motivou-me ao estudo desta categoria de análise que discute os saberes docentes gerados pela autorreflexão, a partir de processos vivenciados pela autora, ao investigar a possibilidade de existência ou construção de espaços reflexivos numa escola pública da zona sul do RS, na qual trabalhou e realizou uma pesquisa-ação. Por meio de seis

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação (PPGE/FaE/UFPel). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação (FaE/UFPel). Professora Adjunta no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (CA/UFPel), RS, onde ministra disciplinas na área de Fundamentos da Educação em Artes Visuais. Coordenadora do Grupo de Pesquisa/CNPQ “Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais”. E-mail: maristaniz@hotmail.com

<sup>2</sup> Depoimento do cineasta Win Wenders registrado no documentário *Janela da Alma* (2002).

encontros de experiências com práticas artísticas em processos de formação docente caracterizadas metodologicamente como práticas pedagógicas de si (LARROSA, 2000), promoveu-se a oxigenação e criação de espaços de experiência, de organização de trabalho coletivo, reflexão e autoformação na escola, com um grupo de oito professores. Conjugadas a registros no caderno de campo, fotografias, gravações de áudio, transcrições dos encontros, relatos escritos e entrevistas realizadas com os docentes, as produções artísticas realizadas por eles foram reunidas como elementos e dados de pesquisa, que após terem sido analisados, possibilitaram diferentes pontos de compreensão sobre os saberes docentes e a autorreflexão.

É importante refletir sobre o conceito de saber para que se possa avançar na discussão. Utilizo esta palavra na acepção proposta por Charlot (2000), para o qual o saber é uma forma de representação de uma atividade, de estabelecimento de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. Para o autor, “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (p. 63); desta forma, ele defende a ideia de que a educação deveria ter como objeto de interesse os processos que levam o sujeito a adotar uma relação com o saber e não apenas a acumulação de conteúdos intelectuais. Suas pesquisas auxiliam na compreensão de que o saber não existe independente das inter-relações humanas, mas é pertencente à rede de relações estabelecidas pelos sujeitos em comunicação. Assim, o autor busca entender “como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência [...] como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como [ele] se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p.41).

Trago, neste espaço, a discussão dos professores sobre os saberes de si e do outro e as reverberações contidas no processo das inter-relações, pelo fato desta categoria ter sido apontada pela maioria dos pesquisados.

Embora as pesquisas realizadas por Charlot e a equipe ESCOL<sup>3</sup> sobre as relações com o saber partam de estudos sobre as relações entre a origem social e o sucesso ou fracasso escolar do estudante, penso que os seus achados são adequados para as categorias elencadas para discussão nesta pesquisa.

Charlot (2000) reflete sobre os conceitos de saber e de aprender e suas diferenças. Saber, no sentido estrito da palavra significa um conteúdo intelectual; o termo aprender tem um significado mais amplo, pois abarca várias formas de aprender. Aprender pode ser entendido como a aquisição de um saber (aprender História ou Ciências, por exemplo), o

---

<sup>3</sup> Bernard Charlot foi coordenador da equipe de pesquisa Education Socialization et Collectivités Locales (ESCOL) da Universidade de Paris VIII. Com esta equipe investigou as relações com o saber e as redes de ação educativa numa área de educação em Saint-Denis, França.

domínio de um objeto (utilizar um instrumento) ou uma atividade (aprender a andar de bicicleta, aprender a ler), a aquisição de formas relacionais (aprender a cumprimentar, a brincar). Nesse contexto, o aprender não fica restrito a obtenção do conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo. O autor entende que a “relação com o saber” designa a relação com o “aprender”, qualquer que seja a forma de aprender e, não apenas a relação com um conteúdo intelectual, que representa apenas uma das formas de aprender.

Assim, analisar a relação de um sujeito com o saber é entender as relações epistêmicas, sociais e identitárias desse sujeito imerso no processo de aprendizagem que ocorre simultaneamente.

A relação epistêmica com o saber parte da ideia de que “aprender” apresenta diferentes significados para as pessoas.

As relações sociais do sujeito com o saber expressam as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam o contexto no qual o sujeito está inserido. No entanto, Charlot (2000) aponta que apesar das relações sociais estruturarem a relação com o saber e com os sujeitos, elas não a determinam, pois essas relações são singulares.

O processo de aprender implica numa construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito. A relação de identidade com o saber também é construída no envolvimento com o outro; o outro me ajuda a aprender, como também ele aprende nesta relação.

Entendo que as três dimensões citadas por Charlot (2000): epistêmicas, sociais e identitárias são indissociáveis e estão presentes nos saberes de si e do outro, ocorrendo de forma simultânea nas relações estabelecidas pelos sujeitos em seus contextos.

Nas reflexões dos professores envolvidos nesta pesquisa percebi que as dimensões apontadas por Charlot (2000) estavam presentes. Os saberes dos sujeitos envolvidos no contexto originavam-se dos sentidos empreendidos por eles na busca de entendimento e construção de si mesmos, pois, como afirma Charlot, “não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com as relações internas [dele], não há saber senão produzido em uma confrontação pessoal” (2000, p. 61). Desta forma, a ideia de saber implica o sujeito, suas atividades e as relações que ele estabelece consigo mesmo e com os demais, para todos construir, produzirem, distribuírem e partilharem este saber.

A partir da análise de dados coletados para a presente investigação foi possível perceber que houve reflexão dos docentes a partir das experiências vivenciadas nas oficinas

de pintura e colagem, que evidenciaram a importância da manutenção do espaço das reuniões pedagógicas<sup>4</sup>, como relatado por Roberta e Joana em suas entrevistas:

O que nós vemos aqui neste momento de encontro, [...], é diferente e atípico. É uma coisa só nossa, o momento de se encontrar, de procurar juntos... porque nas outras escolas eu não percebo isso (ROBERTA, ENTREVISTA, 06.10.10).

Quando tu vês o colega falar e se expor sem medo, sem pudor, a gente pensa assim: puxa... se tivessem mais oportunidades desse tipo... como não seria melhor! A gente poderia debater, sentar, conversar e ser sincero, falar das coisas boas e das coisas ruins juntos, acho que seria bem melhor o nosso trabalho. As pessoas seriam mais abertas, menos armadas, porque me parece que as pessoas têm muitas mágoas, né? (JOANA, ENTREVISTA, 08.09.10).

Nas vivências constituídas pelos momentos de discussão e produção das diferentes formas artísticas ocorreram processos de recuperação de saberes reconhecidos pelos professores participantes, como se pode verificar na fala de Elisa:

Eu acho que a gente aprendeu a todo o momento, a gente aprendeu uma coisa que é muito legal, que é ver o outro. A gente aprendeu a enxergar o outro. Eu aprendi, eu enxerguei algumas pessoas ali que eu não enxergava... Pois eu trabalho com todas elas há vários anos, a maioria há seis anos, e algumas se mostraram ali, eu não tinha noção... (ELISA, ENTREVISTA, 08.09.10).

Podemos observar na fala de Elisa apontamentos em relação aos saberes apreendidos no envolvimento grupal e na criação solidária de saberes. Para a professora, que afirma ter aprendido a ver os colegas, enxergando-os de forma diferente, a relação de identidade com o saber foi construída no envolvimento com o outro; ao mesmo tempo em que o processo de aprender implicou um movimento de construção de sua identidade, possibilitando à professora reconhecer-se como alguém que se desconhecia ou mesmo não era percebida pelos colegas. Assim, ao concordar com Tardif (2002), posso entender que

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 11).

Os saberes mobilizados no espaço das práticas pedagógicas coletivas de si possibilitaram, através da autorreflexão, ser reconhecidos e verbalizados tanto no coletivo

---

<sup>4</sup> O espaço dedicado às reuniões pedagógicas estava sendo questionado por alguns professores, os quais percebiam falta de objetividade nas propostas encaminhadas pela coordenação. Sugeriram que este espaço pudesse ser suprimido e substituído pelo atendimento aos alunos. A presente pesquisa foi realizada no espaço das reuniões pedagógicas da escola em questão.



com os professores, quanto nas entrevistas com a pesquisadora. As entrevistas propiciaram o resgate das situações vivenciadas e percebidas pelos professores. Este distanciamento do fato ocorrido é necessário à reflexão do professor, para que, através da descrição do acontecido ele possa perceber e lidar melhor com situações difíceis. Compreendendo melhor as questões suscitadas nos encontros, Elisa concluiu que é importante escutar o colega

porque tu enxergas as tuas questões no outro também. Enxergas o teu trabalho refletido no trabalho do colega. Vês o todo... que tudo não depende só de ti! Daí tu vês que é o sistema, que se eles [os alunos] não estão bem contigo, com o colega também não estão. Algo que não funcionou contigo e com o colega funcionou, porque ele fez de uma maneira diferente, escutar isso... é fundamental! (ELISA, ENTREVISTA, 08.09.10).

Elisa, em momento de autorreflexão afirma que encontrou reverberações de seus questionamentos ao se defrontar com o trabalho dos colegas. Assim, observando e refletindo sobre o processo de escuta, ela consegue verbalizar um conhecimento obtido na sua mobilização.

Os encontros, apesar de serem semanais, tornavam-se objeto de discussão em outros momentos. Frequentemente os professores comentavam as observações sobre os colegas em função dos trabalhos realizados e das trocas reflexivas suscitadas no grupo.

Por exemplo, durante o percurso de retorno do trabalho para casa, Marcos me relatou a surpresa que teve com uma colega que expôs para o grupo a situação de como ela se percebia no mundo. Ele me explicou que em seu entendimento “ela vivia num mundinho!” Marcos afirmou que só compreendeu a situação exposta pela colega porque agora “estava vendo o outro de maneira diferente, de uma forma que ele ainda não conhecia” (REGISTRO NO CADERNO DE CAMPO, 18.08.10). Assim, posso afirmar que Marcos aguçou sua percepção em direção à colega, colocando-se no lugar dela e entendendo, ainda que parcialmente, as razões da atitude do outro.

Brandão afirma que pesquisamos descobrindo, conhecendo e sabendo de um outro que tem múltiplas e complexas razões que

nos desafiam a aprender a substituir a manipulação pela comunicação, o controle do outro pela interação com o outro, e a transferência de informações entre sujeitos desiguais pela troca de conhecimentos entre pessoas diferentes (2003, p. 60).

As práticas pedagógicas coletivas de si provocaram uma transformação na experiência que os professores tinham de si mesmos e dos colegas, pois através delas os participantes iniciaram uma relação reflexiva consigo mesmos (que talvez já existisse anteriormente, mas

que não fora exposta para o grupo), produzindo-se como sujeitos, conforme proposição teórica apresentada por Larrosa (2000). Pode-se dizer que o trabalho em grupo produziu uma modificação nas relações que os professores estabeleciam consigo mesmos, originando novas experiências pedagógicas.

O caráter pedagógico da relação com o saber foi apontado por Joana, ao explicar as relações que se estruturaram no contexto da investigação. Ela afirmou que o encontro “foi mais pedagógico do que as próprias reuniões pedagógicas que a gente teve até hoje” (JOANA, ENCONTRO, 08.09.10).

A professora reconhece a evidência do ocorrido em função de que “as pessoas estavam dispostas a ajudar, dispostas a falar sobre si e sobre o seu trabalho, sobre as suas aulas, suas vivências e experiências” (JOANA, ENCONTRO, 08.09.10).

Aqui está presente uma relação com o saber que depende da natureza do desejo no sujeito como um ser social e singular. Esta concepção de saber vem ao encontro da proposição de Tardif (2002), ao se referir ao saber como uma construção coletiva de trocas discursivas, que se desenvolvem no espaço do outro e para o outro. Os saberes móveis e mobilizadores são saberes objetivos, de apreensão de códigos de relações discursivas, de convivência, como também são saberes singulares, saberes de si que reconhecem o outro na inter-relação.

Desta forma, aprender e adquirir saberes disponibilizados no grupo depende de um posicionamento pessoal em relação a eles, ou seja, o sujeito tem o desejo manifesto de estar ali e de participar neste grupo. Portanto, concordando com Charlot, posso afirmar que

o sujeito não tem uma relação com o saber, ele é a relação com o saber. [...] Estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também como sujeito aprendiz (2005, p. 42).

A reflexão individual dos professores aconteceu pela sua participação no grupo, o que fez com que eles pensassem sobre si mesmos, como profissionais e pessoas, reconhecendo que nestes encontros lhes foi possibilitado uma imersão em sua condição existencial, conforme depoimento de Ísis.

Para mim foi pedagógico, eu comecei a pensar mais que eu estou muito alienada, que eu estou tão insatisfeita, mas que eu não faço nada para mudar! [...] Eu sei que eu estou desgostosa com a linha que eu segui na minha vida, em relação à minha profissão, não só em relação à minha profissão... Mas com este trabalho eu comecei a pensar na minha profissão, e eu estou muito acomodada, eu não dou realmente espaço que tem que dar para mudar, entendestes? (ÍISIS, ENTREVISTA, 29.09.10).

Assim, Ísis evidenciou o caráter pedagógico do saber de si, no qual reconhece a necessidade de mudança de profissão e da falta de abertura pessoal para que o processo em direção a esta transformação aconteça.

Conforme afirma Charlot (2000, p. 48), “toda a relação consigo mesmo é relação com o outro. Toda a relação com o outro é relação consigo mesmo”, e é nesta duplicidade relacional que o sujeito estabelece relação entre o eu e o outro num mundo de trocas que ultrapassam a própria relação, proporcionando, por vezes, momentos de autorreflexão e reflexão sobre a situação vivenciada em sua profissão.

Os professores vivem as contradições existenciais no modo silencioso de ser e de sobreviver profissional e psicologicamente, conforme conceitos de Charlot (2008), porém, não podemos esquecer que os conflitos vivenciados pelos professores são situações sujeitas à reflexão, como afirma Elisa ao referir-se aos espaços de construção coletiva na escola.

Eu acho que existem muitas situações para reflexão e pouco ambiente. Quando eu comecei a trabalhar, eu disse: a educação só vai dar certo quando a gente tiver a educação como matriz de vida, não só como um trabalho... Ser educador é ser diferente das outras profissões, tu estás sendo observado o tempo inteiro. E aí, eu acho que a maioria de nós, inclusive eu, nós erramos porque dizemos para o aluno o que ele deve fazer, e nós fazemos outra coisa [não damos o exemplo]. E queremos que o nosso aluno reflita sobre a vida, mas nós não damos espaço para ele! (ELISA, ENTREVISTA, 08.09.10).

Elisa reconhece que a sua profissão oferece uma predisposição à reflexão, porém entende que o contexto escolar geralmente não oferece espaço para isso. Esta tensão vivida pela professora é estendida aos alunos, quando ela percebe que gostaria que eles refletissem sobre suas vidas, mas que pouco é feito na escola para que isso aconteça. Talvez seja um reflexo da própria situação vivenciada pelos professores: eles refletem, mas pouco ou nada fazem para realizar mudanças em seu cotidiano – assim, desejam transformar a realidade em que vivem, mas sentem-se fragilizados e incoerentes quanto ao discurso levado aos alunos.

Assim, o saber de si depende da abertura do sujeito ao outro e ao mundo, numa condição de “explorar, sair sem medo, [de não saber se vai] encontrar alguma coisa” (Ísis, ENTREVISTA, 29.09.10). Essa situação esteve presente no depoimento de Ísis sobre o trabalho realizado no encontro. Ela considerou que “esse trabalho foi um autoconhecimento, porque ajudou a gente a se resolver!”.

Roberta, em fala semelhante à de Ísis, explica que a experiência relativa ao autoconhecimento, foi “[...] um momento de conhecimento, um momento de autoconhecimento, [pois quando] tu te expões, tu te analisas, te auto-avalias, [também] é um

momento de conhecer o outro, de conhecer outros, de sentir o outro” (ROBERTA, ENTREVISTA, 06.10.10).

Todos os movimentos de análise, avaliação e percepção efetuados por Roberta pertencem ao campo do conhecimento objetivo, que “é um saber que passa objetivamente em e através de uma subjetividade”, segundo reflexão de Brandão (2003, p. 61). Esta forma de conhecimento pressupõe uma outra compreensão a respeito de nós mesmos como seres da vida e como sujeitos do conhecimento, o que torna então possível a emergência de outros métodos e outras ferramentas de trabalho científico e pedagógico (BRANDÃO, 2003, p. 61).

Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (2009) aponta para a necessidade de construção de

um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica, [pois conhecer este tema é] decisivo para se compreender a especificidade da profissão docente, [e] para que [o professor construa] percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida (NÓVOA, 2009, p. 08).

Para o autor, o conhecimento pessoal construído no desenvolvimento profissional docente envolve “qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente” (2009, p.08).

Percebi, nos movimentos da pesquisa com os professores, que o saber de si e do outro é dependente de certas condições tais como, o contexto e o tempo nos quais o professor está inserido. Falando sobre as imagens que os professores elaboraram a respeito de como se viam e como viam os colegas, Pedro afirmou que

a percepção dos outros a teu respeito varia de ambiente para ambiente, é muito difícil saber dos outros! Até para gente se autoconhecer um pouco mais é necessário saber do outro. Então eu acho que se a gente tem um tempo para conversar, acaba se conhecendo melhor, para aprender a conviver contigo mesmo (PEDRO, ENCONTRO, 07.07.10).

A ideia presente na epígrafe deste texto, trazida por Win Wenders no documentário *Janela da Alma*, menciona o fato de que a “única coisa que não temos o suficiente é [o] tempo”, está presente na fala de Pedro, para o qual é um condicionante nos processos de saber de si e de saber do outro. Este fato também é apontado por Joana, ao afirmar que

[...] na escola não temos tempo, tu fala um pouco com um, um pouco com outro... mas não com todos! E aí depende da observação de cada um, e [...] ninguém tem tempo prá conversar, prá observar, então por isso não é possível as pessoas captarem isso... (JOANA, ENCONTRO, 07.07.10).

Percebo a partir das afirmações dos colegas-professores a necessidade iminente da criação de tempos e espaços de produção e mediação da experiência e do saber de si na escola. Fazendo uma reflexão sobre as situações enfrentadas pelo professor em relação à sua formação na escola, Joana entende que este espaço está doente, conforme explica no depoimento a seguir.

Eu falo nisso muito com as colegas, e grande parte dessa doença vem pelo fato da gente não parar para conversar. Quando tem uma reunião, tem gente que quer falar, as pessoas começam a falar tudo junto, as pessoas trazem vários assuntos ao mesmo tempo, por quê? Porque não se tem um momento de parar e conversar. E quando se tem, todo mundo quer falar ao mesmo tempo, todo mundo quer falar tudo! (JOANA, ENCONTRO, 18.08.10).

Este tempo/espaço das práticas pedagógicas coletivas de si promoveu o questionamento dos professores em nível pessoal e profissional. Ou seja, a reflexão dos professores proporcionou um aprofundamento, a princípio, em suas questões pessoais e, por consequência, uma reflexão sobre suas práticas profissionais. Talvez o que os professores nomeiem de tempo seja mais do que apenas um intervalo cronológico: talvez eles necessitem da criação de espaços internos e externos de expressão e reflexão na escola, ou seja, de espaços de relação e comunicação consigo mesmos, com os colegas-professores e com os alunos parceiros de trabalho.

Entendo que o saber de si e do outro pela autorreflexão só é possível na medida em que o sujeito se dispõe à relação com o mundo que a constituição destes saberes supõe. A relação com o mundo que é antes uma relação consigo mesmo e com o outro, deve ser um objeto pedagógico, ou seja, envolve processos de ensino, aprendizagens e saberes a serem apreendidos, reconhecidos e abertos à autorreflexão. Dispor-se a estas relações pressupõe abrir mão das certezas e, talvez, até de conceitos e preconceitos formados e/ou adquiridos no ambiente de trabalho; pressupõe ver, escutar a si mesmo e aos outros; significa, também, compreender que aprendemos e ensinamos com as nossas potencialidades, mas, também, com os conflitos e dificuldades surgidas no cotidiano.

Os professores apontam formas de entendimento semelhantes em relação à reflexão e autorreflexão. Nesta confluência de ideias percebi que os professores refletem sobre a necessidade de mudanças em sua vida profissional. Eles reconhecem as contradições econômicas, sociais e culturais vivenciadas no cotidiano, como também explicitam as tensões intrínsecas aos atos de ensinar e educar. Porém, a maneira como eles administram essas

pressões depende, também, da sua própria atuação profissional, do seu suporte psicológico e intelectual, da organização e funcionamento da escola e das exigências da sociedade, ou seja, o seu trabalho é resultado de seus saberes e das possibilidades de exercício de transformação em seus contextos.

As experiências vividas com esta pesquisa mostram que é possível desenvolver trabalhos de formação docente dentro da escola, que possibilitem o contato dos professores com as circunstâncias inerentes às suas próprias condições existenciais, permitindo-os expressarem suas vivências aprendizes singulares.

Os professores estabeleceram relações entre seus saberes e os saberes dos colegas, gerando pequenas e/ou grandes aprendizagens possibilitadas por um tempo/espço de silêncio; uma pausa no corre-corre cotidiano de suas vidas. Assim, aprendemos juntos, os colegas e eu, que nem sempre necessitamos “abrir a boca” para nos comunicarmos, pois existem outras formas de expressão, como as vividas através da arte, porém, entendemos juntos, que a verbalização de nossas ideias é necessária para clarear nossos propósitos.

Aprendendo que escutar o outro é fundamental, os professores, por meio do grupo, promoveram o desapego de ideias preconcebidas e das certezas prontas. Entenderam que é necessário recriar novos espaços, desmanchando algumas estruturas sólidas que também os edificaram como profissionais em tempos pretéritos, mas que neste momento de suas vidas, não mais possuem significados. Perceberam a importância de ressignificar práticas e ideias que são aparentemente simples, mas que têm a capacidade de renovação, quando submetidas à reflexão coletiva. Desta forma, entendo que os professores são reflexivos, pois evidenciam o reconhecimento de formas de construção e mediação pedagógica pessoais, promovendo o retorno do questionamento para si e para o grupo, problematizando e modificando formas de pensar sobre suas posturas profissionais.

A investigação evidenciou a possibilidade da criação de espaços de experiência de si e produção de relações reflexivas, que propiciam a ressignificação da prática e da formação docente dentro da escola. É possível perceber, a partir destas constatações, que as relações entre o saberes de si, dos outros e as vivências coletivas docentes possibilitam a reflexão sobre o ser docente.

#### **SELF-REFLECTION AND COLLABORATIVE TEACHING IN CONSTRUCTION - TO KNOW YOU, KNOW THE OTHER**

**SUMMARY:** The text presents a Doctoral Thesis completed in 2012, in which I investigate the teacher knowledge generated by self-reflection, from processes experienced by the

teacher-researcher found that the possibility of existence or construction of reflexive spaces, a public school southern part of the RS, where he worked and performed the research-action with eight teachers. Six group meetings were propitiated with the realization of artistic practices in processes of teacher education, promoting oxygenation and creating spaces of experience, organization of collective reflection and self-training in school work. Action research is characterized as a pedagogical practice itself (Barbier, 2007; LARROSA, 2000), focusing on collaborative research. Records in a field book, transcripts of meetings, artistic practices and assigned by teachers interviews revealed the possibility of creating spaces for themselves and experience the production of reflexive relations, which provide a new meaning and practice of teacher education within the school. You can see from these findings that the relationship between knowledge of self, others and the collective experiences allow teachers to reflect on teaching be.

**KEYWORDS:** Self-reflection. Teacher Formating. Teaching Practice Collective.

## **REFERÊNCIAS**

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRANDÃO, Carlos. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul/dez. 2008.

**JANELA da Alma**. Direção de João Jardim e Walter Carvalho; Produção de Flávio R. Tambellini. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 2002, 1 DVD (73min).

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & Formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

**CENTRO DE ESTUDOS:  
PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA**

**Simone Chaves Dias<sup>1</sup>**

**RESUMO:** O presente artigo é a síntese de uma pesquisa que analisou a formação continuada dos professores no município de Itaguaí, no Rio de Janeiro, a fim de observar de que forma o governo local implementou as políticas públicas elaboradas pela União e instituídas pelo Plano Nacional de Educação de 2001-2010; buscou ainda analisar as propostas implementadas e as experiências de formação efetivamente vividas pelos professores. Neste trabalho, tomamos como referência teórica a compreensão da formação continuada como um processo que articula trabalho docente, conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor apoiado, fundamentalmente, no movimento permanente de reflexão sobre a prática em diálogo com os outros sujeitos envolvidos no mesmo processo. A pesquisa foi qualitativa e interpretativa, desenvolvida por meio de estudo de caso. Neste texto serão abordados apenas as análises e resultados do Centro de Estudos de uma unidade escolar da rede municipal, um dos locais do trabalho de campo, realizado por meio de análise documental, observação participante do cotidiano das ações de formação, questionários e entrevistas. O texto também apresenta a multiplicidade dos conceitos sobre formação continuada e a diversidade de posicionamento em relação à realização desta formação na escola. Os resultados mostraram a potencialidade da política de formação continuada executadas no município, ratificaram a escola como locus privilegiado para a Formação do professor, mas apontam, ainda, grandes desafios a serem vencidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docentes. Formação continuada. Políticas públicas educacionais. Centro de estudos.

## **INTRODUÇÃO**

O tema formação de professores pode ser considerado uma bandeira dos educadores que historicamente lutam por melhores condições de trabalho e pela valorização do magistério. O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 foi sancionado pela lei n.º 13.005, em 25 de junho de 2014, depois de quase quatro anos tramitando no congresso nacional; este é o segundo Plano Nacional de Educação com força de lei. A aprovação destes planos através de lei possibilita a continuidade das políticas inseridas nos documentos, independente do governo que estiver no poder, caracterizando-os como planos de Estado (LIBÂNEO, 2009). O primeiro PNE do Brasil, Lei n.º 10.172/01, foi elaborado com diretrizes e 295 metas que deveriam ter sido cumpridas em dez anos. A qualificação docente parecia ser o maior desafio, para vencê-lo era preciso implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Segundo as diretrizes do PNE (2001), a formação continuada dos profissionais da educação pública deveria ser garantida

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Prefeitura Municipal de Itaguaí. e-mail: chavesdias@terra.com.br



pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atenção incluía a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior.

Findado o tempo de execução do primeiro PNE no Brasil, já é possível avaliar as ações desenvolvidas pelas secretarias de educação individualmente, a fim de colher dados empíricos que contribuam com a área acadêmica. Nesse sentido, a presente pesquisa ocupou-se da questão da formação continuada, buscando fazer um paralelo entre as políticas macro (União) e micro (município). Os caminhos trilhados e os resultados observados estão descritos nas linhas que se seguem.

## **1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: MULTIPLICIDADE DE CONCEITOS**

O conceito de formação continuada (FC) pode ser entendido de modo amplo e genérico, compreendendo qualquer tipo de atividade que contribua para o desenvolvimento profissional realizada depois da graduação ou após ingresso no exercício do magistério.

Mas o que é realmente a formação continuada de professores? Os conceitos sobre esse tema são diversos: inclui todos os professores no desempenho efetivo da função e todas as modalidades de atividade de formação que contribuam para o aperfeiçoamento profissional (YARGER, 1982 apud ESTEVES, 1991); é uma atividade formativa que ocorre após a certificação profissional inicial que visa principal ou exclusivamente aprimorar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos (ÉRAUT, 1985 apud ESTEVES, 1991).

Para Gatti (2008), a FC é um enorme guarda-chuva que abriga toda oportunidade de conhecimento, reflexão, debate e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer nível, incluindo trocas diárias com os pares no cotidiano escolar, horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos. Nóvoa (1992, p. 72) intensifica ainda mais esse conceito, para ele “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e investigação que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores”. Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (2000, p.5), a formação continuada

[...] trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

Fica claro, nesta conceituação, que a formação continuada é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor que precisa refletir sobre a sua prática e dialogar sobre ela com os outros sujeitos envolvidos no mesmo processo.

Essa reflexão nos remete aos conceitos difundidos por Pineau (2003), autoformação, hetero e ecoformação, indicando que a educação é permanente, acontece no decurso da vida por meio das pessoas, da sociedade e da natureza. Sob o regime de heteroformação, a responsabilidade da formação da juventude recai sob os pais e educadores; na idade adulta, o sujeito assume essa responsabilidade sob a forma de autoformação; na velhice, o sujeito reconhece a importância da ecoformação, escolhe abdicar de seu poder de formação ou exercê-lo de maneira produtiva e criativa (*idem*).

Analisando todos estes conceitos explicitados, percebemos uma reconceitualização da formação continuada que, no momento, está centrada no potencial de autocrescimento e de desenvolvimento profissional dos docentes, muito diferente dos modelos de capacitação enaltecidos até os anos 1980. Naquela década, a preocupação com a formação continuada perdeu o entusiasmo, provavelmente, porque foi associada à teoria do capital humano<sup>2</sup>. A questão da formação continuada fortaleceu-se nos anos 1990 com os debates sobre a qualidade da educação que tem na formação continuada dos docentes um dos seus pilares (NASCIMENTO, 2008). No final desta década, as políticas públicas começaram a propor modalidades de formação continuada de professores e intensificaram as ações nos últimos anos visando alcançar a universalização do ensino, a ampliação do quadro de professores com formação adequada e a diminuição dos índices de insucesso escolar (FVC, 2011). A veemência desses programas apareceu nas pesquisas acadêmicas, nos anos 2000 chegaram a representar 53% do total de estudos realizados, tendo como foco dessa temática o professor, seus saberes, suas práticas e opiniões (ANDRÉ, 1999; 2008). Parafraseando Nóvoa (1997), atualmente, a formação continuada de professores está na ordem do dia.

---

<sup>2</sup> Segundo essa teoria o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, é um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital.

As práticas de formação continuada para docentes são centradas basicamente em duas abordagens: individual e coletiva, objetivando ora o crescimento do professor como pessoa, ora como membro de uma equipe dentro da unidade de ensino. Como este artigo consiste em síntese dos resultados de uma pesquisa<sup>3</sup>, focaremos o estudo apenas na abordagem coletiva.

## **2 QUESTÕES SOBRE A PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Autores como Christov (2007), Placco e Almeida (2003) entendem que a formação continuada deve ser centrada no coletivo de professores de cada escola. Para isso, é preciso organizar um tempo dentro do horário de trabalho dos professores e garantir a regularidade dos encontros para que as discussões em grupo sejam efetivamente momentos de aprendizagem, reflexão e formação. Nesse ponto surgem algumas divergências: para Libâneo (2009) o fato de a escola assumir a função de ser o espaço de formação docente representa o aligeiramento dessa formação. Porém, outros autores, como Brzezinski e Garrido (2001) defendem uma formação continuada realizada preferencialmente na própria escola, envolvendo toda a comunidade escolar. Nóvoa (2009, p. 7) apresenta dois aspectos dessa formação coletiva que deve acontecer dentro da escola:

Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas. Em segundo lugar, a ideia da docência como coletivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas.

Para desenvolver esse tipo de trabalho é preciso que o tempo de estudo, já previsto em lei (Lei n.º 11.738/2008), aconteça de forma sistemática no interior da escola.

Instituído o tempo e o espaço para o trabalho coletivo, o mérito da questão é: quem deve exercer o papel de articulador das ações formativas na escola? Para Placco e Almeida (2003, p. 57) “uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores”. Nóvoa (2009b) sustenta a necessidade dos professores terem um lugar predominante na formação dos seus pares. Uma terceira vertente

---

<sup>3</sup> Dissertação de Mestrado Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores: a Experiência do Município de Itaguaí (CHAVES, 2012), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá.

reivindica essa atribuição aos especialistas das universidades e dos órgãos oficiais responsáveis pelas políticas públicas educativas. Esse modelo centrado nos especialistas corre o risco de manter o paradigma da capacitação, utilizado até os anos 1980, porque tende a projetar os programas de formação com efeito “cascata” - o especialista da universidade forma o professor-formador (indicado pelo estado/município) que orienta o professor-cursista (aquele que atua na escola), este terá a responsabilidade de repassar a formação aos demais professores da sua unidade de ensino -. Esse processo que parece priorizar a formação de forma coletiva, na verdade pode esvaziar a formação (GATTI, 2009).

### **3 UMA POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Para realização do meu mestrado, escolhi o município de Itaguaí/RJ como campo de pesquisa verifiquei que o governo local comprometeu-se com a responsabilidade de financiar, coordenar e manter a formação continuada dos professores da rede municipal adotando uma política de formação que permite a coexistência de ações coletivas e individuais. Essa política foi viabilizada pela efetivação de duas ações: 1) a criação do Centro Educacional de Itaguaí (CEI), em março de 2006, um espaço que tem por finalidade contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores através de cursos, palestras, oficinas, roda de leitura, sessão de filmes, livros/revistas para estudo e acesso à internet. Essas atividades são realizadas dentro e fora do horário de serviço; 2) a instituição de centros de estudo em todas as escolas da rede municipal, agendados periodicamente (quinzenal/mensal) no calendário escolar do 1º, 2º segmento e EJA. Dada à especificidade deste artigo, abordarei apenas as propostas implementadas e as experiências de formação efetivamente vividas pelos professores no centro de estudo.

### **4 CENTRO DE ESTUDO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO COLETIVA**

O centro de estudo é uma prática em todas as escolas da rede municipal de Itaguaí/RJ. Os dias são agendados pela Secretaria municipal de Educação (SMEC) e devem ser seguidos por todas as unidades de acordo com as modalidades e níveis de ensino. O 1º segmento realiza o centro de estudo a cada quinze dias, o 2º segmento e a EJA, uma vez por mês; nesses dias os alunos são dispensados depois do recreio, assim metade da carga horária do turno é disponibilizada para as atividades do centro de estudo. Esses dias são agendados de forma

alternada de maneira que cada centro de estudo aconteça em um dia da semana para que o maior número de professores possa participar dessa atividade.

As observações das ações de formação do centro de estudo foram realizadas no CIEP 496 Municipalizado Maestro Francisco Mignone. Nesta escola, coletei documentos, fiz anotações no diário de bordo, realizei entrevistas e apliquei questionário. Os sujeitos das entrevistas foram a Diretora, as coordenadoras pedagógicas e três professoras da escola.

A tabulação dos questionários mostrou que na avaliação de 91,9% dos professores, as atividades desenvolvidas no centro de estudos têm favorecido novas aprendizagens; 86,5% afirmaram que trocam experiências relacionadas à prática de sala de aula nesse espaço; 86,5% percebem contribuições do centro de estudo na sua prática pedagógica; 70,3% utilizam os conhecimentos adquiridos no centro de estudo em sala de aula.

Esses dados foram confirmados nas entrevistas realizadas com professoras do CIEP 496:

Eu me formei em 2007 e fui trabalhar com Educação Especial em uma ONG que a prefeitura cedia os professores. Eu estava acostumada a lidar com 5, 10 alunos especiais mesmo, era um quantitativo bem pequeno. Quando a ONG fechou, em julho de 2009, eu vim para CIEP 496. Ai eu cheguei aqui numa escola gigante, turmas lotadas, 32 alunos no 3º ano. Eu pensei assim: - meu Deus, o que eu faço? Então o centro de estudos me ajudou bastante. Hoje eu tenho mais tempo, tenho mais experiência, mas quando eu comecei, principalmente, o centro de estudos me ajudou muito. É um espaço que a gente tem para tá trocando as informações, tirando dúvidas. (DIAS, 2012, p. 71, Relato oral, Prof.ª Lívia, 1º segmento)

As coordenadoras do 1º, 2º segmentos e da EJA também foram entrevistadas e foi possível perceber nessas a diferença da dinâmica do centro estudo considerando as diferentes modalidades e níveis de ensino.

O centro de estudo é mais de prática, produção do que propriamente de estudo, leitura, até por conta do perfil das professoras. (DIAS, 2012, p. 71, Relato oral, Prof.ª Cyrlene, Coordenadoras do 1º segmento)

Contribui para melhoria do trabalho na escola porque o centro de estudos também é um momento que a gente pára para ouvir o professor. (DIAS, 2012, p. 71, Relato oral, Prof.ª Ana Carla Rodrigues, Coordenadora do 2º segmento)

O centro de estudos não é só o momento de estudar uma teoria, estudar o caso de dentro da escola, da sala de aula, de alunos. É o momento de você estudar o todo, eu penso assim. (DIAS, 2012, p. 71, Relato oral, Prof.ª Márcia, Coordenadora da EJA)

A separação dos profissionais da Educação Básica em duas categorias bastante distintas em seus perfis é marcante nesta unidade escolar e tradicional em nosso país (ARROYO, 2010). Nas minhas observações também percebi essa diferença na dinâmica do

centro de estudo de acordo com o nível de ensino. No centro de estudo do 1º segmento, boa parte das formações é voltada para instrumentalizar o professor, garantindo a utilização dos programas implantados pela prefeitura e o desempenho satisfatório dos alunos. Porém, como nesse nível de ensino o centro acontece a cada quinze dias, a equipe pedagógica da escola consegue explorar outros temas, escolhidos por elas de acordo com as necessidades observadas no cotidiano da escola. Nesses momentos o planejamento do trabalho é feito de forma compartilhada com as professoras e membros da equipe pedagógica.

Não é só a coordenação que planeja o centro de estudos; a direção planeja e aplica. Ano passado teve um centro de estudo que as orientadoras Dani e Adriana prepararam sobre planejamento. Nós tivemos um centro também que algumas professoras que participaram do curso do PROCEA, foram as dinamizadoras, multiplicadoras, elas estavam lá e trouxeram a proposta para os outros professores. (DIAS, 2012, p. 72, Relato oral, Prof.ª Ana Carla Coimbra, Coordenadoras do 1º segmento)

Outra característica marcante no 1º segmento é a reafirmação da imagem do professor tradicional que não gosta de teoria, com dificuldades oriundas da formação inicial. Essa imagem é uma repetição das constatações contidas em antigos relatórios e em recentes diagnósticos (ARROYO, 2010):

A gente continua falando das atividades contextualizadas, quantas vezes nós já falamos de prova contextualizada, tarefa de aula contextualizada e a gente se esbarra nisso todo dia. Atividades que não levam o aluno a lugar nenhum que não fazem o aluno pensar. A gente fala fulana vamos trabalhar de forma contextualizada, ai parece que é novidade, a gente tem que intervir. A gente não pode se cansar de falar, ainda que seja a mesma coisa todo dia. (DIAS, 2012, p. 73, Relato oral, Prof.ª Ana Carla Coimbra, Coordenadoras do 1º segmento)

Essa dificuldade vem da formação inicial. Elas chegam muito cruas, com muitas dúvidas. É um problema de formação. (DIAS, 2012, p. 73, Relato oral, Prof.ª Cyrlene, Coordenadora do 1º segmento)

No 2º segmento e na EJA os temas do centro de estudo são escolhidos tendo em vista as observações da equipe pedagógica em relação ao desenvolvimento dos docentes e discentes da escola.

Junto com a orientação a gente observa a necessidade do grupo e traz. Os professores não participam da escolha do tema do centro de estudo, a gente vê o que o grupo realmente tá necessitando, um tema de interesse da escola e eles abraçam a ideia. (DIAS, 2012, p. 74, Relato oral, Prof.ª Ana Carla Rodrigues, Coordenadora do 2º segmento)

De acordo com o caminhar nós vamos observando como as coisas estão acontecendo. A nossa escola possui um quantitativo de alunos considerável e dentro

desse quantitativo a maioria são alunos menores que vieram do diurno e existe sempre aquela questão de conflitos de gerações. Essa situação foi a que mais apareceu nos nossos centros de estudo. (DIAS, 2012, p. 74, Relato oral, Prof.<sup>a</sup> Márcia, Coordenadora da EJA)

Nestes dois segmentos, as atividades, porém, são mais desvinculadas de resultados de avaliação; predominam os debates, algumas vezes os empates, e a troca de experiências nesse espaço de formação. Ao participar do centro de estudos com os professores dos anos finais, escrevi a seguinte observação:

Particpei do Centro de Estudos dos professores do 2º segmento, o tema trabalhado foi indisciplina. Dentre todas as dinâmicas trabalhadas, uma me chamou muita atenção. Foi o momento em que os professores tiveram que responder o que Alarcão (2011) chamaria de pergunta pedagógica: em que momento da minha aula eu mesmo provoco indisciplina? Ao tentar responder, no papel, essa questão, eles pareciam perplexos diante das próprias reflexões. Percebi que naquele momento, eles se deram conta que a origem da indisciplina dos alunos muitas vezes eram eles, os professores. Cada um teve a oportunidade de expor ao grupo as “descobertas”; as mais recorrentes foram a falta de um plano B no planejamento da aula e as alterações de humor (raiva, tristeza, mau humor) percebidos pelos alunos. Achei fantásticas as colocações dos professores que na minha avaliação ainda não tinham percebido essa relação. Mas senti falta de outra pergunta pedagógica que poderia ser: o que posso fazer para evitar que a indisciplina seja provocada por mim? Assim os professores produziram atitudes para mudança da prática. Eles refletiram e conseguiram detectar o desacerto, mas não refletiram sobre as ações que podem levar ao acerto, portanto podem não ter interiorizado a necessidade de mudança. Em minha opinião, a mudança das atitudes que provocam a indisciplina em sala não é uma certeza porque o diagnóstico foi feito, mas o remédio não foi produzido. (Diário de bordo, 2011)

As atividades do centro de estudo do 2º segmento não são centradas em um profissional, mas compartilhada entre os membros da equipe pedagógica. Essa metodologia de trabalho foi narrada na entrevista:

O centro de estudo nós usamos só para estudar um tema determinado. Só para estudar, tudo tem o seu momento. E o centro de estudo também não é só a coordenação que prepara. Nós tivemos aqui esse ano professores que prepararam o centro de estudos também. É compartilhada. (DIAS, 2012, p. 75, Relato oral, Prof.<sup>a</sup> Ana Carla Rodrigues, Coordenadora do 2º segmento)

Professora de Português uma vez fez um centro de estudo aqui. (...) já tivemos um centro de estudo que era para comemorar o dia internacional da mulher e foi feito por dois professores homens. (...) no último centro de estudos nós vimos a particularidade dos alunos. A particularidade assim... comportamentos... aí nós tivemos o apoio da Adriana (Orientadora Educacional) para explicar determinados comportamentos, como abordar aquele comportamento. Então isso é necessário para o professor. (DIAS, 2012, p. 75, Relato oral, Prof.<sup>a</sup> Débora, 2º segmento)

Ao analisar o conteúdo da entrevista da professora Débora, do 2º segmento, lembrei-me de Nóvoa (2009) e pude então perceber o terceiro lugar que caracteriza a profissão

docente que tem a prática investida de teoria e metodologia, mas é construída a partir do conhecimento profissional docente. A complexidade dessa prática foi muito bem descrita por essa professora:

O grande desafio que acontece em sala de aula é que o professor não sabe lidar com a particularidade. Aquele aluno, ele toma calmante, ele toma remédio controlado, o dia que ele não toma ele fica em crise. Como é que eu que não sou psiquiatra vou lidar com isso? Mas eu tenho que lidar, tá na minha sala. Isso acontece sempre. Os professores não são formados para isso. Cada um de nós tem uma formação: Português, Matemática, Geografia. A Didática estudada na Universidade não trabalha coisas assim. Psicologia da Educação é o quê? Uma coisa bem teórica, não é assim que a Universidade trabalha? Ai você passa por cima daquilo, você até estudou aquilo, mas você passou por cima daquilo. Meu caso, eu fiquei mais preocupada com a bioquímica da célula. Ai quando chega aqui, você não sabe como lidar com aquele aluno. (DIAS, 2012, p. 75, Relato oral, Prof. <sup>a</sup> Débora, 2º segmento)

O cotidiano exige dos professores lições que não foram aprendidas na graduação, como bem coloca Arroyo (2010, p. 231), “a matéria-prima cotidiana com que lidam não são apenas conhecimento, nem falas ou lições, mas são crianças, adolescentes ou jovens, são pessoas”. Nesse sentido o centro de estudo torna-se de fato relevante para todos os professores veteranos e novatos porque o estudo de casos concretos nesse espaço coletivo de troca de experiências possibilitará o planejamento e a execução de ações articuladas entre os docentes e a equipe pedagógica para viabilizar a solução de dilemas pessoais, sociais e culturais que chamam a nossa atenção para uma dimensão humana e relacional do ensino (NÓVOA, 2009).

O centro de estudos é uma maneira de transformar a escola em um lugar de formação dos professores onde acontece a análise partilhada das práticas, a reflexão sobre o trabalho docente, possibilitando a transformação da experiência coletiva em conhecimento profissional e ligando a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (NÓVOA, 2009). Essa dimensão foi observada na fala das professoras e das coordenadoras entrevistadas nesta pesquisa confirmando a existência de experiências efetivamente vividas por elas nesse espaço de formação.

A professora de Artes apresentou um trabalho de desenhos, uma releitura de livros. Eu cheguei em casa e pensei, eu queria fazer aquilo também. Ai eu comecei a fazer o mesmo trabalho com desenhos, eu fiz um caderno de desenho com os meus alunos, dentro de ciências. Comecei a fazer essa releitura, então, por exemplo, falava da fotossíntese, tem que fazer alguma coisa, algum desenho que mostrasse a fotossíntese, fazer um texto, uma música. Eu comecei a fazer isso é foi em um centro de estudo que ela mostrou uma releitura do livro. Eu pensei vou fazer na minha aula e deu certo. (DIAS, 2012, p. 76, Relato oral, Prof. <sup>a</sup> Débora, 2º segmento)



Nós recebemos uma mulher que apanhava do marido, agressão, violência contra a mulher. E nós temos esse clima, nós temos alunas que infelizmente sofrem com as mães e com as palavras dela... ela hoje estuda, é uma advogada, enfim... com as palavras dela nós conseguimos, eu consegui transferir para as alunas de uma forma diferente do que a gente só falar que elas devem denunciar. Mas consegui transmitir pra elas a importância delas se valorizarem. E isso é bom pra gente porque a gente lida tanto com alunas como com mães. Então isso foi uma troca de experiência interessantíssima, no cotidiano de vida deles, mas que a gente não consegue trabalhar tem que pensar no que vai falar. É um assunto muito delicado, então se vier uma pessoa que já vivenciou isso e que hoje está em um patamar alto, superior, melhor para passar essa experiência, você consegue adquirir isso e passar para os alunos naturalmente, sem forçar a barra, vamos disser assim. (DIAS, 2012, p. 77, Relato oral, Prof.ª Priscila, EJA)

Na medida em que esse trabalho do centro de estudos se desenvolve, uma cultura diferente é criada dentro da escola, a autoimagem do profissional se alarga. Arroyo (2010) afirma que em um processo de produção-aprendizagem coletiva entra em jogo uma pluralidade de dimensões humanas que ultrapassa a preocupação legítima, o interesse e o domínio da disciplina, da matéria. Mas isso não acontece no primeiro centro de estudos, é um processo lento, tecido com múltiplos fios.

Tem que partir deles também essa abordagem, como eles podem melhorar a sua prática. Por que não tem uma receita pronta, ele é que tem que ver a mudança que ele tem que fazer nele. Com isso a gente entra com falas, com leituras, e o professor tá refletindo a sua prática dentro da escola. Essa mudança não é de um dia para o outro. É um trabalho lento, é um processo. Mas como eu estou há muito tempo com esse grupo, eu percebo mudanças em muitos. Mudanças! Até na sala, como se dirigi em relação aos alunos, mudanças nós tivemos aqui. Mas é um processo lento, não é de um dia para o outro que o professor vai mudar a sua prática. (Relato oral, Prof.ª Ana Carla Rodrigues, Coordenadora do 2º segmento)

Pelas observações, entrevistas e leituras realizadas no âmbito dessa pesquisa na escola CIEP 496 Municipalizado Maestro Francisco Mignone é possível ratificar as indicações das pesquisas realizadas no campo da formação continuada que apontam a escola como locus privilegiado à formação e desenvolvimento profissional do professor.

## **CONCLUSÕES**

A escola pesquisada tem realizado mudanças para se posicionar como uma instituição organizacional aprendente, qualificando não somente aqueles que nela estudam, mas também os que nela ensinam através de um processo de auto-hetero-ecoformação viabilizado pelo centro de estudos. A abordagem de formação dos professores do 1º segmento está mais próxima do professor técnico e tecnólogo, com ênfase nas competências técnicas, tornando o professor desse nível de ensino um executor das propostas formuladas pelos especialistas da União e pelos coordenadores da SMEC. A abordagem de formação do 2º segmento e da EJA

está mais ancorada na concepção do professor como intelectual crítico que passa por processos contínuos de reflexão coletiva. Nas observações das formações no centro de estudo ficou nítido o sentido de acompanhamento e de supervisão nos encontros do 1º segmento. O sentido de reflexão sobre a prática acontece com mais força entre os professores do 2º segmento e da EJA.

Os resultados desta pesquisa demonstraram a potencialidade da política de formação continuada no município de Itaguaí que tem o desafio de viabilizar uma concepção de formação mais crítica e reflexiva, especialmente a dirigida aos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

### **CENTER OF STUDIES: PRACTICE OF CONTINUED EDUCATION IN SCHOOL**

**ABSTRACT:** This article is the synthesis of a research that analyze the continued training of teachers in all levels and sorts of teach in Itaguaí, Rio de Janeiro, in order to observe how the county implement the public policy elaborated by the Union and established by the National Education Plan for 2001-2010. We sought further analyze the proposals implemented and training experiences actually experienced by teachers. In this study, we take as reference the theoretical understanding of continuing education as a process that articulates teaching work, knowledge and professional development of teachers supported, fundamentally, in permanent movement of reflection about the practice in dialog with the other subjects involved in the same process. The research was qualitative and interpretative, developed by study of a case. In this text has been discussed only the analyzes and results of the center of studies in a municipal school, one of the locations in the field research, carried out through documentary analysis, participant observation of everyday life of training actions, questionnaires and interviews. The results showed the potentiality continued training policy performed at the county, have ratified the school as the privileged locus for the training of teachers, but also points to major challenges to be faced.

**KEYWORDS:** Teachers. Continued training. Educational public policies. Center of studies.

### **REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, Isabel (Org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ANDRÉ, Marli et al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. *Educação & Sociedade*, n° 68, p. 301-309, Dezembro, 1999.

ANDRÉ, Marli et al. **Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores**. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Mar 2008, vol.16, n.°58, p.149-168. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a10v1658.pdf> > Acesso em Novembro/2010.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. In: **Encontro Nacional da ANFOPE**, 10., 2000, Brasília, DF. Documento Final.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 10.01.2001.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de julho de 2008

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DIAS, Simone Chaves. Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2012.

ESTEVES, Manuela. **Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores**. Inovação, vol. 4, n.º 1, 1991, p. 101-111.

FUNDAÇÃO VITOR CIVITA (FVC). **Estudos & pesquisas Educacionais** – n. 2, novembro 2011, São Paulo.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37, p. 57 – 70. jan./abr. 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> > Acesso em novembro/2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, Simone do Socorro Freitas do. **Representações sociais de professores sobre a formação continuada em Educação Especial**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2008.

NÓVOA, António. **Para una formación de profesores construida dentro de la profesión**. Revista de Educación. Madrid, n.º. 350, septiembre - diciembre, 2009. Disponível em < [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf) > Acesso em agosto/2010.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Educar, Lisboa, julho/2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e sua formação. 3 ed. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal, Porto Editora, 1992.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação:** rumo a novos sincronizadores. São Paulo, Triom, 2003.

## CUIDANDO DE QUEM EDUCA: CONHECER, PRINCÍPIO BÁSICO PARA VENCER O BICHO PAPÃO DA SÍNDROME DE BURNOUT

Maria Aparecida Nunes Azzolin<sup>1</sup>  
Lúcio Jorge Hammes<sup>2</sup>  
Elaine Aparecida Pereira Flores<sup>3</sup>  
Mariangela Fighera<sup>4</sup>  
Luciane Bidinoto Silva<sup>5</sup>

**RESUMO:** Este artigo é resultado da análise do Projeto de Intervenção “Conhecer: primeiro passo para vencer o bicho papão da Síndrome de Burnout” que está sendo realizado através de cursos de formação de 20 h, distribuídos conforme a disponibilidade da escola. Busca-se uma abordagem teórica, interação entre colegas, o reconhecimento de si e do outro, pois no corre-corre do cotidiano escolar falta tempo para fazê-lo. O trabalho visa problematizar a Síndrome de Burnout, suas causas, consequências e formas de prevenção e combate, visando à construção de um ambiente escolar mais dinâmico, saudável e feliz. Os dados iniciais mostram que no ambiente escolar existe um universo pulsante de vida, com pessoas cheias de sonhos, vivências e traumas que interagem, dialogam, trocam suas experiências positivas e negativas e que fortalecer os laços afetivos, através da interação entre colegas é uma ótima forma de manter-se saudável.

**Palavras-chave:** Síndrome de Burnout. Saúde. Educação.

### INTRODUÇÃO

Quem se rende à tentação do ninho jamais aprende a voar, quem não se aventura pelos mares verá o casco de seu barco apodrecer em pleno cais, quem não ousar na vida profissional ficará superado porque não foi capaz de dialogar com as mudanças que o tempo ofereceu (WERNECK, 1996, p. 80)

A vida é uma aventura. Abrir os olhos a cada amanhecer, respirar, sinapses dos neurônios, as batidas do coração, os arrepios de sustos, tudo isso fazem parte da nossa existência cotidiana e são feitas sem precisar de reflexão, ou acionarmos um mecanismos, simplesmente acontecem perfeitamente, sem alteração, ou melhor, quando há alteração significa que existe algo errado, se o coração bater em descompasso, se a respiração for sufocada, se as sinapses não acontecerem como deveriam, precisamos urgentemente procurar ajuda, senão esta aventura chamada vida, pode se esvaír num milésimo de segundo. Mas quando no nosso dia-a-dia, como professores, nos sentimos em descompasso, sufocados, sem sinapses, sem emoção, infelizes...É um sinal de alerta...Uma “sirene” em alto e bom som esta

<sup>1</sup>Apresentadora:Prof. Esp. Maria Aparecida Nunes Azzolin- Graduada em Pedagogia pela URI/Santiago, Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco/RJ. E-mail: cidaazzolin@gmail.com.

<sup>2</sup> Orientador:Doutor em Educação, professor da Universidade Federal do Pampa. E-mail: luciojh@gmail.com

<sup>3</sup> Co-autora:Prof. Esp. Elaine Aparecida Flores- e Mestranda em Educação pela Unipampa-Jaguarão

<sup>4</sup> Co-autora:Prof. Esp. Mariangela Fighera – Graduada em Pedagogia pela URCAMP, Especialista em Educação pela UFSM e Mestranda em Educação pela Unipampa-Jaguarão.

<sup>5</sup> Co-autora:Prof<sup>ª</sup>. Esp. Luciane Bidinoto Silva – Graduada em Educação Física pela UFSM, Especialista em Gestão Escolar pela UFRGS e Mestranda em Educação pela Unipampa-Jaguarão

tocando em nossas escolas, e corriqueiramente não percebemos, ou melhor, não a ouvimos. Professoras e professores em nosso país estão adoecendo, sucumbindo a Síndrome de Burnout diariamente, Paulo Freire diz que “não há esperança na pura espera”(1992, p.11), assim o referido projeto busca alternativas, diálogos e a problematização sobre a saúde de educadores e educadoras do Colégio Estadual Cristóvão Pereira em Santiago. Entende-se por problematizar o ato de dialogar sobre a realidade, mas sobretudo buscar transformá-la, Freire, diz que: “Problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade”(1987, p.97). Dessa forma almejamos desnudar a realidade, mas sobretudo através da interação e dialogo entre colegas, construir alternativas de superação.

Em pesquisa realizada em 2011 pelo O CPERS/Sindicato<sup>6</sup> com 3.166 pessoas, entre professores e funcionários de escola contando o apoio do Laboratório de Psicodinâmica do Trabalho da UFRGS, constatou que 49,87% da categoria que pode estar evidenciando algum tipo de transtorno psíquico e 72,5% diz se sentir nervoso, tenso ou preocupado, 51,1% dos entrevistados alegaram sentir sensações desagradáveis no estômago; 49,3% dormem mal; 49% têm dores de cabeça frequentes; 47,3% se cansam com facilidade; 30,1% demonstra desinteresse pelas coisas; e 4,5% tem tido ideias de acabar com a própria vida. No estadual onde está sendo realizado o projeto, a situação não é diferente do restante do país, em pesquisa aos arquivos da escola, constatei que em 2008, vinte e quatro professores ausentaram-se de suas atividades para tratamento de saúde, 2009, o número aumentou, trinta e três afastamentos, em 2010 e 2011 , vinte, 2012 vinte e um e em 2013 dezoito professores deixaram de realizar suas atividades por doenças. Números bastante expressivos, sendo que a escola possui em média 48 professores, pode ser considerado quase 50% dos professores necessitando afastar-se da escola.

Estes dados são um desafio para a pesquisa e para uma nova prática. Como um profissional vai realizar seu trabalho de forma eficiente estando doente? Por isso, a urgência de uma intervenção que vise buscar alternativas para que o ambiente escolar possa torna-se saudável, dinâmico, produtivo e feliz, felicidade esta indispensável para um processo de ensino e aprendizagem satisfatório e prazeroso tanto para professores, quanto para alunos. Para Freud, “o que decide o propósito da vida é simplesmente o programa do princípio do prazer. Esse princípio domina o funcionamento do aparelho psíquico desde o início”(1930, p.8). Dessa forma precisamos encontrar alternativas para que nosso fazer pedagógico seja

---

<sup>6</sup> Dados disponíveis em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/giro-pelos-estados/387-rs/10852-cpers-divulgados-de-pesquisa-sobre-a-saude-do-trabalhador-em-educacao>>. Acesso em jul. 2013.

algo que traga realização pessoal e prazer e que nosso trabalho fuja do seu sentido etimológico, ou seja, *tripalium*, instrumento de tortura, que causa dor e sofrimento.

Ser docente na atualidade é algo completamente desafiador devido as exigências sociais contemporâneas, “cabe-lhe a missão de fazer que todos sem exceção façam frutificar seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto social. (...) Á educação cabe fornecer, de alguma forma, os mapas de um mundo complexo e em movimento constante e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar nele”. (DELORS, 1996, p. 15 e 73). Aumenta-se as responsabilidades, mas não as compensações, cada vez mais os professores sentem-se como o Titã Atlas carregando a Abóbada Celeste nas costas, jornadas de trabalhos extenuantes, falta de material, indisciplina e violência tornou-se algo corriqueiro nos bancos escolares, sem falar no salário pouco atrativo. Como explica Fanfani (2007):

a sociedade espera mais do que a escola pode produzir, ou seja, existe uma distância entre a imagem ideal da função docente e a realidade relacional e temporal da sua prática. No cotidiano da escola o professor, para desenvolver sua atividade de ensinar, precisa lidar com problemas de disciplina e violência, com a falta de interesse dos alunos, com a necessidade de trabalhar com um número maior de alunos e de desenvolver sua tarefa educativa na e para a diversidade. Há ainda a introdução das tecnologias de ensino no trabalho docente, que produzem mudanças na relação com o conhecimento, gerando sensação de obsolescência em muitos profissionais da educação. (Atratividade da Carreira docente no Brasil – Fundação Carlos Chagas – 2009,p. 11)

O salário é o grande estopim do desestímulo dos professores? Quais são os motivadores do adoecimento dos professores? Qual sua função? Será que está sendo exigidos mais do que pode suportar? Respostas a estas perguntas serão buscadas para compreender a importância deste projeto de intervenção.

## **1 DESENVOLVIMENTO**

Esta análise tem por base o Projeto de Intervenção “Conhecer: primeiro passo para vencer o bicho papão da Síndrome de Burnout” que está sendo realizado através de uma proposta de 20h, que além da abordagem teórica, buscaremos desenvolver através de uma Oficina com Dinâmicas de Grupo a interação entre colegas, o reconhecimento de si e do outro, principalmente propiciar o diálogo, algo extremamente relevante e que devido ao corre-corre do cotidiano escolar falta tempo para fazê-lo, para Paulo Freire: “O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração” (1987, p.96). A intervenção será dividida em seis

momentos, com os seguintes temas: Síndrome de Burnout: conhecendo e perdendo o medo do bicho papão; EU sou mais EU; Eu me estimo; Resiliência e coping: construindo um castelo de proteção; Eu e você, você e eu; Avaliação através de Grupos focais, onde será confrontado com o questionário realizado no início da pesquisa, assim será possível avaliar se houve modificação de comportamentos e pensamentos a pós a intervenção. Também será feita a construção de material de apoio ao gestor, sobre a Síndrome de Burnout, um feedback para a escola.

Este Projeto de Intervenção vem sendo acompanhada pelo Mestrado Profissional em Educação da Unipampa, em que a proposta, os referenciais teóricos e a aplicação dos dados são verificados constantemente.

Trazemos para análise o projeto, leituras iniciais e primeiros resultados do projeto. A análise dos dados dialoga com autores que estudam a temática ainda iniciante no meio acadêmico.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1992, p.25).

Ensinar e aprender é a missão dos educadores. Mas não só isso! Eles tem nas mãos seres humanos, com seus sonhos, traumas e conflitos que são trocados e vivenciados diariamente nas salas de aula e no mundo em que vivem. A escola não é apenas por algumas horas, como nos estágios dos cursos universitários. Agora a turma depende deste professor. Há mais responsabilidade. Nos primeiros dias do ano letivo a ansiedade é compartilhada entre professores e alunos. E, o reconhecimento do outro leva algum tempo, mas a curiosidade dos olhares daqueles que passarão pelo menos 800 horas e 200 dias letivos com o professor é algo extremamente especial. Este professor terá uma certeza: o mundo não será mais o mesmo, pois é possível transformá-lo através da educação.

Alguns exemplos do cotidiano escolar vivenciados por mim, durante minha prática docente em 1999:

- a) Num dia normal de aula, chega um aluno, que sempre fora quietinho e não incomodava, mas que naquele dia chega mais quieto do que o normal. Parecia encolhido, tentando esconder algo. Pergunto: O que você tem? Ele não responde



apenas mostra as marcas do espancamento que seu pai, após chegar bêbado lhe fizera. E eu o que fazer? Eu tenho a missão de mudar o mundo!

- b) Num outro dia levo os alunos para a pracinha, começo a conversar com uma menininha. Na aula ela é extremamente sapeca, muito inteligente, mas, neste dia não quer brincar. Pergunto-lhe por que não brinca? Então ela senta ao meu lado e conta o que seu padrasto fizera com ela. Está com muita dor no corpo, e tem medo de sair de perto de mim. E, se ele chegar para pegá-la? Mais uma vez, o que fazer? A aula foi sobre respeito. Devemos respeitar os mais velhos. E como fia a menina? Quem cuida do seu sofrimento, sendo desrespeitada dentro de casa? Mais uma vez fico me perguntando: E o mundo? E os meus alunos? E a minha missão? E o ensinar e o aprender? Percebo-me impotente e frustrada.

Quando vamos para a escola tentamos deixar todos os nossos problemas do lado de fora do portão. Só que na prática não é assim que funciona. Podemos disfarçar nossos problemas, mas eles nos acompanham. Quantos dos professores vamos para a escola sem saber como pagar as contas no final do mês? É água, luz telefone, comida? Ou saímos deixando os próprios filhos doentes, para não deixar os alunos sem aula.

São fatos e situações que acontecem conosco (comigo, com as colegas) e revelam a realidade da educação de hoje. Surgem dúvidas, sofrimentos e em choque: continuamos com sonho de que somos capazes de mudar o mundo através da educação; Porém, a realidade é cruel. Surgem decepções e sofrimentos. A sensação de sentir-se de mãos atadas, traz grande sofrimento psíquico e pode indicar que muitos estamos sendo vítimas da Síndrome de Burnout.

Freuderberger em 1974 publicou um artigo numa Revista de Psicologia utilizando pela primeira vez a palavra Burnout, relacionando com os sintomas de desânimo, apatia, baixa autoestima e relacionou-a a situações laborais, dessa forma descreveu a Síndrome de Burnout como “incêndio interno” resultante da tensão produzida pela vida moderna, afetando diretamente a sua relação com o trabalho. (Codo e Vasquez-Menezes, 1999).

No Brasil, as leis de auxílio ao trabalhador já contemplam a Síndrome de Burnout, no Anexo II - que trata dos Agentes Patogênicos causadores de Doenças Profissionais - do Decreto nº3048/99 de 06 de maio de 1996 - que dispõe sobre a Regulamentação da Previdência Social, conforme previsto no Art.20 da Lei nº8.213/91, ao se referir aos transtornos mentais e do comportamento relacionado com o trabalho (Grupo V da CID-10), o inciso XII aponta a Sensação de Estar Acabado (Síndrome de Burn-Out, Síndrome do Esgotamento Profissional) (Z73.0) (Ministério da Saúde, 1991). Percebe-se assim que

somente a partir de 1991 que ela se torna uma doença reconhecida por fins legais, portanto é algo novo e pouco conhecido e divulgado e assim a intenção de problematizá-la e torná-la conhecida torna-se salutar e imprescindível, pois só podemos combater e buscar soluções se conhecermos o bicho papão que nos assusta.

A Síndrome de Burnout foi definida por Maslach e Jackson como uma “reação a tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas” (*apud* Codo, Menezes, 1999). Por isso, ela é comum entre profissionais da educação, saúde e segurança. Segundo o Cyro Masci:

Sempre que alguém é submetido a pressões prolongadas a nível físico, mental ou emocional tem grandes chances de experimentar o “Burnout”, que se caracteriza pela quebra dos laços pessoais, pelo desligamento progressivo de tudo aquilo que é significativo na vida da maioria das pessoas, como trabalho ou família. Quando esta Síndrome chega há uma nítida sensação de que todas as capacidades pessoais foram exauridas, e que acaba dando origem a uma queda acentuada na produtividade. Na verdade Burnout é um processo gradual que acontece normalmente em quatro fases, a primeira delas de exaustão física, mental e emocional. É a síndrome do “só quero banho e cama”, o sono em geral não consegue reparar o organismo. A segunda fase aparece sob a forma de uma voz interior que solapa toda a confiança, gerando dúvidas sobre sua própria capacidade e autoestima. A terceira fase se caracteriza pelo cinismo e insensibilidade, agressividade verbal, a postura irônica acaba por afastar as pessoas ao redor. A agressividade dessa fase libera altíssimas ondas de hormônios, que acabam facilitando o aparecimento de doenças, especialmente as coronarianas. Se nada for feito, chega a quarta fase de exaustão total, de falência, de crise pessoal levando as pessoas a consumirem mais bebidas alcoólicas, tabaco ou passividade física, que só fazem piorar o quadro (Masci, 2000).

Como docentes, estamos constantemente tentando resolver os problemas dos outros, pois lidamos com outros seres humanos. Não podemos ser impassíveis diante de situações como: um aluno que foi violentado, ou espancado, ou está com fome ou tem déficit de aprendizagem, ou, ou, ou, ou...São pessoas como nós. Por isso a sensação de não conseguirmos resolver todos os problemas que levam às frustrações diárias (acumuladas) e vão gerando as doenças que aos poucos consome as expectativas positivas sem que o profissional se dê conta que está doente.

Segundo Codo e Menezes (1999, p.238) a Síndrome de Burnout possui um conceito multidimensional que envolve três componentes:

- **EXAUSTÃO EMOCIONAL:** situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.

- **DESPERSONALIZAÇÃO:** desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes) – endurecimento afetivo, “coisificação” da relação.
- **FALTA DE ENVOLVIMENTO PESSOAL NO TRABALHO:** tendência de uma “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para a realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização.

A educação é feita de trocas, de doação, que vão muito além da remuneração, assim fica muito difícil realizar o trabalho não estando bem, no momento em que o professor é vítima de Burnout os laços afetivos são substituídos pelos racionais, não existe mais troca, não existe mais afeto. Isso vai acontecendo aos poucos, como se o fogo fosse apagando aos poucos, sem a pessoa perceber, é muito importante salientar que o professor não deixa de realizar seu trabalho como sempre o fez porque quer, mas porque não consegue. A fadiga, o desânimo é tão grande que toma conta de todo o ser. Mosquera, Stobäuse Dorneles, em seu artigo denominado: O Mal-estar na docência: causas e consequências, relatam que o aspecto mais preocupante é o esgotamento do professor (o denominado professor queimado, em inglês burnout). Os autores supracitados ainda declaram que “o esgotamento é uma clara consequência do mal-estar docente, que leva a desânimo, desencanto e desesperança”.

O professor percebe as coisas ao longe, como se não fizesse parte de todo o contexto, o mundo perde a cor. O planejar e o dar aula que era feito com todo o carinho, é realizado como um grande fardo que tem que ser arrastado pelos duzentos dias letivos e as oitocentas horas aula.

As vítimas desta doença tão traiçoeira percebem o “mundo cinza”, como no mito da caverna de Platão, onde os prisioneiros só enxergavam sombras. Aqui a situação é a mesma, os professores sentem-se acorrentados a um sistema opressor, injusto, cruel e sem perspectivas de um futuro melhor. Já tentam evitar o contato com os alunos e colegas; preferem ficar isolados. E, quanto mais se isolam mais adoecem. O corpo vai para a escola, mas o espírito fica em casa, “na cama e de chinelos de lã”.

Alguns sintomas característicos da Síndrome de Burnout:<sup>7</sup>

**PSICOSSOMÁTICOS:** Frequentes dores de cabeça, fadiga crônica, úlceras, dores musculares nas costas e pescoço, hipertensão e, nas mulheres alterações no ciclo menstrual;

---

<sup>7</sup> Dados publicados em *Ciência Psicológica*, nº3, 1986

COMPORTAMENTAIS: absenteísmo laboral, aumento do comportamento violento, abuso do uso de drogas incapacidade de relaxar e comportamento de alto risco (jogos de azar)

EMOCIONAIS: distanciamento afetivo, impaciência, desejo de abandonar o trabalho, irritabilidade, dificuldade de concentrar-se, diminuição do rendimento no trabalho, dúvidas acerca de sua competência, e conseqüentemente baixa autoestima.

DEFENSIVOS: negação das emoções, ironia e atenção seletiva, mania de perseguição.

Existem alguns fatores que podem estar relacionados com o desenvolvimento da síndrome de Burnout: sobrecarga de trabalho, políticas inadequadas, desvalorização cada vez maior do professor, baixo salário, falta de preparo e atualização, choque de sonhos, esperanças, projetos, tratos com muitas pessoas ao mesmo tempo (alunos,pais, colegas,direção), falta de amigos e convívio social. Quando a pessoa é vítima do Burnout, pela irritabilidade se distancia e se isola até mesmo dos próprios colegas, o que vai aumentando o problema, tal como uma bola de neve. Precisamos a partir do reconhecimento desta doenças, buscar alternativas para superá-la. Mas é imprescindível que o conhecimento e o adequado diagnóstico da doença. Em casos graves deve ser procurada a assistência médica e terapia. Dessa forma podemos trabalhar com saúde, mais alegria, afino e dedicação.

Educar, ensinar e aprender, palavras presente no cotidiano escolar, mas para que isso seja efetivado, os professores precisam estar bem, sentindo-se valorizados, respeitados como pessoa e valorizados como profissionais capacitados que são, como diz diria Miguel Arroyo:

Nosso ofício é tenso exatamente porque se situa nesse fogo cruzado que sempre se deu em torno de projetos de sociedade, de homem, de mulher, de negro, de índio, de trabalhador, de cidadão, em síntese, de ser humano. Até os professores que se pensam neutros, técnicos, apenas docentes e transmissores de sua matéria estão optando por um tipo de sociedade, por valorizar determinadas dimensões de um protótipo de ser e deixando de lado outras dimensões. (ARROYO, 2000. p 83).

Precisamos estar “inteiros”, nesse processo de ensino e aprendizagem, precisamos perceber a importância que temos e que representamos no contexto social.

## CONCLUSÃO

A escola é um universo pulsante de vida. Nos corredores, nas salas de aulas, nos banheiros, nos refeitórios, nas bibliotecas, nas salas administrativas existem pessoas cheias de sonhos, vivências e traumas. Essas pessoas interagem, dialogam, trocam experiências diariamente de forma positiva, mas em certos casos e ocasiões negativamente também, mas quanto mais interação, diálogo, amizade e afeto existir entre os colegas, mais fácil será superar as dificuldades, forma-se um suporte social, um amparo frente as mazelas cotidianas.

Menezes e Soratto (1999) afirmam que o suporte social é fundamental para a manutenção da saúde mental no trabalho. Precisamos sempre de “um ombro” amigo, ou apenas um ouvido, que não nos julgue ou que nos aconselhe quando necessário, isso nos fortalece, nos anima e revigora. A partir disso, torna-se imperativo este projeto de intervenção.

### **ABOUT TAKING CARE OF EDUCATION: KNOW, TO WIN THE BASIC PRINCIPLE OF BOGEYMAN BURNOUT SYNDROME**

**ABSTRACT:** This article is the result of the analysis of the Intervention Project "Know: first step to winning the bogeyman of burnout syndrome" that is being accomplished through training courses for 20 h, distributed according to the availability of the school. Search a theoretical approach, peer interaction, recognition of self and other, as the hustle and bustle of everyday school lack the time to do it. The paper aims to discuss the Burnout Syndrome, its causes, consequences and prevention and combat, in order to build a more dynamic, healthy and happy school environment. Initial data show that in the school environment there is a pulsating universe of life with people full of dreams, experiences and traumas that interact, dialogue, exchange their positive and negative experiences and strengthen emotional ties through peer interaction is a great way to keep yourself healthy.

**KEYWORDS:** Burnout syndrome. Health. Education.

### **REFERÊNCIAS**

ALVES. Rubem. **A alegria de ensinar**. 4ª Ed. São Paulo, Ars Poética. 1994

ANTUNES. Celso. **Professores e professauros**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009

APEOC, CUT, CNTE. **Análise comparativa salarial – professores das redes estaduais do Brasil**, 2011. <http://www.cut.org.br/sistema/ck/files/ANALISE-COMPARATIVA.pdf>. Acesso em set. 2013

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre – imagens e autoimagens**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2000

BURKE. Thomas Joseph. **O professor Revolucionário da pré-escola à Universidade**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2003.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho – Burnout, a Síndrome da desistência do educador, que poderá levar à falência da educação**. Vozes. Brasília, 1999

DELORS, Jacques (coord). **Educação um tesouro a descobrir**. 7ª Ed. São Paulo, Cortez Editora, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização.**

[http://cei1011.files.wordpress.com/2010/04/freud\\_o\\_mal\\_estar\\_na\\_civilizacao.pdf](http://cei1011.files.wordpress.com/2010/04/freud_o_mal_estar_na_civilizacao.pdf). Acessado agosto de 2013

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil.**

<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf> Acessado set de 2013.

MASCI, Cyro. Qualidade de vida. Caderno de economia. **Diário do Grande ABC.** maio/2000):

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **O professor como pessoa.** 2ª Ed. Sulina. Porto Alegre, 1978

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.**

<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Acessado em set de 2013-09-20 13

WERNECK, Hamilton. **Como vencer na vida sendo professor – depende de você.** 6ª Ed Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1996.

## DIÁLOGOS COM LICENCIANDOS ACERCA DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Danielle Monteiro Behrend<sup>1</sup>

**RESUMO:** A presente escrita busca problematizar um breve estudo investigativo que teve início no segundo semestre de 2013 com estudantes de dois cursos de licenciatura presencial e de um curso de licenciatura a distância pela Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Inicialmente apresento nesta escrita as aprendizagens que venho construindo enquanto professora orientadora de estágios supervisionados com diferentes licenciaturas e modalidade de ensino, assim como os caminhos metodológicos deste estudo e as compreensões dos licenciandos acerca do estágio curricular, por meio de duas categorias de análise. A partir do que dizem os licenciandos, problematiza-se os sentidos e significados dos estágios supervisionados para esses estudantes; as contribuições do período de estágio na identificação com a profissão docente e o posicionamento dos licenciandos sobre a escrita reflexiva realizada diariamente no período de estágio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Licenciandos. Estágio curricular. Formação de professores.

### DIALOGUES WITH STUDENT-TEACHERS ABOUT THEIR PRACTICE

**ABSTRACT:** This text aims at problematizing a recent investigative study which started in spring 2013 with students who have been pursuing teaching degrees in two face-to-face courses and in an on-line course at the Universidade Federal do Rio Grande (FURG), located in Rio Grande, RS, Brazil. Firstly, I wrote about what I have learned in the process of supervising student-teachers who are practicing in different areas and teaching modes. Then, I described the methodology I used in this study and two analysis categories which show how these senior students perceive their practice. Based on their reports, not only their senses and meanings regarding their supervised practices, but also contributions of this period to their identification with teaching itself and how they feel about the daily reflexive writing carried out in this period were problematized.

**KEY WORDS:** Senior students. Student-teacher practice. Teacher education.

### INTRODUÇÃO

O desafio de atuar como professora orientadora de estágio supervisionado nos diferentes cursos de licenciatura, a saber: Pedagogia e Química me impulsionaram a compartilhar essa escrita na busca de maiores compreensões acerca das aprendizagens construídas no estágio curricular, enquanto espaço de formação para todos os sujeitos envolvidos, sejam eles professores estagiários, professora regente da educação básica e professora orientadora dos estágios.

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Mestre em Educação Ambiental (PPGEA-FURG), Professora Assistente do Instituto de Educação na Universidade Federal do Rio Grande-FURG.daniellefurg@yahoo.com.br

Além da atuação na orientação dos estágios em áreas distintas, também já tive a oportunidade de acompanhar os estágios do Curso de Pedagogia, modalidade a distância, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, vinculado ao Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, nos Polos de São José do Norte e Santo Antônio da Patrulha.

Diante dessas vivências pretendo neste trabalho contribuir nas discussões sobre os estágios supervisionados, entendendo como campo de conhecimento a partir dos estudos de Pimenta & Lima (2010), pois segundo as autoras o estágio “possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.” (p.61).

No decorrer desta escrita busco por meio dos discursos de cinco licenciandos compreender seus pensares acerca da recente experiência que tiveram enquanto estagiários de um curso de licenciatura, estando inseridos no espaço escolar participando do seu cotidiano.

Na concepção de Arroyo (2000) quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar, percebemos que a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam.

Compreender o estágio para além de um componente curricular dos cursos de licenciatura é um desafio, pois ampliar essa visão requer superar discursos já consagrados, os quais reforçam a dicotomia entre a teoria e a prática, sem problematizar as experiências construídas na escola com os sujeitos que lá se encontram.

O estágio curricular contribui na formação inicial dos professores em processo formativo, por potencializar a reflexão crítica das experiências construídas, além de oportunizar a construção de novos conhecimentos, os quais são construídos em todas as etapas do processo de estágio, desde as primeiras aproximações com o contexto escolar, as interações com os estudantes da educação básica e os diálogos com os professores regentes e professores orientadores que acompanham todas as etapas deste processo.

Importante destacarmos que a presença dos estagiários na escola também gera um certo movimento neste espaço, possibilitando o contato dos licenciandos com a equipe diretiva da escola, na medida em que estes buscam conhecer o história da escola, a comunidade em que ela está inserida, a proposta pedagógica da instituição, sua organização curricular, sua rotina e outros elementos constituintes deste contexto.

O período de inserção dos licenciandos na escola oportuniza que estes busquem por meio da pesquisa conhecer este contexto, o qual em breve atuarão como professor estagiário. Na direção dessa perspectiva de que o estágio possa ser compreendido como pesquisa, (Pimenta & Lima, 2010, p. 46) apontam:



A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágios, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

Ao pensar o estágio como pesquisa é possível compreendermos que este se dá no “chão” da escola, na busca pela compreensão das relações que lá se dão e das experiências que envolvem o ensino e a aprendizagem de todos os envolvidos nesse processo formativo.

Dessa forma a reflexão sobre as situações vividas por meio da escrita é fundamental na constituição docente, a qual também deve ser construída e socializada entre os envolvidos.

Na próxima seção abordarei os caminhos metodológicos deste estudo, assim como a análise realizada acerca do posicionamento dos estudantes e o diálogo com os autores que fundamentam essa discussão acerca dos estágios supervisionados.

## **1 DESENVOLVIMENTO**

A partir das considerações introdutórias inauguro essa seção problematizando o estágio curricular nos cursos de licenciatura. Trazendo para esse diálogo os discursos de cinco licenciandos, sendo dois estudantes do Curso de Química, dois estudantes do Curso de Pedagogia presencial e uma estudante do Curso de Pedagogia na modalidade Educação a distância-EaD.

Importante destacar que os estudantes do Curso de Pedagogia presencial realizaram o estágio curricular no primeiro semestre de 2013, já os estudantes do Curso de Química no segundo semestre do mesmo ano e a estudante do Curso de Pedagogia na modalidade EaD no primeiro semestre de 2014.

Enquanto orientadora dos licenciandos aqui apresentados, acompanhei cada um dos estudantes nesse processo de inserção na escola para o desenvolvimento das propostas de estágio, sendo que todos os estudantes já tinham algum vínculo com a escola antes mesmo de iniciar o estágio propriamente dito.

A inserção dos estudantes nas escolas ocorreu antes mesmo de iniciarmos com a disciplina de estágio, pois nos semestres anteriores já desenvolviam práticas de ensino nestas instituições, o que contribui para que conhecessem o contexto escolar e a turma que posteriormente assumiriam a regência.

Importante destacar que para realização deste estudo apostei na pesquisa qualitativa, por compreender que essa proposta de pesquisa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (Minayo, 2012, p.21).

Neste estudo optei pela entrevista semiestruturada proposta por (Minayo, 2012), pois “o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (p.64). Nessa direção apresentei aos estudantes as seguintes questões: *Que sentidos e significados conseguiste construir a partir desta experiência docente? O estágio curricular contribuiu na identificação com a profissão docente? De que forma? Qual o teu posicionamento acerca da escrita reflexiva realizada durante o estágio?*

A análise das entrevistas deu-se por meio da Análise Textual Discursiva - ATD (Moraes & Galiazzi, 2007), que consiste na produção de novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. A intenção da ATD é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados (Moraes & Galiazzi, 2007, p.11).

Nesta perspectiva da ATD foi realizada inicialmente a leitura das respostas apresentadas por cada um dos licenciandos, logo a unitarização das mesmas com significados específicos para a pesquisa, tais unidades foram organizadas separadamente e codificadas. Na sequência da análise, as unidades foram separadas em categorias, de acordo com a semelhança ou aproximação do conteúdo apresentado, aparecendo nesta fase de análise até duas categorias, as quais se subdividem em: **estágio como espaço de aprendizagem da profissão docente e escrita reflexiva como potencializadora da prática docente.**

Cabe destacar que as categorias emergiram a partir do posicionamento dos licenciandos a respeito das questões elencadas, dessa forma anuncio as falas dos sujeitos da pesquisa, as quais serão identificadas por letras. Apresento ainda, interlocuções teóricas com autores que problematizam o tema em questão.

A primeira categoria intitulada estágio como espaço de aprendizagem da profissão docente é percebida no posicionamento das participantes, conforme ressalta a licencianda A do Curso de Pedagogia presencial:

*A partir do estágio pude ter ideia de como se dá o trabalho do (a) professor (a) em sala de aula. O quanto pode ser prazeroso e difícil ao mesmo tempo. (...) Acredito que o professor vai se constituindo diariamente, com cada criança num processo contínuo de aprendizagem.*

A partir do posicionamento da licencianda percebe-se que para ela o estágio ultrapassou a realização de apenas um componente curricular, este passou a ter outros significados, ou seja,

foi possível perceber e experienciar o ser professor, conhecendo assim o cotidiano da sala de aula, enfrentando os desafios e as conquistas da profissão docente.

No diálogo com Lima & Aroeira (2011) as autoras apontam que o desafio do estágio é “constituir-se como esse espaço de aprendizagem que nos leva a refazer continuamente a prática e a descobrir novos jeitos de compreender nosso fazer pedagógico e de conviver com ele.” (p: 117).

Nessa direção, ao questionar a licencianda B do Curso de Química sobre a contribuição do estágio na identificação com a profissão docente, ela assevera que:

*é no estágio que realmente assumimos uma sala de aula. É a partir desta convivência com os estudantes que passamos a construir nossa identificação com a docência. A buscar a nossa forma de ministrar as aulas.*

À luz de uma perspectiva que aposta em uma análise crítica do contexto escolar, propondo a reflexão das ações pedagógicas pelo estagiário, avançamos na compreensão de que “o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (Pimenta & Lima, 2010, p.45).

Ao reafirmar que o estágio se constitui como um espaço de aprendizagem, destaco o posicionamento da estudante D do Curso de Química, ao apontar que no estágio foi possível perceber que: *“agora sou professor.” E me refiro como um momento único e inesquecível, pois a turma me propiciou momentos de aprendizagem que levarei para o resto de minha prática docente.*

O posicionamento da licencianda C do Curso de Pedagogia acerca dos sentidos e dos significados que foi possível construir durante o desenvolvimento do estágio curricular aponta que: *passar pela experiência do estágio é algo muito significativo para nossa profissão.* Ela avança na resposta ao afirmar que além do estágio *as experiências possibilitadas pelos projetos de extensão da FURG colaboram muito para chegarmos ao estágio mais “preparada”.*

É perceptível por meio da fala da estagiária do curso de Pedagogia a breve análise que ela faz sobre os saberes que foram construídos antes mesmo de chegar ao estágio supervisionado, apontando as atividades de extensão como contribuintes no processo de constituição docente.

Desse modo, partimos do pressuposto de que assim como o estágio curricular, as demais atividades de ensino, pesquisa e extensão também devem oportunizar a inserção dos

estudantes nas instituições de ensino. No que se refere à formação docente a partir da trilogia ensino, pesquisa e extensão, (Filho; Lopes & Cavalcante, 2011, p.150) destacam:

No caso da formação docente, não se deve esquecer que o ensino, a pesquisa e a extensão são dimensões ontológicas e partes constitutivas do mesmo processo de formação e, desse modo, devem estar presentes na posição e na realização das teologias desse campo, compreendendo principalmente o estágio supervisionado, enquanto eixo central de formação do futuro professor.

Outra categoria que se destaca neste estudo foi denominada escrita reflexiva como potencializadora da prática docente, a qual nos leva refletir sobre a contribuição do registro reflexivo realizado pelos estagiários no período do estágio supervisionado.

De acordo com (Zabalza, 2004, p. 10):

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender.

Ao questionar os licenciandos sobre a escrita reflexiva, foi perceptível que todos os entrevistados destacaram como ser fundamental durante o processo de formação, pois a maioria dos entrevistados pontuaram que a reflexão possibilita pensar a prática pedagógica desenvolvida percebendo como estão se constituindo professores.

Nesta direção trago a contribuição da estagiária B do Curso de Química, quando afirma que:

*Acredito ser uma ótima forma de encerrar as atividades desenvolvidas a cada aula ministrada, pois é neste momento que percebemos os pontos positivos e as falhas neste processo de construção do conhecimento. A partir destas escritas reflexivas podemos tentar corrigir possíveis falhas e assim melhorar a qualidade das nossas aulas.*

A estagiária C do Curso de Pedagogia também aponta a contribuição da escrita reflexiva:

*Considero muito importante a escrita reflexiva, inclusive faço o uso dela ao longo de meus planejamentos. Considero como uma forma da professora (re) pensar acerca de sua prática pedagógica cotidiana. Até porque a rotina de sala de aula é corrida e acabamos deixando passar certas situações vividas. Através da escrita temos um momento no qual paramos para refletir sobre essas situações.*

De acordo com as falas das estagiárias percebe-se que a reflexão da prática se faz necessária neste processo de identificação com a profissão docente e que não deve ser resumir apenas neste período de estágio curricular, mas acompanhar a prática docente mesmo após esse processo de formação inicial.

Conforme destaca a estagiária D do curso de Química: *tanto que após a finalização do curso, assim que comecei a trabalhar na área, segui realizando e tendo a necessidade por continuar escrevendo sobre minhas semanas e vivências compartilhadas com meus alunos queridos.*

Nas palavras de Lima & Aroeira (2011) encontramos problematizações acerca do registro reflexivo dos estagiários, quando afirmam que “a reflexão não pode ocorrer apenas no plano individual; o refletir, nesse sentido, necessita incorporar o dado dos outros e, desse modo, ampliar possibilidades concretas de trabalho coletivo” (p.119)

Nas palavras das autoras compreende-se que a escrita não é solitária, essa deve ser compartilhada, dialógica com os demais envolvidos neste processo de formação docente, pois todos são aprendentes; os estagiários, os estudantes da escola da educação básica, os professores regentes que atuam nas escolas e acolhem os licenciandos e a orientadora dos estágios que também aprendem por meio dos relatos e, sobretudo das escritas reflexivas.

Enquanto orientadora de estágios supervisionados nos cursos de licenciatura, percebo que a escrita reflexiva possibilita que os estagiários expressem as experiências vividas, desde as situações cotidianas, que os levam a tomar diferentes posturas, até as situações mais inusitadas.

Conforme destaca a estagiária E do curso de Pedagogia EaD quando diz que *o registro nos faz repensar a prática diária, o que foi positivo ou negativo, o que precisamos mudar ou podemos continuar trabalhando, enfim fazer uma análise diária a respeito do crescimento e desenvolvimento tanto docente como discente.*

Já a estudante A do curso de Pedagogia presencial pontua que *a escrita auxilia na busca por avanços e melhorias no ambiente escolar. (...) através dela, é possível analisar e refletir sobre situações que aconteceram na sala de aula.*

A partir das constatações das referidas estudantes, entendo que o registro reflexivo da prática docente não será o único responsável pelas mudanças nos modos de ser professor, mas não podemos negar que ele possibilita refletir criticamente sobre o cotidiano escolar, tecendo proposições na busca por novas formas de se constituir professor.

Diante desse pressuposto, Lima & Aroeira (2011, p.121), apontam que

a reflexão, por si só, não basta para resolver os problemas da docência, mas reconhecemos que ela pode suscitar contribuições, e com essa compreensão ressaltamos que é na articulação da formação ministrada na universidade com a da escola que ela pode ocorrer.

A partir do diálogo com licenciandos de diferentes áreas do conhecimento, foi possível inaugurar nesta escrita discussões acerca dos estágios curriculares enquanto campo de conhecimento, que contribui na construção da identidade profissional docente, utilizando como aliada nesse processo formativo a escrita reflexiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste texto buscou problematizar a contribuição dos estágios curriculares na formação inicial dos professores, apresentando diálogos com estagiários que recentemente desenvolveram práticas de ensino em escolas de educação básica.

A partir das análises das compreensões dos estagiários acerca das questões levantadas, foi possível avançarmos na compreensão de que o estágio se constitui como um espaço de ensino e aprendizagem da profissão docente.

O estágio curricular nos cursos de licenciatura é, na maioria das vezes, um dos momentos mais temido e esperado pelos licenciandos, pois ainda se percebe o discurso de que este será o momento da prática, de inserção na escola, ou seja, de vivenciar a docência.

Na contramão do discurso que ressalta o estágio como a parte prática da formação, importa destacar que boa parte dos licenciandos antes mesmo de iniciarem as atividades de estágio nas escolas de educação básica, já estão inseridos nestes espaços por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, dessa forma o estágio deve ser compreendido como mais um espaço de construção de novos saberes que possibilita reafirmarmos a escolha profissional.

Neste estudo também foi possível apresentar problematizações acerca da escrita reflexiva como potencializadora da prática docente, por compreender que refletir criticamente sobre o vivido possibilita (re) significar nosso fazer docente e nesse movimento vamos aprendendo a ser professor.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FILHO, A. L.S; LOPES, N. M.F; CAVALCANTE, D.M.M. **A dimensão ontológica da triologia ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado**. In: Estágio na formação de professores. Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão, São Paulo-SP: Edições Loyola, 2011.

LIMA, M. S. L; AROEIRA, K. P. **O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários**: um diálogo entre a universidade e a escola. In: Estágio na

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

formação de professores. Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão, São Paulo-SP: Edições Loyola, 2011.

MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção temas sociais).

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010

ZABALZA, M. A. **Diário de aula**. Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Zabalza, Miguel; trad. Ernani Rosa. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

## FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A NATUREZA DO CAMPO DE CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

Aline Quandt Klug<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo compreende um recorte teórico acerca da pesquisa que encontra-se em desenvolvimento inicial sobre a configuração que assume a formação pedagógica nos cursos de formação de professores (licenciaturas) na Universidade Federal de Pelotas. O objetivo deste texto consiste em investigar a natureza do campo de conhecimento pedagógico, para então conceituar especificamente formação pedagógica. Nesta perspectiva considera-se que a Pedagogia enquanto campo de conhecimento é, entre outras, a ciência que se ocupa das análises que correspondem à educação. Considera-se, portanto, a educação e os processos educativos enquanto objeto de estudo da formação pedagógica. Embasamos nossa discussão em autores como Cunha (2010), Saviani (2009), Charlot (2008), Libâneo (2008 e 2010), Pimenta (2010), Shulman (2005), entre outros. Por fim salientamos a relevância da articulação entre conhecimentos específicos do conteúdo e conhecimentos pedagógicos na formação de professores, sendo estes profissionais da educação e para os quais se faz necessária uma formação que contemple análises críticas das finalidades, objetivos e implicações dos processos educativos contextualizados sócio-historicamente. Considerando a docência enquanto uma profissão complexa, com especificidades teórico/práticas e, portanto requerente de uma formação adequada e coerente com tais especificidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Pedagógica. Formação de Professores. Campo de Conhecimento Pedagógico. Educação.

### INTRODUÇÃO

O presente texto compreende um recorte teórico da pesquisa em desenvolvimento acerca da configuração que assume a formação pedagógica nos cursos de formação de professores. A pesquisa encontra-se em fase inicial e tem por objetivo investigar o que caracteriza a formação pedagógica no âmbito destes cursos de licenciatura<sup>2</sup> no contexto da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

Para tanto, a priori, se entende como importante, uma investigação bibliográfica acerca do tema em questão: formação pedagógica. Com a finalidade de averiguar os pressupostos que orientam e definem o campo pedagógico e mais precisamente a formação pedagógica e a partir destas construir um conceito que balizará as investigações no campo empírico, ou seja, durante o processo de coleta e análise dos dados nos cursos de licenciatura a serem definidos. A proposta de construir previamente o conceito teórico de formação pedagógica subsidia-se

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGGE–FAE/UFPEL – alineqk@gmail.com

<sup>2</sup> Os cursos contemplados na investigação ainda não foram definidos. Possivelmente seja um curso de cada área de conhecimento: humanas, exatas, biológicas e artes. Totalizando quatro cursos de licenciatura a serem investigados. Optou-se pela investigação de cursos presenciais. A UFPEL compreende atualmente 21 denominações de cursos de licenciatura diferentes na modalidade presencial.



na intenção de aproximar e/ou contrapor as definições teóricas aos dados posteriormente coletados.

Sendo assim este texto tem por objetivo apontar as primeiras investigações teóricas e definições relacionadas ao campo pedagógico e conseqüentemente a formação pedagógica.

## **1 O PORQUÊ DO TEMA EM QUESTÃO**

Pensar, (re) pensar, questionar, problematizar a formação de professores tem sido objeto de investigação constante ao longo das últimas décadas. Investigações estas que assumem diferentes aspectos de análise: identidade docente, saberes da docência, profissionalidade docente, formação inicial, formação continuada... Enfim. São inúmeros os vieses de investigação e reflexão. Em meio a estas possibilidades de análises, optamos por problematizar a formação inicial de acadêmicos dos cursos de licenciatura, buscando caracterizar nestes cursos a formação pedagógica.

Especificamente, ao pensar no âmbito da Universidade, ressaltamos que os cursos de formação de professores, também chamados de licenciaturas, ao longo de sua existência, apresentam ainda que de forma insuficiente, um espaço para a formação pedagógica dos futuros professores. Essa formação efetivava-se no conhecido modelo 3 + 1<sup>3</sup>, que consistia segundo Cunha (2010) e Saviani (2009), em um modelo de formação que compreendia três anos de formação de conteúdos específicos na mesma lógica dos cursos de bacharelado e mais um ano de estudos pedagógicos, que habilitavam os estudantes a tornarem-se professores.

Atualmente problematizamos o que se modificou nos cursos de formação de professores com relação ao espaço e relevância atribuída à formação pedagógica? A dissociação entre conhecimentos específicos e pedagógicos permanece? Ao analisar os aspectos históricos e teóricos da formação de professores no Brasil, Saviani (2009), aponta a necessidade da indissociabilidade entre o que ele caracteriza como modelos de formação de professores. Refere-se aos conteúdos culturais-cognitivos, que seriam os conteúdos específicos de cada área de conhecimento e o preparo pedagógico-didático, afirmando que a indissociabilidade entre ambos contribui na superação do dilema da formação de professores.

Conforme será discutido ao longo deste trabalho, entende-se os conhecimentos pedagógicos como indispensáveis a profissão docente, independentemente do âmbito de

---

<sup>3</sup> Ao mencionarmos o modelo 3 + 1 como sendo o modelo consagrado historicamente nos cursos de formação de professores, não temos a pretensão de legitimá-lo como adequado nos referidos cursos. Até mesmo porque, considerando a complexidade da formação de professores, tal modelo mostra-se insuficiente e reducionista.

atuação do professor. Na tentativa de compreensão do conceito de formação pedagógica, emerge aquele que seria, por assim dizer, seu conceito de origem: campo de conhecimento pedagógico. Investigar as definições que caracterizam o campo de conhecimento pedagógico nos auxilia a entender no que consiste a formação pedagógica e qual a sua relevância na formação de professores.

## **2 PROFESSOR: UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO**

A profissão docente se configurou historicamente como uma profissão permeada de imaginários e implicações sociais. Atualmente caracteriza-se como uma profissão carente de identidade e valorização sócio-cultural. Os professores oscilam entre as contradições inerentes de tal profissão. Charlot (2008) apresenta o professor como um trabalhador da contradição na sociedade contemporânea, que enfrenta contradições que são reflexos das contradições sociais, mas também “tensões inerentes ao próprio ato de educar” (CHARLOT, 2008, p. 21). Estas contradições evidenciam o caráter complexo da docência, em sua profissionalidade. Nas palavras de Soares e Cunha:

Essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Assim, apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender. (SOARES e CUNHA 2010, p.24):

Entende-se a partir desta colocação a relevância do domínio de conhecimentos pedagógicos ao exercer a ação docente. Nesta perspectiva se evidencia a insuficiência dos conhecimentos específicos das disciplinas ao tratar de processos de ensino e aprendizagem, considerando estes processos como complexos na sua natureza e, portanto, necessitados de uma gama pertinente de conhecimentos que dêem conta de explicá-los e organizá-los de maneira satisfatória.

Assim, ao ressaltar a relevância do conhecimento pedagógico na formação de professores, se propõe a seguir uma reflexão acerca da constituição da natureza do campo de conhecimento pedagógico e conseqüentemente da formação pedagógica.

## **3 NATUREZA DO CAMPO DE CONHECIMENTO PEDAGÓGICO**

O campo teórico-investigativo da educação contempla abordagens das mais variadas instâncias de análise: psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação, entre outras. Considera-se, pois que todas estas ao concretizarem sua investigação o fazem a partir de um espaço muito peculiar: a sua ciência primeira, ou seja, é sempre uma análise realizada a partir do ponto de vista do sujeito ou da ciência que a propõe. Questionamos, porém se há um campo de conhecimentos que se ocupe exclusivamente da totalidade e das peculiaridades da educação? Analisando-a em sua essência, em seus processos, em sua intencionalidade, em sua especificidade, em sua prática e nas reflexões teóricas a partir desta.

Para responder a estes questionamentos salientamos as contribuições de (G. MIALARET 1991, p. 9 In: LIBÂNEO 2008) ao afirmar:

A pedagogia é uma reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva de suas condições de existência e de funcionamento. Ela está em relação direta com a prática educativa que constitui seu campo de reflexão e de análise, sem, todavia, confundir-se com ela.

Sendo assim, consideramos, pois, que a Pedagogia, enquanto campo de conhecimento é, entre outras, a ciência que se ocupa das análises que correspondem à educação. Ao problematizar a Pedagogia enquanto ciência da Educação, Libâneo (1996), entende a não exclusividade desta no tratamento científico da educação, mas a compreende enquanto responsável pela reflexão problematizadora em torno dos problemas educativos. Continua o autor defendendo que à Pedagogia corresponde os objetivos e processos do educativo, considerando a necessidade da relação entre ação educativa intencional e as relações sociais. Sendo assim, a Pedagogia investiga os fatores que contribuem para a formação humana em cada contexto histórico-social, tendo como seu objeto de estudo e conteúdo, a educação.

Nesse aspecto consideram-se as contribuições de Pimenta (2010) ao defender que “a Pedagogia enquanto ciência da Educação cabe conhecer e explicitar os diferentes modos como a educação se manifesta enquanto prática social, bem como contribuir para a direção de sentido que se quer colocar para o humano.” (PIMENTA, 2010, p. 84). Pensar a formação pedagógica, portanto, é pensar esse processo como intencional na sua ação em determinado contexto social.

Libâneo (2010) prossegue afirmando que pensar a formação do educador só é possível considerando que a teoria pedagógica pode, a partir da prática, formular diretrizes que darão uma direção à prática educativa.

Sobre a Pedagogia o referido autor afirma:

A Pedagogia assume, precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização em determinado contexto histórico-social. Junto a isso, formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa. (LIBÂNEO, 2010, p. 142)

Estas considerações acerca da ocupação do campo de estudo da Pedagogia nos permitem ressaltar a relevância que esta assume diante da sociedade e em prol da educação. Consideremos então a natureza do conhecimento pedagógico e seu objeto de estudo e investigação: a educação. Ou de acordo com Libâneo (2008) ao afirmar que “o conhecimento pedagógico tem como objeto de estudo a prática educativa, ou melhor, as práticas educativas. A Pedagogia é, portanto, a teoria e a prática da educação, ou como define o pedagogo alemão Schmied-Kowrzik, uma ciência prática da e para a educação.” (LIBÂNEO, 2008, p. 110).

Prossegue Libâneo (2010) discorrendo acerca da Pedagogia:

A Pedagogia investiga os fatores reais e concretos que concorrem para a formação humana, no seu desenvolvimento histórico, para daí extrair objetivos sociopolíticos e formas de intervenção organizativa e metodológica em torno dos processos que correspondem à ação educativa. (LIBÂNEO 2010, p. 96)

Pensar a natureza do campo de conhecimento pedagógico, bem como o objeto de estudo da Pedagogia, possibilita-nos a melhor compreensão do que define, ou confere caráter pedagógico a algo, quer seja um conceito ou uma ação, o que em síntese pode ser entendido como o caráter intencional dos processos educativos em contextos históricos e sociais específicos, considerando os objetivos e finalidades da educação em prol da humanização do ser humano. Sendo necessário também, para tal finalidade, pensar e construir processos organizativos e metodológicos que viabilizem a concretização de tais práticas educativas.

O que se pretende a partir desta definição é pensar e problematizar o conceito de pedagógico, para então pensar o porquê de uma formação pedagógica para o exercício da docência.

### **3.1 Formação Pedagógica: Construindo O Conceito**

Ao definirmos a natureza do campo de conhecimento pedagógico, pensemos no que caracteriza a formação pedagógica. Sinteticamente podemos afirmar, com base nas

considerações feitas anteriormente, que a formação pedagógica consiste em uma formação que tem por objeto de estudo a educação.

A ideia é aparentemente simples. Contudo ao pensarmos que a formação pedagógica tem, a priori, seu objeto de estudo, a educação, pensemos acerca dos processos educacionais e do que eles envolvem, a fim de entendermos a complexidade do objeto de estudo da formação pedagógica.

Consideremos a educação, de acordo com Libâneo (2008) enquanto:

Uma prática social materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando procedimentos peculiares e resultados. (LIBÂNEO, 2008, p. 114).

Pensar a educação é, portanto, considerar não um, mas diversos e diferentes processos educativos. Que compreendem as peculiaridades de cada contexto sócio-histórico-cultural. Pensar a educação é refletir acerca de sua finalidade e dos interesses desta prática social em diferentes contextos. Sendo a educação uma prática social, ela implica na construção de procedimentos sistemáticos que visam um objetivo, uma finalidade, que a priori pode ser compreendido como a humanização do ser humano ou o desenvolvimento deste e o aprimoramento de seus processos formativos.

A educação enquanto prática social e processo histórico, requer análises que considerem as especificidades de sua concretização em cada contexto onde se efetiva. Essa análise pode ser realizada de forma mais abrangente e específica pela Pedagogia, como já mencionamos. Mas afinal, no que se constitui a formação pedagógica, considerando as ressalvas já realizadas?

A Formação Pedagógica constitui-se em uma formação teórico/prática voltada ao estudo e análises de processos educativos e formativos. Contempla uma formação com seu olhar voltado à educação. Portanto, o processo de Formação Pedagógica supõe uma formação crítica e analítica de contextos educativos concretos, das especificidades da prática educativa, das finalidades desta prática, bem como de reflexões teóricas que contribuam na construção de tais processos educativos.

A formação pedagógica contempla a base de conhecimento comum dos profissionais da educação. Conhecimentos estes, que conforme já mencionado compreendem os aspectos constituidores da educação e seus processos. Libâneo (2010) entende que os conhecimentos pedagógicos podem ser agrupados em três áreas: conhecimentos científicos e filosóficos da

educação, que consideram a multiplicidade de análises do fenômeno educativo; conhecimentos específicos da atividade pedagógica, que se referem a conhecimentos teórico/práticos que se constituem em referência básica do tratamento do fenômeno educativo; e por fim, conhecimentos técnico-profissionais específicos de acordo com o âmbito de atuação profissional.

Este corpo de conhecimentos constituiria a Formação Pedagógica dos profissionais da educação. Eles dariam conta de considerar as mais variadas áreas de análise da educação e suas contribuições no entendimento dos processos educativos, bem como conhecimentos relacionados aos fatores internos e externos que constroem, (re) constroem e organizam as práticas educativas na sociedade. Abrangem ainda conhecimentos ligados á áreas específicas de atuação dos profissionais formados em educação.

No processo de Formação Pedagógica não se pode negligenciar a estreita relação teoria/prática. Neste sentido Libâneo (In: PIMENTA, 1996) traz as contribuições do autor alemão Schmied-Kowarzik, ao ressaltar a necessidade da Pedagogia pensar a si mesma constantemente em sua relação com a prática na qual se fundamenta e a partir da qual e para a qual formula propostas. Com base nesta afirmação entende-se como se articulam a fundamentação dos conhecimentos pedagógicos constituídos de base pedagógica teórica pensada e construída a partir da prática pedagógica, a qual constantemente se reconstrói balizada nas reflexões sobre si mesma.

### **3.2 Formação Pedagógica e Formação de Professores – Possíveis Conclusões**

Como já discutido a formação pedagógica tem como objeto de estudo, a educação em seus mais variados processos e, portanto, é imprescindível à formação dos profissionais da educação. Sendo os professores, profissionais que lidam cotidianamente com processos educativos e formativos do ser humano, conhecimentos pedagógicos são-lhes de extrema relevância, para que tais processos de fato se efetivem de maneira significativa e crítica. Conforme Pimenta e Anastasiou (2010): “A profissão docente é uma prática educativa, ou seja, como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso, mediante a educação.” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010 p. 178).

Fundamentalmente pensamos a necessidade de investigações que problematizem a docência e a formação de professores. Trata-se de uma profissão com especificidades teórico/práticas e para as quais se faz necessária uma formação adequada e coerente com tais especificidades.

Importa-nos pensar nos impactos que uma possível “displícência” ao pensar a docência enquanto profissão gera nos processos de formação dos futuros professores e conseqüentemente na sua atuação profissional e ainda na visão que constroem e/ou internalizam acerca da própria profissão. Defende-se aqui a pertinência dos conhecimentos pedagógicos na formação dos docentes, entendendo a formação pedagógica como caracterizadora também, das especificidades da profissão docente.

Contudo, de acordo com Libâneo (2010) compreendemos que formação pedagógica não se restringe à formação docente, sendo que está se constitui também como base de conhecimentos de outros profissionais da educação. Porém toda formação docente deve ser também, pedagógica, considerando conforme já mencionado que o objeto de estudo e prática da docência é também a educação e seus processos formativos.

Ressalta-se, contudo que esta formação pedagógica possa efetivar-se nos cursos de formação de professores de forma articulada aos conhecimentos específicos de cada área. De modo que, os acadêmicos em formação (futuros professores) aprendam e construam os conhecimentos específicos, pertinentes e necessários para sua formação, não de maneira dissociada dos conhecimentos pedagógicos, mas de maneira articulada a estes.

A formação de professores deve contemplar uma formação crítica do próprio conhecimento específico de sua área de saber, dos processos educativos e da organização do contexto educacional brasileiro. Entendendo os conhecimentos de sua área em toda sua abrangência e dentro do contexto educacional, refletindo acerca de sua relevância no espaço-tempo em que irão construí-los e (re) construí-los juntamente aos alunos. Relacionado a este aspecto cabe ressaltar as contribuições de Shulman (2005, p. 11) ao referir-se ao conhecimento base para a docência, que dentre outros inclui o conhecimento do conteúdo, o conhecimentos didático do conteúdo, o conhecimento dos contextos educativos e o conhecimento dos objetivos, das finalidades e valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Ressaltamos que particularmente este conjunto de quatro categorias de conhecimentos contempla entre outros aspectos, na nossa concepção, a formação pedagógica da docência, ao referir-se a importância do conhecimento dos processos educativos, dos contextos educacionais, das finalidades e objetivos da educação sócio-historicamente localizados e por fim, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento sobre o conteúdo, ou seja, a organização e pertinência de tais conteúdos em diferentes contextos educativos.

Ao final desta breve reflexão, questionamos como, porém é possível articular a formação pedagógica com a formação na área de conhecimento específica nos cursos de

licenciatura? Como promover a indissociabilidade entre conhecimentos específicos e pedagógicos nos cursos de formação de professores?

As respostas a estes questionamentos dependem da configuração atual que assume a formação pedagógica nos cursos de formação de professores. Depende ainda da importância atribuída à formação pedagógica pelos próprios docentes de tais cursos. Bem como, depende também do espaço que esta formação ocupa no currículo das licenciaturas.

Em busca destas respostas tem se construído a pesquisa da qual este texto é parte integrante. E na tentativa de encontrar e construir estas respostas se propõe a investigação no campo empírico que se refere aos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pelotas.

### **EDUCATIONAL TRAINING AND TEACHER EDUCATION: THE NATURE OF THE EDUCATIONAL FIELD OF KNOWLEDGE**

**ABSTRACT:** This article comprises a theoretical framework about the research that is in its early development on the setting that is responsible for teacher training courses in teacher education (bachelor's degrees) at Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). The present paper aims at investigating the nature of the field of pedagogical knowledge, and then specifically conceptualize pedagogical training. In this perspective, it is considered that Pedagogy as a field of knowledge is, among others, the science that studies the analysis related to education. It is, therefore, considered that education and educational processes are the studies of pedagogical training. Hence, our discussion is based on authors like Cunha (2010), Saviani (2009), Charlot (2008), Libâneo (2008 and 2010), Pimenta (2010), Shulman (2005), among others. Finally, we focus on the importance of the association between specific content knowledge and pedagogical knowledge in teacher education. Since they are educational professionals, it is very important to consider some training which includes critical analysis of the purposes, objectives and implications of contextual socio-educational processes historically. It is considered that teaching is a complex profession with theoretical/practical specificities and, therefore, applicant of a proper and consistent training with such specifics.

**KEY-WORDS:** Pedagogical Training. Teacher Training. Field of Pedagogical Knowledge. Education.

### **REFERÊNCIAS**

CUNHA, Maria Isabel da (org.). Trajetórias e lugares de formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin; Brasília, Distrito Federal: CAPES: CNPq, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico-investigativo da Pedagogia, a Pós-Graduação em Educação e a Pesquisa Pedagógica. Revista Educativa, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 109-121, jan/jun. 2008.



LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* – 12ªed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Que Destino os Educadores darão à Pedagogia?* In: PIMENTA, Selma Garrido (coord.). *Pedagogia Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009.

SHULMAN, Lee S. *Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma*. *Revista Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 9, n. 2, 2005.

SOARES, Sandra Regina. CUNHA, Maria Isabel da. *Formação do professor – a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador, Bahia: EDUFBA, 2010.

## MÚSICA E CRIANÇAS HOSPITALIZADAS: UMA ABORDAGEM REFERENTE ÀS CONTRIBUIÇÕES PARA O UNIVERSO INFANTIL

Naiara Andreatto da Silva<sup>1</sup>  
Juliane Cláudia Piovesan<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo, intitulado “*Música e crianças hospitalizadas: uma abordagem referente às contribuições para o universo infantil*”, tem o objetivo de realizar uma análise reflexiva a respeito do papel que a música exerce para/na vida das crianças que se encontram em internação hospitalar, bem como, apresentar os resultados preliminares obtidos, alusivos ao exercício da prática musical efetivada no Hospital Divina Providência (HDP), na cidade de Frederico Westphalen- RS, juntamente com o projeto Extensionista, promovido pela URI-Câmpus de Frederico Westphalen. Para a realização dessa pesquisa, fez-se necessário ainda, um aporte teórico, realizado através de leituras de obras de autores da temática. A música é uma arte constante na vida dos indivíduos. Comprova-se também, a importância de realizar um trabalho musicalizado, despertando a sensibilidade, a afetividade e a alegria. Nesse sentido, compreende-se, através das práticas musicais, que a utilização de atividades lúdicas em hospitais auxilia positivamente com o processo de cura, nesse caso, a música como benefício para amenizar a angústia e a dor de crianças hospitalizadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música. Crianças hospitalizadas. Infância.

### ACORDES INICIAIS

O artigo que se apresenta é parte do projeto de extensão, “*Música e Ludicidade: um estudo acerca da importância da música para o ambiente hospitalar*”, que tem a função de refletir sobre o papel da música para crianças em ambientes hospitalares, bem como apresentar a proposta realizada no Hospital Divina Providência de Frederico Westphalen/RS, através do projeto Extensionista, promovido pela URI - Câmpus de Frederico Westphalen.

Compreendendo a importância do espaço hospitalar, como sendo um local que possibilita a prevenção, educação, pesquisa e reabilitação, e um ambiente necessário para a manutenção da saúde do ser humano, no caso deste estudo, de crianças, é que se torna ainda mais essencial um espaço que possibilite alegria, tendo em vista que sua permanência, na maioria dos casos, significa preocupação, olhar de cuidado e tristeza.

Destaca-se que a Organização Mundial de Saúde (OMS) define o hospital como “o elemento de uma organização médico social, cuja função consiste em assegurar assistência médica completa, curativa e preventiva à população e cujos serviços externos se erradia até a

---

<sup>1</sup>Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e Bolsista de Extensão - naiazinhaandreatto@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Câmpus de Frederico Westphalen – Rio Grande do Sul – Brasil - Mestre em Educação e orientadora do projeto – juliane@uri.edu.br

célula familiar considerada em seu meio”. Nesse aspecto, em meio a ações da medicina, é que está se buscando, através da música proporcionar momentos de descontração e alegria para as crianças hospitalizadas, bem como, para seus familiares, amenizando assim, a angústia e a dor no caso da internação hospitalar.

Sendo assim, a música em ambientes hospitalizados surge como um aporte psicológico e social, tanto para as crianças internadas, como para seus familiares, por se caracterizar pelo seu viés lúdico e divertido o que possibilita a alegria e o bem estar, aproximando assim a criança do seu cotidiano.

Destaca-se também a música, que é uma manifestação artística, na qual envolve o sentir, o ser e o pensar. Também é uma manifestação cultural, caracterizada pela tradição de um povo nas diferentes épocas da história da humanidade. Ela apresenta-se na vida das pessoas, como uma ferramenta, um suporte capaz de suprir certas falhas provindas da globalização. Sob esta perspectiva, Bastian (2009, p. 115), destaca que: “a música auxilia na socialização. Os indivíduos aprendem que não vivem sozinhos, onde, todos têm de se relacionar uns com os outros”.

Para uma melhor compreensão, esse estudo abordará aspectos relativos à ludicidade, e a importância da música para crianças hospitalizadas. Também, apresentará dados referentes à hospitalização na infância seguindo de uma análise da prática realizada em Hospital com crianças de 0 a 12 anos, destacando elementos dessa experiência.

## **1 A MÚSICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA AS CRIANÇAS HOSPITALIZADAS**

Ao mesmo tempo em que promove a saúde do corpo, a internação hospitalar para as crianças pode-se configurar como uma experiência traumática, pois o ambiente em que se encontra inserida, pouco tem a ver com o seu universo. A criança em processo de hospitalização que recebe os cuidados necessários para a sua saúde, muitas vezes precisa passar por processos dolorosos nos quais são aplicados por médicos e enfermeiras que não fazem parte do seu convívio social. Essas experiências, acopladas em um ambiente pouco lúdico e em contato com pessoas estranhas, estando longe de seus objetos pessoais, fazem com que as crianças passem por um período de grande tristeza, angústia e até medo da morte.

Nesse sentido, estudos apontam que nos primeiros dois anos de vida, a criança hospitalizada tem a sensação de estar sendo abandonada pelos pais. Entre 4 e 5 anos, sente esta nova situação como castigo por alguma falha que tenha cometido (CUNHA e VIEGAS, 2003). Já dos 10 aos 12 anos, possui uma profunda ansiedade e medo da morte. De acordo

com Cunha e Viegas e Cunha (2003), a internação, seja em quarto individual ou enfermaria - com pessoas diferentes e muitas vezes em companhia de outros pacientes em estado grave, com rotinas não habituais, horários rígidos e sono interrompido para avaliação de temperatura corporal e outros exames clínicos, causa na criança irritação, ansiedade, dor e fantasia.

Assim, pode-se destacar que nem sempre é fácil a adaptação da criança no ambiente hospitalar, sendo comuns o choro, a revolta, a agressividade, o silêncio e a recusa da alimentação. Nesse sentido, fazem-se necessários momentos de ludicidade, primando assim, pela saúde global da criança. De acordo com Rosa e Santos (1997), em qualquer ambiente ou situação, o brinquedo é o companheiro inseparável da criança, mas quando sua rotina é interrompida pela internação num hospital - e este apresenta uma estrutura física inadequada para a criança -, pode provocar danos que, muitas vezes, marcará para sempre em sua vida.

Diante desse contexto, percebe-se que, a privação das atividades cotidianas, como o brincar, bem como, o contato com as pessoas do seu convívio, dificulta ainda mais o processo de aceitação do espaço e a cura da criança. Fazendo-se compreender que o lúdico é um processo que se faz sempre presente na vida das crianças, através dos jogos, brinquedos e brincadeiras no qual desempenha um papel fundamental na construção da personalidade e do ser, Moraes (2012, p.25), nos apresenta sua contribuição afirmando que,

O lúdico tem sua origem na palavra latina “*ludure*” (ilusão) e tem por significado, aquilo que é relativo a jogo, a brinquedo, qualquer objeto ou atividade que vise mais ao divertimento que a qualquer outro objetivo, que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo.

Nesse contexto, pode-se enfatizar que o brincar é mais um suporte capaz de contribuir no processo de reabilitação e cura da criança, uma vez que, a música, que também é um modo de brincar e de aprender brincando, é uma atividade essencial para que as crianças possam equilibrar suas tensões, trabalhar suas necessidades cognitivas, psicológicas, proporcionando a criação de conhecimento e de desenvolvimento das estruturas mentais, na medida em que estabelece uma relação com o brinquedo e a atividade lúdica.

Ao mesmo tempo em que promove a alegria e o bem estar, a música pode proporcionar diferentes contribuições para as crianças hospitalizadas. No aspecto afetivo e emocional, por ser de caráter contagiante e se manter em constante contato com os indivíduos o que permite exteriorizar os sentimentos e as emoções contidas dentro de cada ser. No plano psicomotor, ao se deixar levar embalando-se diante dos ritmos e sons que lhes agrada, e no

plano social, principalmente nas cantigas de roda, onde as crianças interagem umas com as outras, o que possibilita a construção de novas amizades.

No que tange aos benefícios da saúde do corpo e da mente, cientistas explicam que a música atua de maneira direta no sistema cerebral, mais precisamente, no sistema límbico. Este por sua vez, reage através do aumento e liberação de endorfinas, contribuindo com o processo de cura, prevenção e auxílio de doenças como o estresse, depressão, ansiedade, câncer, dores crônicas e hipertensão. (BUENO, 2012). Nos hospitais, a música vem sendo utilizada como contribuinte no processo de cura, tanto de crianças, jovens e adultos. Assim,

Em alguns hospitais a música tem sido utilizada antes, durante e após cirurgias, os resultados vão desde pressão sanguínea e pulso mais baixo, menos ansiedade, sinais vitais e estado emocional mais estáveis, até menor necessidade de anestésico. (CHIARELLI e BARRETO, 2005. p.7).

O que se deve levar em conta, é que tanto a apreciação musical quanto as brincadeiras musicalizadas, trazem em sua bagagem emoções, sensações e reações, sendo estas de formas variáveis, dependendo do gosto musical de cada um e o hábito/ou não em ouvir a música. Para a criança, o ouvir/cantar, além de despertar sentimentos, muitas vezes bons, faz com que, através da imaginação e do faz de contas, perpassa caminhos e lugares onde o impossível passa a ser real no instante onde tudo ocorre. Para Maffioletti (2008, p. 06) a música enquanto brinquedo,

[...] oferece um universo estruturado com significações originais, no qual a criança pode mergulhar. A criança não apenas imita, mas inventa, conversa, anula, transforma e dá novas significações. A brincadeira não é uma imitação servil, mas um conjunto de imagens que podem ser compartilhadas por todos, oportunizando uma linguagem comum, um suporte de comunicação. [...].

Diante desse contexto compreende-se a música como uma ferramenta existencial na cura emocional das crianças hospitalizadas. Seus benefícios são capazes de promover a alegria, o prazer e o divertimento, auxiliando no cuidado da criança, proporcionando momentos de distração no momento em que se ouve uma boa música.

## **2 A PRÁTICA DESENVOLVIDA NO HOSPITAL DIVINA PROVIDÊNCIA DE FREDERICO WESTPHALEN**

Este estudo é fruto de um projeto de Extensão, promovido pela URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen

juntamente com o Hospital Divina Providência (HDP), onde são realizadas atividades de cunho teórico/prático, através de estudos bibliográficos e de campo, com crianças de 0 a 12 anos de idade. As atividades práticas ocorrem duas vezes por semana na sala de brinquedos do HDP, no período da tarde, onde são realizadas a execução/apreciação musical, bem como brincadeiras com a utilização de brinquedos sonoros. Os convites para a participação das atividades musicais são efetuados nos quartos dos pacientes, cabendo aos pais ou responsáveis optar ou não pela participação de seus responsabilizados.

Desde sua primeira realização, o projeto já conta com mais de 200 participantes, sendo que de uma forma ou outra realizaram atividades musicais, seja através do canto, da execução ou das brincadeiras sonoras. Em relação ao repertório, são tocados clássicos infantis, bem como cantigas de roda e canções de ninar. É válido ainda lembrar que na sala de brinquedos encontram-se recursos, como jogos pedagógicos e brinquedos musicais, no qual facilitam a realização das atividades sonoras, despertando dessa forma a atenção e o entretenimento às crianças.

Diante da prática desenvolvida, as reações percebidas nas crianças ao ouvir uma música cantada e tocada, na maioria das vezes são despertadas em meio a sensações e emoções como relaxamento, contentamento, concentração e descontração, o que diminui a ansiedade e o medo por estar em um espaço diferente ao seu habitual. Segundo (Brasil apud Souza e Joly, 2010, p. 97), “a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio”.

Em relação às crianças menores, percebeu-se a ocorrência de grande concentração nos movimentos produzidos pelo violão, risos de contentamento, relaxamento, movimentos com os braços e principalmente pernas, balbucios, sono tranquilo ao ouvir as músicas. Além disso, em um dos casos, choro ao término de cada música, como forma de demonstração por estar gostando do que ouvira naquele momento.

Outro fato interessante a ser destacado refere-se a um menino de dois anos de idade que demonstrou satisfação ao ouvir as músicas interpretadas, o qual em um intervalo de uma canção e outra declarava: “*violão tofe*” (fala da criança), sendo violão professora, propondo que fossem tocadas novas canções. Diante desse aspecto pode-se perceber o valor sentimental da música para aquela criança, naquele momento.

Também, destaca-se que, normalmente os hospitais não estão preparados para o atendimento afetivo das crianças, pois quando ela é hospitalizada sua vida muda completamente. Ela deixa sua casa, seus amigos, seus brinquedos e encontram um ambiente

desconhecido, com paredes brancas, aparelhos estranhos, pessoas desconhecidas e uniformizadas que lhe oferece remédios amargos, injeções, máscaras de oxigênio, sondas, exames complicados, além do choro de outras crianças, etc. Tudo isso provoca medo, sofrimento, ansiedade e desconforto. Para amenizar esse impacto sentido pela criança, surge o pedagogo, proporcionando momentos lúdicos e de encontro com a música. E esses aspectos são visíveis na brinquedoteca do Hospital, bem como nos quartos. É um momento lúdico, prazeroso e alegre, que traz conforto tanto para a criança quanto para os familiares.

Por fim, com diversas crianças o que se pode perceber foram expressões e reações positivas, através de seus semblantes como contentamento e relaxamento, demonstrando interesse pelas músicas através do canto e da execução de instrumentos musicais. Para as idealizadoras, o projeto traz encantamento, alegria, gratidão por estarem auxiliando seres humanos, proporcionando sensibilidade, conforto e momentos diferenciados em um ambiente que a criança, muitas vezes, sente-se desconfortável e triste.

A seguir, algumas fotos do projeto:





## FINALIZANDO OS ACORDES

Através de pesquisas teóricas e práticas, desenvolvida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI - Câmpus de Frederico Westphalen juntamente com o Hospital Divina Providência, pode-se perceber a importância da música, das brincadeiras e do lúdico na vida, principalmente das crianças que se encontram em processo de hospitalização, pois esta, em muitos casos, pode parecer como algo punitivo na concepção dos pequenos, uma vez que a hospitalização promove mudanças na rotina e nos hábitos de sono, higiene e alimentação onde as crianças são submetidas a situações as quais não possuem muita escolha.

Através de estudos teóricos e práticos, pode-se perceber a importância e a influência da música na vida dos sujeitos, por estar sempre em consonância com o cotidiano, o que contribui positivamente com o processo mental, emocional e intelectual, pois a referida abre um leque de possibilidades, dentre elas exteriorizarem sentimentos, o que possibilita a relação entre indivíduos.

Além disso, para uma criança, o cantar se caracteriza como uma brincadeira, na qual através desta, a imaginação se faz ainda mais presente, e os benefícios musicais passam a ser uma consequência do cantar, principalmente em ambientes hospitalizados.

Da mesma forma, o estudo em campo possibilitou ver na prática os benefícios musicais que a mesma oferece. O que mais se pode observar foi que o contato musical os deixou mais tranquilos, o que faz com que se esquecessem dos processos dolorosos nos quais estavam passando naquele momento.

É importante salientar também a relevância de um espaço lúdico no hospital, como a brinquedoteca, pois as vestimentas de médicos e enfermeiras, bem como as paredes brancas de quartos e corredores acabam amedrontando as crianças e na brinquedoteca do Hospital há o colorido, os jogos pedagógicos, um local alegre e descontraído. Nesse sentido faz-se



necessário desenvolver atividades musicais, bem como jogos e brincadeiras para amenizar a dor e a tristeza provocada pela internação.

Assim, destaca-se o lado positivo da música no Hospital Divina Providência do Município de Frederico Westphalen, pelas crianças e seus familiares, bem como funcionários do local, pois é um momento diferenciado, de descontração e alegria, em meio a remédios, exames, consultas, entre outros, promovendo um ambiente menos tenso e mais feliz.

### **MUSIC AND HOSPITALIZED CHILDREN: AN APPROACH REGARDING CONTRIBUTIONS TO THE INFANT UNIVERSE**

**ABSTRACT:** This article, entitled "Music and hospitalized children: an approach in relation to contributions to the children's universe" have a goal to realize reflective analysis about the role that music plays to / in the lives of children who are in hospital, as well as, present the preliminary results, allusive the effective exercise of musical practice in Hospital Divina Providencia (HDP), in the city of Frederico Westphalen-RS along with Extensionist project, sponsored by the URI-Campus of Frederico. For this survey, there was still need a theoretical approach, accomplished through readings of works by authors of the subject. Music is a constant in the lives of individuals art. It also proves the importance of doing a job musicalizado arouse sensitivity, affection and joy. In this sense, it is understood, through musical practices, the use of recreational activities in hospitals positively assists with the healing process, in this case, the music as a benefit to ease the anguish and pain of hospitalized children.

**KEYWORDS:** Music. Hospitalized Children. Childhood.

### **REFERÊNCIAS**

BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola:** a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

BUENO, Chris. **Além de fazer bem para a alma, música ajuda no tratamento de algumas doenças.** São Paulo. 2012. Disponível em <<http://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2012/08/25/alem-de-fazer-bem-para-a-alma-musica-ajuda-no-tratamento-de-algumas-doencas.htm>> Acesso em 27 de mar de 2014.

CUNHA, N. H. S. & VIEGAS, D. **Brinquedoteca Hospitalar.** São Paulo: Guia de Orientação, 2003.

CHIARELLI, Lígia; BARRETO, Sidirley. **A Música como meio de desenvolver a inteligência e a integração de Ser.** Junho de 2005. Disponível em <<http://www.iacat.com/Revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>>. Acesso em 17 de Dez. de 2012.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **A dimensão lúdica na infância.** In.: XIV Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas- 27 a 30 de abril de 2008 - PUC-RS Porto Alegre, CD.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Disponível em: [www.saude.gov.br/](http://www.saude.gov.br/). Acesso em: 02 de fevereiro de 2013.

MORAES, Ingrid Merkle. **A pedagogia do brincar:** Intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil. (Dissertação de Mestrado). 2012. Disponível em <<http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Ingrid-M-Moares.pdf>> Acesso em 18/03/14.

ROSA, S. E. **Um desafio às regras do jogo:** Da análise na infância ao infantil na análise. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires (Org). **Brinquedoteca:** a criança, o adulto e o lúdico. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOUZA, Carlos Eduardo de; JOLY, Maria Carolina Leme. **A importância do ensino musical na educação infantil.** Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4v. 4n. 7, p. 96-100, jan-jun.2010

## O PROFESSOR E A PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA

Henriqueta Alves da Silva<sup>1</sup>  
Arnaldo Nogaro<sup>2</sup>  
Idanir Ecco<sup>3</sup>

**RESUMO:** O artigo em pauta resulta de pesquisa bibliográfica em diferentes obras e autores, dentre os quais destacamos Alarcão (2001), Pimenta (2002), Shön (2000), Tardif (2007), Zeichner (1993). O objetivo do mesmo é reunir conceituações encontradas sobre o professor reflexivo, ao mesmo tempo em que tematiza tais definições, procura construir alguns esclarecimentos sobre as interrogações: o que é ser professor reflexivo? Como se pode chegar a uma prática docente reflexiva? Sabemos que a reflexão não é tarefa simples numa sociedade radicalmente marcada por um pragmatismo tecnicista, em que tudo se explica por sua utilidade. Por isso, propomos a reflexão crítica como estratégia para superar as distorções cognitivas que dificultam o conhecimento de nossas próprias práticas. O fazer pedagógico precisa ser uma atividade que imbrigue uma mudança profunda e política no interior da sociedade, uma força transformadora da própria prática, pois caso contrário perderá seu sentido e horizonte educativo. A educação, antes de tudo, é exemplaridade ética, o que faz com que ensinemos muito mais pelo que somos do que pelo que dizemos. Trata-se de um processo que exige paciência, logo, como em todo processo, os resultados não são construídos e visíveis em curto prazo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor. Reflexão. Prática pedagógica.

### INTRODUÇÃO

Sabe-se que todo o ser humano reflete, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é inerente à espécie humana. Ora, os professores como seres humanos tem capacidade para refletir. Desde o início dos anos 90, a expressão professor reflexivo começa a aparecer no cenário educacional. A origem desta expressão gerou confusão na compreensão de muitas pessoas, pois se todo o ser humano reflete porque falar em professor reflexivo? Esclarecemos que a reflexão aqui discutida não pode ser compreendida como atributo próprio do humano, mas como um movimento teórico que busca a construção de uma identidade para o professor e de entendimento do trabalho docente.

Este artigo resulta de pesquisa bibliográfica e tem o objetivo de reunir conceituações encontradas sobre o professor reflexivo, ao mesmo tempo em que tematiza tais definições, procura construir alguns esclarecimentos sobre as interrogações: o que é ser professor reflexivo? Como se pode chegar a uma prática docente reflexiva? Para tanto estruturamos o texto definindo, inicialmente, o que entendemos por professor reflexivo, posteriormente a

---

<sup>1</sup>Licenciada em Filosofia. Aluna do Mestrado em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Frederico Westphalen. henrivias@hotmail.com

<sup>2</sup>Doutor em Educação – UFRGS. Professor do Curso do Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Frederico Westphalen. narnaldo@uri.com.br

<sup>3</sup>Mestre em Educação UPF/RS. Professor da URI Campus de Erechim/RS. E-mail: idanir@uri.com.br

abordagem sobre o professor e sua postura reflexiva na prática e por último, considerações finais.

## **1 O PROFESSOR: SER REFLEXIVO**

O conceito professor reflexivo emergiu nos EUA como reação à concepção tecnicista de educação, que tem reduzido a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional e criando nos professores uma crise de identidade.

A reflexão não é um processo pessoal, implica a imersão do homem num mundo de valores, interesses sociais e políticos. A reflexão deve estar aliada ao contexto em que o professor encontra-se para não incorrer em uma individualização do pensamento docente. A mera reflexão na ação é insuficiente para a prática profissional. Por isso, o processo emancipatório constitui-se na libertação das consciências individuais. Esse movimento teórico de compreensão da prática docente coloca-o numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais, através do ensino e aprendizagem impedindo a apropriação banalizada do entendimento técnico da reflexão.

A transformação da prática dos professores deve-se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser dotada de uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase do professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre (PIMENTA, 2002, p. 24).

O professor reflexivo é aquele que consegue superar a rotina de suas práticas e refletir sobre as suas ações cotidianas antes, durante e depois de executá-las (TARDIF, 2007). Ser um professor reflexivo é querer não ser “coisa”, mas um ente com autonomia, para isso ocorrer precisamos desvinculá-lo da moda do discurso educativo de conceitos como reflexão, emancipação, cognição, aprender a aprender, entre outros. A reflexão em si acontece na dimensão teórica da sua definição e nas implicações da práxis educacional. Para Gomes e Lima (1998, p.1690):

O simples exercício da reflexão, entretanto, não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve, antes ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional; portanto, dentro de um processo permanente, voltado para as questões do cotidiano, através de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas.

Assim, a reflexão do professor é um mecanismo de reestruturação da escola e de intervenção no cotidiano, que pode contribuir para a busca do aprimoramento da prática e da emancipação social. Pensar reflexivamente não é tão simples assim, pois abrange um estado de dúvida, perplexidade, dificuldade mental e principalmente um ato de pesquisa, busca da solução ou resolução da dúvida. Para Dewey (1979, p. 24) “[...] a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão”.

Zeichner (1993) afirma que o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais. Nesse sentido, pode-se dizer que o professor reflexivo se mostra a partir da qualidade de sua prática. Para Alarcão (1996, p. 04) o processo reflexivo:

[...] consiste no desempenho de um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflete, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma tem um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduz à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Refletir para agir autonomamente é o elemento fundamental deste século. O homem subjugado pela pobreza, desemprego, individualismo, drogas e espírito consumista procura encontrar-se a si mesmo a fim de, recuperar a sua identidade perdida. Diante desta situação interroga-se sobre a sua condição no mundo. A esperança perdida, talvez, pela exacerbação da racionalidade técnica, questiona e discute os rumos da educação e da formação de professores. Percebe-se que o homem deste século é um homem inquieto questionador e aspira conquistar a liberdade e a emancipação próprias, parece querer reaprender a pensar.

Afinal, o que é ser reflexivo? Para o filósofo educacional americano Dewey (1979), é uma forma especializada de pensar que implica uma atribuição de sentido, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem.

A reflexão baseia-se no pensamento, nas atitudes de questionamentos e curiosidades em busca da verdade e da justiça, é uma lógica investigativa do sujeito pensante. A atitude reflexiva permite que nos sintamos mais sujeitos e menos objetos do sistema, proporciona a revalorização dos processos cognitivos e atende à dimensão humana de aprendizagem. A reflexão prima pela formação do sujeito quer seja o professor ou o aluno, como pessoa que

pensa e possibilita o direito de construir o seu saber, valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e possibilita avaliar a capacidade de interagir, reconhecendo assim a capacidade de tomar às mãos a própria gestão da aprendizagem.

Contreras (2002) aponta o risco desta teoria não ultrapassar o nível do discurso, uma vez que cada escola encontra-se em realidades e condições particulares, muitas vezes, não oferecendo possibilidades de efetivação. A escola não é homogeneidade e os professores não são passivos às mudanças. Por isso, é necessário analisar e demonstrar as efetivas contribuições que a reflexão crítica pode proporcionar para a comunidade escolar. Pois, ela apresenta um discurso de preparar os educandos para a vida adulta com capacidade crítica em uma sociedade plural e por outro lado essas finalidades são negadas pelo sistema tecnicista atual. É diante desse paradoxo que os professores se sentem confusos e reduzem suas preocupações a problemas internos de sala de aula.

A educação é um fenômeno complexo, um trabalho de seres humanos que convivem em diferentes contextos políticos e sociais. Retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta aquela que se deseja. É nesta perspectiva que apostamos em propor uma educação reflexiva que possibilite a emancipação do indivíduo. Diante disso, nos deparamos com um desafio a responder: o da sociedade da informação e o da sociedade do conhecimento.

Diante da quantidade e velocidade das informações cabe estabelecer a diferença entre informação e conhecimento. Para Pimenta (2002, p. 39):

Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social.

É tarefa da escola e dos professores transformar informações em conhecimentos, realizando um trabalho crítico e emancipatório, através da reflexão de seu fazer. O compromisso da educação vai além do ensinar, do transferir informações ou do puro repasse de conteúdos que tradicionalmente são mais valorizados na cultura escolar. Precisamos estabelecer uma autorreflexão na comunidade escolar partindo dos professores para os estudantes e comunidade em geral, da realidade vivenciada na escola, na sociedade, na família e na história.

Na esteira da busca de novos olhares e pensares para a educação vislumbra-se a contribuição teórica que prima pela postura e ação do professor como prático reflexivo, ou

seja, como alguém que seja capaz de, na dinâmica de seu trabalho, sustentar uma postura de reflexão, que de acordo com Dewey (1978), seja o fundamento da prática docente. Ela envolve a problematização das situações vividas em sala de aula e o pensar sobre elas, evitando o desempenho das atividades docentes como simples rotina. Pois, uma postura diferenciada do professor, por meio da prática reflexiva pode gerar novas dinâmicas pedagógicas e suscitar novos mecanismos de mudança no trabalho da escola e no seio da sociedade.

Contudo, como diz Contreras (2002, p. 192), a educação deve ser reflexiva e possibilitar uma “[...] autonomia emancipativa, como processo coletivo dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino”, fazendo frente à educação neoliberal que pretende pessoas qualificadas, primeiramente, em função do processo produtivo.

O Estado, com toda sua estrutura, tem se posicionado nitidamente ao lado do capital e do modelo ideológico neoliberal, esquecendo também seu compromisso com os professores. A progressiva racionalização do ensino submeteu o professor às normas concebidas por especialistas e técnicos em administração. Não queremos afirmar que a especialização é desnecessária e fútil, pois “[...] ninguém consegue tornar-se antropólogo, economista, biólogo, sem especializar-se. Mas pode fazê-lo sem reduzir o mundo a sua disciplina. Portanto, queremos alargar a base horizontal da aprendizagem, sem prejudicar necessariamente a base vertical” (DEMO, 2002, p. 14).

Nesse contexto, não muito claro, o papel do profissional da educação precisa ser repensado. A grande maioria dos professores propõe aos seus alunos práticas pedagógicas conservadoras, assentadas no paradigma cartesiano, o que leva a uma ação fragmentada e reducionista focalizada no “escute, leia, decore e repita” (BEHERENS, 2005). Segundo Gadotti (1998), é necessário que o professor se assuma enquanto profissional do humano, do social e do político. O professor precisa tomar partido e não ser omissos, neutro. Precisa definir-se com autonomia sem ficar “em cima do muro”, ou seja, ter uma posição ideológica, ser esperançoso em relação a uma sociedade mais equânime socialmente, ser um docente crítico, líder no processo de mudança e transformação da sociedade. O professor, antes de ser autoritário e dono da verdade, precisa torna-se um investigador, articulador, pesquisador crítico e reflexivo precisando manter constante iniciativa sócio-política para transformar a sociedade através de sua ação e postura ético-pedagógica nessa mesma sociedade.

A educação serve como instrumento de luta levando a população à consciência crítica que supere o senso comum sem o desconsiderar, refletindo sobre aquilo que tem de irrefletido e, desta forma, ver o verdadeiro sentido das coisas e das relações.

Precisamos ressignificar a prática pedagógica, partindo da reflexão como ferramenta para nortear o trabalho do professor, favorecendo aquisição de nova postura frente aos problemas enfrentados cotidianamente, possibilitando posturas e ações que favoreçam o desenvolvimento de competências relevantes e significativas aos estudantes, transformando-os em cidadãos capazes de agir ativamente e conscientemente, superando a interferência de funções conservadoras capazes de dominar e alienar as pessoas.

## **2 A PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA**

Por muitos anos, ao longo da história educacional, o professor foi visto apenas como um transmissor de conhecimentos incontestáveis, somente ele detinha a posse do saber e o repassava aos seus alunos, sem se preocupar com a contribuição de sua prática para a aprendizagem desses discentes. Porém, essa realidade começa a ser repensada com o questionamento do paradigma que predominou por muito tempo. Ressentimo-nos de um novo paradigma, uma nova forma de ver e desenvolver a educação, um paradigma emergente cujo conhecimento se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis.

Precisamos entender a natureza sistemática da educação para atuar eficientemente na escola. Pois, “[...] a educação não modela a sociedade, mas ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detém o poder” (FREIRE, 2003, p. 49). É tarefa do professor denunciar a ideologia dominante, pois ele sonha em favor da libertação dos estudantes da classe dominante, seu sonho é reinventar a sociedade e ocupar o espaço da escola para desvendar a realidade que esta sendo ocultada.

Precisamos compreender bem em que condições e com que tipo de reflexão os professores levam a cabo seu trabalho, caso contrário não se poderá saber em que medida os resultados da investigação em educação podem incidir nas práticas. Mas, sabe-se que uma pedagogia libertadora possibilita espaço vital e necessário para a expansão de uma educação emancipadora, ativa e criativa, tornando possível a construção de um aprendizado autônomo e não meramente despótico que sufoca o desenvolvimento de todo e qualquer ser humano.

Dewey (apud LALANDA E ABRANTES, 1996) destaca três atitudes que favorecem a ação reflexiva: a) Abertura de espírito – saber ouvir opiniões, informações provenientes de



fontes diversificadas; ter capacidade de aceitar alternativas de percurso e reconhecer possibilidades de erros; b) Responsabilidade – fazer ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação; c) Empenho – traduz-se na adesão voluntária e no desejo de participar para mobilizar as atitudes anteriores.

Nota-se que a reflexão é uma consideração ativa, cuidadosa e persistente que devo ter com minha prática e não um conjunto de técnicas que devem ser aprendida e executada pelos docentes. A abertura de espírito, por exemplo, é uma atitude que deve estar presente em toda a ação reflexiva, pois sem ela teremos dificuldade de pensar na diferença. Há que se ter cuidado para não sobrepormos o outro em benefício de nosso eu; vivemos em uma era em que temos a tendência de superestimar nossa cultura, nossa maneira de pensar e agir. Essa postura faz calar o outro, é uma forma brutal de violência que domina e não favorece a construção do verdadeiro conhecimento. A responsabilidade é outra forma de cuidado que devemos levar em consideração para a construção de uma prática reflexiva, pois ela possibilita analisarmos as consequências de toda e qualquer ação respeitando a ação de cada pessoa. O empenho como outra atitude de reflexão nos faz pensar que a ação reflexiva só acontece a partir da adesão voluntária, do desejo de mobilizar e realizar determinada ação. A atitude reflexiva acontece de acordo com a vontade própria de cada ser humano.

Schön (2000) diferencia a reflexão na ação e sobre a ação como formas de desenvolvimento profissional. A reflexão na ação ocorre quando os profissionais refletem no decurso da própria ação sem a interromperem, embora com brevíssimos instantes de distanciamento. No segundo caso reconstróem mentalmente a ação, *a posteriori*, para analisarem. Em ambas as situações a reflexão proporciona a reestruturação da ação.

Para somar-se a Schön (2000), recorreremos a Perrenoud (2002) para reforçarmos os posicionamentos no que tange a algumas diferenças de sentidos da reflexão, necessários ao profissional reflexivo: a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação, objetivando compreender o sentido desses conceitos que segundo ele, permeiam a concepção do professor como um profissional reflexivo. “A reflexão na ação é o modo de funcionamento de uma competência de alto nível, enquanto que a reflexão sobre a ação é uma fonte de autoinformação e de evolução das competências e dos saberes profissionais” (PERRENOUD, 2002, p. 25). A reflexão na ação representa a reflexão realizada no ato da ação, o que proporciona uma ampla aproximação do professor com o problema ou necessidade apresentada. A reflexão sobre a ação permite ao professor compreender o que ocorreu ou ocorrerá durante a aula, de forma planejada. Tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão.

Quanto à reflexão sobre a ação e na ação proposta por Shön (2000) deve-se considerar que somente ela não basta, “[...] é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas. Os professores não conseguem refletir concretamente sobre as mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam” (PIMENTA, 2002, p. 23). A reflexão da prática pedagógica no atual contexto torna-se, muitas vezes, difícil e complexa, pois de um lado estamos condicionados a mudanças e queremos refletir sobre nossas ações em sala de aula, mas por outro podemos até achar esta atitude desnecessária, pois estamos rodeados de pedagogias conservadoras, que desprezam o olhar dinâmico e desconsidera qualquer forma mudança. A reflexão sobre a prática visa provocar transformação no espaço escolar e essa transformação ocorrerá efetivamente quando os professores buscarem sustentar seu trabalho em teorias que despertem a reflexão aliada à prática em sala de aula.

Para Pimenta (2002, p. 24) o saber

[...] docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

O processo de reflexão tem a ver com o nível de consciência da reflexão sobre a ação, isto é, a reflexão deve estar além do saber profissional. “Todos nós refletimos na ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos” (PERRENOUD, 2002, p. 13). É perceptível que a reflexão sobre a prática não é um pensar qualquer, mas sim uma postura constante provocada pelo descontentamento de determinada ação. O refletir do profissional de que se fala, elucida uma compreensão da educação como processo dinâmico, mutável e que precisa incessantemente ser repensado, pois as ações reflexivas devem estar voltadas para a construção de sujeitos inacabados e não em um ser formatado conforme as concepções das pedagogias conservadoras propagam sobre a formação humana.

Nesse, sentido, percebe-se que a transformação é lenta e provoca rompimento com concepções instaladas e acatadas há muito tempo e consideradas como modelo de escola. Em suma, “[...] é preciso enfatizar que a transformação da escola historicamente conservadora e racional em escola reflexiva e emancipadora é um processo em construção e não ocorre sem

rupturas” (ALARCÃO, 2003, p. 79). Toda a mudança provoca no primeiro momento estranheza, descontentamento e receio, por isso, a busca por uma escola reflexiva é um processo que precisa ser lentamente construído, já que a escola conservadora e racional não está suprimindo as necessidades atuais do ensino público que é a formação integral do ser, uma educação formadora de pessoas críticas e emancipadas.

A educação enquanto formadora de sujeitos críticos acontece primeiramente se o professor enquanto mediador do conhecimento do educando, possibilita que este reflita sobre determinadas situações. O professor deve criar um ambiente propício para que o sujeito tenha vontade de espírito para buscar o conhecimento.

O conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos (ALARCÃO, 1996, p. 05).

O professor precisa, desta forma, estar consciente de suas ações para a edificação do verdadeiro ensino reflexivo buscando promover condições para o aparecimento de agentes ativos para o desenvolvimento de uma sociedade mais humanizadora e responsável por suas ações.

No que tange a formação de professores, o objetivo central de qualquer tipologia de reflexão, é saber refletir sobre a própria prática e para isto, pode chegar à conclusão que não basta dominar alguns instrumentos gerais, tais como fazer treinamentos abstratos, debates e realizar observações metódicas. A prática reflexiva, não acontece apenas quando o professor percebe-se necessitado de refletir sobre seu cotidiano e abandona o processo do pensar quando se sente seguro, neste caso não se trata de profissional reflexivo. O professor reflexivo possibilita construir um sujeito conhecedor com capacidade de tomada de consciência, para agir em função de superar as condições opressivas que impedem a libertação do homem. Diante disso, há necessidade de se desenvolver um discurso de transformação social e de emancipação e a reflexão do educador sobre a prática pode ser o suporte necessário para tanto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A concepção voltada para a reflexão sobre a prática estabelece mudanças no perfil do profissional da educação, pois a partir da reflexão crítica sobre a prática, possibilita que ele elabore conhecimentos significativos, destacando a relevância da construção de um conhecimento que favoreça a participação crítica do educador e a posição ativa do educando.

Hoje o professor precisa não só desenvolver suas práticas de ensino, mas também repensá-las e modificá-las quando de sua necessidade, a fim de possibilitar uma melhoria do seu trabalho como profissional da educação. Deste modo, necessitamos refletir sempre sobre nossa prática de sala de aula, repensar como estamos desenvolvendo nosso trabalho. Nós, como educadores, temos um compromisso muito além da transmissão de conhecimentos, pois muitas situações somos responsáveis pela edificação de personalidades, por trabalharmos com pessoas que sempre estarão em um processo de transformação.

A prática reflexiva pode ser compreendida como um novo paradigma cultural, uma nova visão de mundo, caracterizado por uma racionalidade crítica, emancipatória de sujeitos dotados de conhecimentos inerentes à atividade humana de qualidade, que pensem por si próprios na sua missão social e na sua organização enquanto constituidores da sociedade.

O conceito de professor reflexivo desenvolve a noção de escola reflexiva, capaz de qualificar aqueles que estudam, mas também os que nela ensinam. Deve cotejar sobre as novas relações e formas de conhecimento meditando a respeito das consequências desses saberes e a partir dessa análise buscar mudar a sua ação de tal forma que facilite novas compreensões voltadas para a libertação de possíveis formas de dominação.

A escola reflexiva provoca desejo, espanto e vontade de sair da mesmice de sua rotina tradicional que retrai a capacidade de crescimento e desenvolvimento do ser humano para despertar uma nova identidade humana, uma unidade capaz de se orientar por seu próprio jeito de entender e representar os espaços e acontecimentos sociais independentes de qualquer forma de coação vinda de fora. Para que haja profissionais reflexivos na educação, precisamos de pessoas capazes de “ser com os outros e nos outros”, que estejam dispostas a aprender no coletivo, pois não nascemos autossuficientes, precisamos do outro para nos reafirmar, pois o crescimento intelectual está ligado a uma realidade humana conjunta, cujos diversos aspectos se compõem em sintonia uns com os outros.

A formação é essencial para a existência de profissionais que se sintam entes reflexivos de suas práticas e para que possam efetivar e concretizar um trabalho com qualidade, o que demanda de cada profissional cumprir seu papel, buscando investigar e conquistar uma prática capaz de conduzir a uma reflexão com consciência. A experiência nos ensina que é com ela que podemos nos transformar e transformar nosso fazer diário, o que

talvez não seja tão simples como se pensa, mas elas nos mostram o que precisamos aprender para mudar nossa prática na direção da emancipação.

A reflexão sobre a prática não acontece isolada, mas origina-se do constante questionamento entre o que se pensa e o que se faz. O fazer coerente não dissocia teoria e prática, porém quando há um processo mecânico de ensino e aprendizagem, a teoria é dissociada da prática, suscitando a inconsistência do fazer pedagógico. Diante disso, deve-se ressaltar que a formação de professores, precisa superar a epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, que é um movimento voltado à ação e reflexão da prática.

A reflexão nos subsume no momento presente, é enigmática, é um vir a ser, por isso, instaura medos, angústias não sendo muito fácil nos apropriarmos dessa postura, pois o ser humano tem uma tendência à acomodação, à rotina e é marcado pela busca da estabilidade, o que demanda teorias e discursos desestabilizadores. Pensar a reflexão como meio impulsionador para novos caminhos de cognição é um ato provocador de mudanças. Educar diante deste horizonte é ter coragem de romper consigo mesmo e instaurar uma nova compreensão do mundo. Cremos que somente desta maneira é que podemos nos tornar pessoas capazes de interrogar, alçar a dúvida e ponderar diante de uma sociedade pragmática, utilitarista e líquida que menospreza atributos humanos que rompem com as posturas alienantes, que considera como ameaça quem se diferencia pela capacidade de colocar-se em outro ponto de vista que não seja o aceito e legitimado pela sociedade atual.

## **THE TEACHER AND THE TEACHING REFLECTIVE PRACTICE**

**ABSTRACT:** The article presented here results from a bibliographic search and aims to bring together concepts found on the reflective teacher, while it thematizes such definitions, it tries to build some elucidations about the questions: What is being a reflective teacher? How is it possible to reach a reflective teaching practice? To realize what we propose, it was structured the text approaching initially, what we mean by reflective teacher; later a deal on the teacher and his/her reflexive attitude in the practice and finally, concluding considerations. Throughout the text we alluded to the thought of authors as Alarcão (2001), Pimenta (2002), Shön (2000), Tardif (2007), Zeichner (1993) which give theoretical support and enrich our reflection. We know that the reflection is not an easy task in a society radically marked by a technical pragmatism, in which everything is explained by their usefulness. Therefore, we propose a critical reflection as a strategy to overcome the cognitive distortions that make difficult the knowledge of our own practices. The pedagogical practice needs to be an activity that imbriques a deep political change within the society, a transforming force of the practice itself, otherwise it will lose its meaning and the educational horizon. The education, first of all, is exemplary ethics, which makes us to teach much more by what we are than by what we say. This is a process that requires patience, just as in any case, the results are not constructed and visible in a short term.

**KEY-WORDS:** Teacher. Reflection. Pedagogical practice

## **REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e supervisão.** Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto, 2001.

BEHERENS, M. A. **Paradigmas da complexidade:** metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, J. **Vida e educação.** Rio de Janeiro: FNME, 1978.

\_\_\_\_\_. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez, 1998.

GÓMEZ, PÉREZ. A. LIMA; GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino.** 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LALANDA, M. C; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão.** Porto, Portugal: Porto, 1996.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor:** Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZEICHNER, K. M. **A formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

## OLHARES E REFLEXÕES SOBRE OS ESTÁGIOS CURRICULARES

**Juliana Beatriz Machado Rodrigues<sup>1</sup>**  
**Sonia Maria Piccoli<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O artigo aborda a reflexão teórico/prática necessária à formação inicial de professores, bem como as concepções que nos constituem educadoras. Utilizamos a pesquisa documental, seminários, relatórios para elencarmos as preocupações ao longo do texto. Objetivamos refletir sobre a necessidade da interrelação entre a ação docente, o currículo e os referenciais teóricos para que se reconheça a interligação existente. Intencionamos pensar sobre a necessidade de aproximar a formação de professores da educação superior com as expectativas da educação básica com o intuito de estabelecer outros significados e sentidos para a docência. Entendemos a necessidade de incluir nesse artigo o desafio de provocar nas alunas o entendimento de que os estágios enquanto ações docentes precisam ser compreendidas como decorrência natural do currículo. Propomos algumas alternativas de discussões sobre esses assuntos. Abordamos a construção da identidade pessoal que antecede a de “ser professor, sem deixar de considerar a historicidade da profissão”. É imprescindível que seja trabalhado pelos docentes, um corpo de conhecimentos articulados que ultrapasse uma ação docente fragmentada e encaminhe para uma ação sistêmica e estratégica oportunizando aos alunos condições de iniciarem sua profissionalidade, e perceberem a necessidade da quebra de paradigmas para alcançar o aprender a aprender por toda a vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ação docente. Currículo. Estágio. Teoria/prática. Profissionalidade.

### INTRODUÇÃO

Vivemos atualmente diversos paradoxos na educação, muitas vezes as contradições nos trazem pseudos respostas as inúmeras dúvidas que nos assolam e nas quais procuramos de alguma forma nos permitir ao mesmo tempo aproximação e distanciamento das nossas utopias. As experiências nos permitem afirmar que embora estejamos vivendo no século XXI, para muitos a era do conhecimento, podemos admitir que ainda não aprendemos ensinar a todos.

Diante dessa afirmação que ressoa de forma contundente muitas vezes ficamos a procura do melhor caminho, da melhor saída, onde nos atrevemos a dizer que precisamos repensar a ação docente através de outros vieses, como o da aproximação com o que ocorre no cotidiano das escolas de Educação Infantil e também nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Acreditamos que a interlocução com a escola nos aproxima do trabalho que a mesma realiza no seu cotidiano, ao mesmo tempo em que, ao conhecer como esse trabalho pedagógico é de fato realizado na sala de aula, nos sinaliza para que exista maior

---

<sup>1</sup> Pedagoga, mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ, docente do Curso de Pedagogia da URI – Campus Santo Ângelo, coordenadora pedagógica da Escola de Educação Infantil do Sesc, julibmr@gmail.com

<sup>2</sup> Pedagoga, mestre em Educação pela PUC/RS, professora do DCH/URI Santo Ângelo e professora das demais licenciaturas, piccoli@santoangelo.uri.br

possibilidade de ser revisto e reformulado o trabalho que a docência do ensino superior realiza em sala.

## 1 DESENVOLVIMENTO

Diversos são os desafios que os momentos de estágios supervisionados nos provocam a refletir e a propor. Podemos afirmar que a cada ano que estamos à frente destas disciplinas nos deparamos com novas demandas da escola, da sociedade, das crianças, do meio acadêmico e do percurso de cada grupo de acadêmicas<sup>3</sup> que recebemos.

Urgências e necessidades nos mobilizam tecer novos formatos e orientações para os estágios que dialoguem com os referenciais e propostas vivenciadas ao longo de todas as disciplinas do curso e com o que acreditamos ser indispensáveis para uma educadora em formação inicial.

Ao mesmo tempo em que faz-se necessário pensar os estágios “não apenas como campos de aplicação de conhecimentos, mas também como espaços de produção de conhecimentos” (BROERING, 2010, p.110), e isto só se concretiza na medida em que damos vida aos nossos desejos e sonhos, quando refletimos sobre as nossas inquietações e nossos fazeres emergidos neste tempo-espaço do estágio, estabelecendo pontes com autores e experiências significativas para os percursos de aprendizagens de cada aluno.

Os estágios também proporcionam as acadêmicas muitos inícios, “que vão além de saber um conteúdo específico, de conseguir o famigerado “domínio de turma” ou de oferecer novas atividades para os ‘alunos’”. (OSTETTO, 2010, p.130), mas sim estar atenta, disponível e sensível as falas, aos silêncios, as resistências, desejos, maravilhamentos e intersubjetividades que estão presentes no cotidiano de cada sala de aula.

Início este que mobiliza outros encontros, de estar com os alunos, de provocá-los a ir além, escolher as melhores estratégias, perguntas, olhar para além do óbvio, e aprender também o óbvio e de transformar a sala de aula em espaços de vida. Onde o desejo de mudança, se mistura com o medo, com o não saber, as ausências, as certezas equivocadas e com as imagens do que é ser professor que fomos construindo e constituindo ao longo das trajetórias enquanto alunas.

Há de haver o desejo, a ousadia e a invenção neste lugar chamado escola, carregado de histórias, concepções e de memórias. Escola essa transbordada (BARROS, 2003) de frio e

---

<sup>3</sup> Neste artigo optamos em escrever acadêmicas e não acadêmicos em virtude do universo da Pedagogia ser predominantemente feminino.



calor, preto e colorido, barulho e silêncio, saber e não saber, vida e a morte, desejos, sentidos, diversidades, e isto exige outras posturas das acadêmicas e também dos professores que “preparam” essas alunas para atuarem como professoras.

Ao mesmo tempo em que é necessário ressignificar o olhar da escola e dos professores para com as escolhas e práticas das acadêmicas, a partir da perspectiva que estão se inserindo neste lugar tão desconhecido, desafiante, diverso e complexo, que remete insegurança, cobranças, avaliações e múltiplos olhares, não tendo as respostas e as “receitas” para todas as perguntas e situações impostas pelo cotidiano.

Enfim, estão assim como nós em construção, se constituindo a cada momento, a cada relação, reflexão e interação na “procura da própria voz, em busca de um caminho autêntico, singular” (OSTETTO, 2010, p.128). Suas práticas são resultados do que lhe fazem sentido, das suas crenças, valores, teorias e o que cada uma fará o possível do momento, do seu momento, que não as exime das consequências, cabendo também a escola que abre as portas para o estágio a corresponsabilidade por esta formação inicial em contexto (FORMOSINHO, 2013).

Mas estar aberto a este novo, a este sujeito em formação, é estar junto, ouvir, propor, mediar, compreender e às vezes até negar. Enquanto Universidade não conseguimos garantir que todos os objetivos propostos nas ementas de cada disciplina foram aprendidos da forma desejada com cada acadêmica, mas o estágio pretende mobilizar as rupturas, visibilizar as lacunas, as faltas, os momentos que não estiveram “presentes”, as potências, as mudanças necessárias, as aprendizagens, os repertórios teórico-metodológicos construídos, momento de muitas cobranças e responsabilidades de vários segmentos (Universidade e escola) e em diversos aspectos.

Aspectos estes que atravessam o planejado, vivido e o documentado, objetivando compreender as intencionalidades de cada situação de aprendizagem eleita, entendendo o planejamento (REDIN, 2007) como um mapa de percursos e de possibilidades, não como listas estéreis de significado para manter a homogeneização, o controle das crianças, dos resultados, dos tempos, rompendo assim com a cultura adultocêntrica e com as práticas esvaziadas de sentido que reprovam e afastam cada vez mais as crianças do desejo em conhecer.

É isso que os estágios precisam proporcionar, retroalimentar a ação pedagógica, com base nas reflexões, fotografias, falas das crianças, registros, vídeos, teóricos, sendo as orientações de estágios momentos de provocar outros olhares (DOMINGUEZ, et. al., 2013), entender o cotidiano, as mensagens, a fim de desnaturalizar e estranhar-se com algumas

práticas ainda latentes na escola, pois, enquanto professoras das disciplinas de estágio, acadêmicas e escola temos o compromisso ético com as experiências que proporcionamos aos alunos e com suas aprendizagens. Diante desses desafios nos mobilizamos a repensar e a ousar a cada nova turma outras experiências de estágios.

Pensando assim nos estágios enquanto tempo-espço de troca e partilha (BROERING, 2010), com percursos mais humanos, inventivos, inusitados, ousados, felizes, com respiros, sensibilidade, disponibilidade e reflexão. Posturas que modificam os sentidos e sabores do estágio e isso precisa ser inventado, construído, evidenciado, registrado e compartilhado, criando memória, identidade e cultura pedagógica (FARIA, 2007), e que estas mobilizem as mudanças necessárias e urgentes aos currículos dos cursos de Pedagogia.

Ao longo dos anos as falas provenientes de alguns contextos escolares foram se cristalizando e ecoam na Universidade. Estas nos desafiam a propor práticas oriundas de um trabalho coletivo objetivando diminuir a pressão que as acadêmicas sentem e se angustiam que é o distanciamento entre a teoria e a prática.

Em tempos em que se entende que o conhecimento não é mais uma doação de quem sabe para quem não sabe, precisamos de alguma forma nos posicionarmos a respeito dessa compreensão para podermos ter ousadia suficiente e possuir a clareza que o tema exige. Inicialmente tínhamos a compreensão de que o conhecimento ocorria como uma transferência do professor para o aluno, atualmente chamamos isso de processo de ensinar e de aprender e sabemos mais, o mesmo não acontece de uma forma estática mas em movimento constante do homem com o mundo e ainda assim de uma forma contínua e dinâmica. Essa pode ser uma das razões que trabalhar com educação é uma das tarefas mais importantes e ao mesmo tempo também difícil, na qual o ser humano atreve-se a realizar.

Para Freire, a educação esteve sempre sustentada pela esperança e isso é confirmado na citação a seguir:

(...) que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos(...) abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (1997,p. 136).

Além da esperança, um componente indispensável em nosso trabalho, precisamos individualmente decidir nos tornar o que ainda não somos, mas sabemos que é preciso ser. Freire sempre referenciou em suas falas e escritas a condição humana como sendo um ser de

relações, isso perpassa de forma explícita em toda a sua obra, mas no contexto atual o que é mesmo ser um professor?

Inúmeras são as definições que encontramos sobre o que é ser professor, talvez a que melhor traduza o que sentimos seja a de que precisamos ser profissionais que elaborem com sintonia e criatividade os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Precisam ser parceiros/autores para que haja a transformação da qualidade social da escola onde o foco seja ensinar/aprender; aprender/ensinar. Os cursos de formação dos educadores não podem estar apenas baseado na racionalidade técnica de serem apenas executores de decisões de outros, mas, cidadãos com competências e habilidades capazes de decidir, produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar.

Mais uma vez se faz presente a ideia de que isso é possível quando os professores são capazes de coletivamente apontar caminhos para o enfrentamento de novas demandas do mundo contemporâneo com conhecimento, ética, pensamento reflexivo e crítico das transformações sociais e da formação humana.

Percorrendo esse viés estaremos aptos a oportunizar aos nossos alunos condições de construir saberes alicerçados pelo pensamento reflexivo, mas para isso, é necessário entender como acontece essa forma de pensar e sobre esse tema buscamos entendimento em Alarcão (1996, p.175) quando afirma que:

Ao caracterizar desse modo o pensamento reflexivo, Dewey está a diferenciá-lo do acto de rotina que, embora fundamental ao ser humano, é guiada por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. A reflexão, ao contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano.

Em decorrência da capacidade reflexiva do professor cabe citarmos a sala de aula que também precisa ser olhada como um espaço interdisciplinar, imprevisível no sentido de que esse lugar chamado sala de aula precisa ter a compreensão de ser um espaço de incertezas baseado nas diversas possibilidades de mutação, sentimentos, emoções e em constantes mudanças que o tornam especial e único.

Para que um trabalho coletivo tome essa dimensão é preciso inúmeras discussões, leituras, encontros, aproximações e até mesmo a convivência com a contradição podem ser possibilidades de avanços em pontos onde não há a socialização de pontos de vista. Acreditamos na possibilidade de a academia institucionalizar o trabalho coletivo, trabalho

somatório composto de várias histórias de vida e de profissão carregado de desejos de avanços e significações, para que nossos alunos não nos enxerguem como profissionais que apenas acumularam saberes, mas também, nos vejam como a possibilidade de sermos provocadores de desafios a fim de tornar a ação docente revisitada de outros sentidos e significados.

A escola, por sua vez também precisa estar aberta e perceber o tempo-espço de estágio como oportunidade formativa, através das diversas perguntas feitas pelas estagiárias para entender e compreender as intencionalidades das escolhas pedagógicas que acontecem nestas quatro horas diárias e nas 800 horas anuais de aprendizagens. Desafiando-as a viver com (e não para) os alunos, na parceria com a professora da turma, rotinas e situações de aprendizagens que respeitem os tempos, as diversidades, que partam de metodologias desafiadoras onde os sujeitos sejam efetivamente protagonistas.

O primeiro momento do estágio onde são realizadas as observações, é o momento de se aproximar da turma e de conhecer a cultura pedagógica (FARIA, 2007) da realidade que irá vivenciar. Muitas vezes, esses momentos não são considerados relevantes e nem importantes pelas alunas estagiárias, no entanto, eles são decisivos para projetarmos as possíveis ações do estágio. Aproximar-se do verdadeiro currículo da escola e diante deste cenário fazer os estranhamentos necessários nas práticas consolidadas e por vezes irrefletidas (ARAÚJO, 2010) e ao voltar a campo fazer destes observáveis (FOCHI, 2013) o “combustível” para a mudança longe da reprodução que muitas vezes é justificada por “dar certo” ou pelo “tempo de magistério”.

Outra postura que estamos ressignificando, é a maneira como os diários de campo são organizados<sup>4</sup>, os mesmos não dialogavam com a concepção de criança, fase em que se encontram, e também sobre a visão de docência que discutimos, escrevemos e pensamos na Universidade. Assim propomos que as capas dos diários sejam povoadas de crianças e das marcas desta docência, onde, primeiramente provocamos reflexões e estranhamentos com as salas de aula esvaziadas destes nas paredes e práticas, onde impera a homogeneidade e a cultura midiática nos painéis que compõem a “decoreção” das mesmas, e através desse viés aos poucos estamos sensibilizando outros jeitos de ser e fazer trazendo experiências que respeitem as crianças e a docência.

De início algumas resistências e questionamentos, nos parecem que tais reações dizem de algo que sonham ao longo do curso “deste estereótipo da docência” ter um diário

---

<sup>4</sup> Feitos de EVA e decorados com cenários estereotipados.

“lindo de EVA” ainda as caracteriza, muito pelo contrário, na nossa compreensão, isto desqualifica a nossa profissionalidade.

Diante disso, queremos que os estágios proporcionem as acadêmicas não serem “apenas consumidoras do que os outros dizem” (OSTETTO, 2010, p.32) ou fazem, razão pela qual é esperado das estagiárias ousadas, atrevimentos, posicionamentos e de se reconhecerem enquanto docentes, e isso vai longe de somente reproduzirem os conhecimentos construídos nas FTMs<sup>5</sup>, mas de se autorizar ir além tornando “seu próprio trabalho de sala de aula em um espaço de práxis docente, de transformação e ressignificação de saberes” (PERINI, 2006, p.55), ou por outro lado, um risco, reproduzirem em seus planejamentos “receitas” de fácil acesso que hoje temos pelos meios digitais e nas redes sociais.

Um processo dolorido, que ainda necessita investimentos, relações com as leituras realizadas durante o curso e “experimentando-se, inventando-se professores” (DOMINGUEZ, et. al., 2013, p.78). Nesta jornada de desafios entre o idealizado e proposto nas linhas do diário de campo, as reflexões do vivido vão sendo gestadas no registro diário, com os sentimentos, as falas das crianças, percepções, dificuldades, possibilidades, aprendizagens, saberes e não saberes.

Através da experiência-palavra, as estagiárias vão ampliando a compreensão da prática, se colocando em outros lugares, num processo autoral (OSTETTO, 2000). Este processo autoral vai sendo constituindo aos poucos, para algumas, as práticas cabem ainda em poucas linhas, com registros tímidos, rasos, outras com reflexões consistentes (retratos de seu percurso construído ao longo do curso), críticas, convidativas e gostosas de ler. Outra estratégia que estamos desafiando as estagiárias experienciar no estágio é documentar o percurso através da linguagem fotográfica em diálogo com perspectiva da documentação pedagógica (DALHERG, MOSS, PENCE, 2003) e não mais como evidências das “atividades” vividas e por fim anexadas ao final do relatório de estágio. Utilizando-as nas reflexões diárias, nas paredes da sala, na capa dos diários, e por fim organizando-as num vídeo para partilhar com as colegas no seminário ao final da disciplina.

As fotografias provocam reflexões, são narrativas, evidenciam concepções (RODRIGUES, 2012), nos ajudam a compor as reflexões do vivido. São recortes e interpretações do que para cada uma foi o mais significativo, é importante registrar que mesmo ainda muitos destas imagens serem “retratos”, nos permitiram acompanhar e repensar o que ainda é latente no curso que precisa ser “olhado” e reinventado.

---

<sup>5</sup>FTMs- Fundamentos teóricos e metodológicos nas diferentes áreas do conhecimento

## CONCLUSÃO

Documentações, o que fica dos estágios?

Diante da possibilidade de repensarmos as práticas vividas enquanto supervisoras de estágio propomos outros caminhos futuros, e é neste sentido que nos mobilizamos a refletir o que fica para nós enquanto Universidade, o que fica para a escola, acadêmicas e, para o Curso de Pedagogia depois de que todas vão embora? Não podem ser relatórios e mais relatórios ocupando espaços das nossas Universidades para comprovarmos ao MEC o que fazemos, não desvalorizando este processo que faz parte e é fundamental, mas queremos mais que isso, desejamos que nosso ofício apareça, e ao aparecer modifique as realidades que atuamos.

E para que esta mudança aconteça, é que as práticas vividas necessitam serem significadas e incorporadas. Temos ainda inúmeros desafios, entre eles, (re)inventar a aproximação com as escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental, afinal temos também o compromisso com estas realidades que abrem suas portas para acolher nossas alunas para a realização dos estágios, e na maioria das vezes esta relação é fragmentada e sem diálogo, pois acaba quando ao término do estágio e é retomada no outro ano com a presença de outras estagiárias.

Precisamos então promover a continuidade destas parcerias compartilhando, partilhando, publicizando estes momentos e conhecimentos construídos nas práticas vividas. E, por muitas vezes não termos “pernas” para ir além, acabamos avaliando as acadêmicas compartilhando as experiências e os saberes construídos apenas entre os pares da turma no seminário final da disciplina, engavetando os percursos.

As documentações dos estágios são evidências das pedagogias que estamos pensando, propondo e sonhando, mas também permite nos vermos nas nossas ausências e distâncias com o chão da escola que inevitavelmente por outras demandas acaba por acontecer.

As práticas mexem com a escola, com as docências, funcionários e com as crianças/alunos. Este “estranho” que chega, dependendo da concepção que cada contexto tem do que significa este momento do estágio pode possibilitar distanciamento, negações e críticas esvaziadas de sentidos, posturas simplistas que não contribuem com o cotidiano da escola, ou encontros, parcerias, pontes, respiros e cores tanto à escola quanto a Universidade. Eis aí, o grande desafio e aprendizagem que os estágios proporcionam as acadêmicas e a nós como suas supervisoras.

Diante do exposto, entendemos ainda que o currículo do curso precisa ser assumido de forma interdisciplinar para não permitir que a ação docente e pedagógica sobre as decisões do que é ou não importante a ser trabalhado com as acadêmicas referente a importância do exercício da docência, o compromisso social da e com a profissão, co-responsabilidade com os encaminhamentos teóricos e metodológicos dados pela Universidade aos futuros educadores, não se restrinjam ao gosto dos conteúdos contidos nos livros, onde inúmeras vezes assumem o funcionamento na prática do currículo. A consequência das ações docentes e pedagógicas isoladas nos encaminham para avaliações inadequadas, provocando através disso um aumento considerável nas reprovações e insatisfações com a Universidade e com a escola atual, bem como, não contribuindo para uma melhor qualidade na educação.

### **GLANCES AND REFLECTIONS ON THE TRAININGS CURRICULARES**

**ABSTRACT:** The paper approaches the theoretical/practical reflection necessary to the initial formation of teachers, as well as the conceptions that constitute us as educators. We used the documental research, seminars, and reports to point out concerns throughout the text. We aimed to reflect about the need of the interrelation among the teacher action, the curriculum and the theoretical references to be able to recognize the existing relation. We intended to think about the need of bringing together the formation of upper education teachers with the expectations of basic education in order to set up other meanings and senses to teaching. We notice the need of including in this paper the challenge of provoking the students to comprehend the trainings as teaching actions that need to be understood as a natural result of the curriculum. We propose some alternatives of discussions about these topics. We approach the building up of the personal identity that comes prior to the one of “being a teacher, while considering the historicity of the profession”. It is indispensable to be worked by teachers, an articulated body of knowledge that overpasses a fragmented teacher action and leads to a strategic and systemic action giving students conditions to begin their professionalism and to notice the need of breaking paradigms to reach the learning to learn for the entire life.

**KEYWORDS:** Teacher action. Curriculum. Training. Theory/practice. Professionalism.

### **REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, I. (org). **Formação Reflexiva de Professores**. Estratégias de Supervisão. Porto Editora, 1996.

ARAUJO, G. T.G. de. **Estágio supervisionado: espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional**. Dissertação de mestrado. UFJF, 2010.

BROERING, A. de S. **Quando a creche e a universidade se encontram: histórias de estágio**. In: Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores. OSTETTO, L. E. (Org). Campinas, SP: Papirus, 2010.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas: A infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

DALHERG, G; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DOMINGUEZ, C. R. C. et.al. **Olhares inventados: as produções dos estagiários para além do relatório.** In: GURIDI, V. M; PLOKER-HARA, F. C. (Org.) *Experiências de ensino nos estágios obrigatórios.* Campinas, SP: Alínea, 2013.

FARIA, A. L. G. *Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas.* In: FORMOSINHO, J. O; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZ, M. A. **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOCH, P. S. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?” documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva.** Dissertação de mestrado. UFRGS, 2013.

FORMOSINHO, J. O; FORMOSINHO, J. **Perspectiva pedagógica da Associação Criança: pedagogia em participação.** In: KISHIMOTO, T. M; FORMOSINHO, J. O. (org.) *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar.* Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

OSTETTO, L.E. (Org.) **Encontros e encantamentos da educação infantil.** Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Observação, Registro, Documentação: nomear e significar as experiências.** In: *Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.* OSTETTO, L. E. (Org). Campinas, SP: Papirus, 2010.

\_\_\_\_\_. **O estágio curricular no processo de tornar-se professor.** In: *Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.* OSTETTO, L. E. (Org). Campinas, SP: Papirus, 2010.

PERINI, E.Y.P. **O papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores: um olhar crítico dos egressos e professores do curso de pedagogia.** Dissertação de mestrado. UNIVALI, 2006.

REDIN, M.M. **Planejamento na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento.** In: REDIN, E. MÜLLER, F. REDIN, M.M. (Org.) *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.* Porto Alegre: Mediação, 2007.

RODRIGUES, J. B. M. **A construção de uma escola de Educação Infantil de tempo integral “Cavando Achadours da Infância”.** Dissertação de Mestrado. UNIJUÍ. 2012.



## **PACTO NACIONAL PELO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**Aline Souza da Luz<sup>1</sup>**  
**Aline Quandt Klug<sup>2</sup>**  
**Silvia Barreto<sup>3</sup>**  
**Juliane Garcez<sup>4</sup>**

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo analisar a formação de professores pelo viés das políticas educacionais de incentivo à formação docente traçadas para este início de século. Ao referir-nos a formação de professores e seus processos de profissionalização embasamos a discussão em autores como: Nóvoa (1995a, 1995b) Alarcão (2001, 2007), Garcia (1995), Freitas (1999,2007), entre outros. Em seguida analisamos, dentro do contexto das políticas educacionais, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), que tem por objetivos: contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Considera-se para análise da política os pressupostos da abordagem do ciclo de políticas, baseados nos estudos Mainardes (2006,2009) e Shiroma, Campos, Garcia (2005). Percebe-se na política abordada neste texto, ou seja, o Pacto Nacional pelo Ensino Médio, iniciativas relevantes de conteúdo significativo para discussões acerca da formação, os quais os configuramos como desafios e possibilidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada de professores. Desenvolvimento Profissional Docente. Valorização Profissional.

### **INTRODUÇÃO**

Esta produção visa refletir sobre implicações das políticas educacionais na formação de professores e na valorização da profissão docente. Parte-se de uma breve contextualização sócio-histórica, a fim de compreender a origem de tais políticas e seus impactos nos contextos onde, de fato, se efetivarão. Analisa-se a proposta do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, com o intuito de problematizar questões de ordem teórico/prática que advém de sua implementação.

A fundamentação teórico-metodológica dá-se em autores, como Nóvoa (1995<sup>a</sup>, 1995b), Alarcão (2001, 2007), Garcia (1995), Freitas (1999,2007), Mainardes (2006,2009); Shiroma, Campos, Garcia (2005).

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE–FAE/UFPEL – aline.luz@ufpel.edu.br

<sup>2</sup> Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE–FAE/UFPEL – alineqk@gmail.com

<sup>3</sup> Pedagoga. Professora da Rede Pública Estadual.

<sup>4</sup> Pedagoga. Professora da Rede Privada.

Por último, apresentam-se reflexões sobre os desafios e possibilidades da implementação da política analisada.

## **1 PALAVRAS INICIAIS**

As discussões sobre formação docente e valorização profissional demandam a demarcação de algumas questões que pontuaremos a seguir e as quais balizarão nossas discussões:

1º Os debates sobre formação docente e valorização profissional devem ser alicerçados numa sólida argumentação teórica (com base em autores tanto nacionais como internacionais). Nosso trabalho estará embasado em autores, tais como: Tardif (2002, 2005), Nóvoa (1995a, 1995b) Alarcão (2001, 2007, Garcia (1995), Freitas (1999,2007).

2º A busca de fundamentos corroboram para clarificação do debate científico, o qual a formação e profissionalização docente necessitam ser balizados.

3º A formação docente e valorização profissional necessitam ser discutidos à luz das tensões e contradições da contemporaneidade (econômica, social, cultural...).

A partir do próximo capítulo passaremos ao aprofundamento destes pontos na análise do Política do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

### **1.1 A formação docente e valorização profissional no contexto atual**

A formação docente e valorização profissional tal como se apresentam hoje são frutos de processos sociais e históricos.

Ao apresentarmos esta discussão para o debate, nossa intenção é demarcar que as argumentações que aqui serão empenhadas, são fundamentadas no contexto sócio-histórico em que se encontram.

Torna-se importante mapear em que momento do real as temáticas se inserem afim de não parecer um debate vazio e ingênuo do ponto de vista macro-social.

Assim ao tratarmos da formação docente e valorização profissional, torna-se necessário pontuar que estas são balizadas por políticas neoliberais, considerando os efeitos da globalização da economia dentre os quais o influente papel exercido pelos Organismos Internacionais – OI (destacamos Banco Mundial - BM, Fundo Monetário Internacional - FMI, Organização das Nações Unidas para educação - UNESCO, Programa das Nações Unidas

para o Desenvolvimento – PNUD, Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe – Preal, dentre outros).

Estes Organismos Internacionais exercem sua influência principalmente através de Fóruns Mundiais, chamando os países a participarem, por considerem a educação como o meio indispensável para o alcance da participação efetiva tanto nas sociedades como nas economias do século XXI<sup>5</sup>.

Percebe-se a aclamação de uma nova sociedade e, conseqüentemente a necessidade de um “novo perfil” de cidadão, de trabalhador....para esta “sociedade do século XXI”. A educação, neste contexto, é vista como possibilidade destas mudanças. Mas os teóricos destas mudanças assinalam problemas na educação. Através das avaliações em larga escala, tanto nacionais como internacional, confirmam estes problemas e a baixa qualidade da educação. Responsabilizam os professores por estes baixos resultados pois são os que fazem a educação. Segundo a UNESCO, “os professores são a chave para qualquer reforma educacional” (UNESCO, 2005).

É neste contexto de culpabilização dos professores que nos deparamos com a série de ações governamentais (programas, projetos, pactos) e, que evidencia-se a posição do governo diante da profissão e formação de professores: depreende-se que é uma profissão que é vista como desprofissionalizada e desqualificada em sua formação, resultando em baixos níveis de educação das crianças e jovens brasileiros, ou seja, culpabilizando os professores ante os baixos índices apresentados.

Quanto à profissão, na esteira da desvalorização, os salários são baixos e há pouca infraestrutura para realização da atividade profissional.

Freitas (2007) argumenta que a falta de professores e a série de programas de incentivo à docência, feitas pelo governo são ações conjunturais, mas este é um problema estrutural “(...) um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e formação de seus educadores.” (FREITAS, 2007, p. 1207)

Evidencia-se, portanto, a partir dos apontamentos de Freitas (2007), que as ações que o governo propõe não resolvem os problemas que atingem a formação e a valorização do profissional em educação. São ações emergenciais, e porque não dizer, de mascaramento da situação atual.

---

<sup>5</sup> Destacamos os Fóruns Mundiais de Educação realizados em Jomtien em 1990 e, Dakar, em 2000. Nestes fóruns são fixadas as metas que os países signatários devem alcançar.

Este é o cenário necessário para compreender as intenções dos objetivos que caracterizam as propostas brasileiras atuais de formação de professores e valorização profissional<sup>6</sup>.

Este é o cenário necessário para compreender o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

## **1.2 O Pacto Nacional Pelo Ensino Médio e a formação de professores**

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação, as secretarias estaduais de educação e o Distrito Federal assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas.

Serão ofertados cursos de forma presencial, com duração de duzentas horas anuais de formação para os professores do ensino médio e coordenadores pedagógicos, incluindo atividades coletivas e individuais.

O programa prevê pagamento de bolsas para os professores no valor de R\$ 200 por mês. As bolsas serão concedidas por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

A formação tem sido feita com o apoio de cadernos temáticos que abordam as seguintes temáticas:

Sujeitos do ensino médio e formação humana integral;

Ensino médio e formação humana integral;

O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral;

Organização e gestão do trabalho pedagógico;

Avaliação no ensino médio; e

Áreas de conhecimento e integração curricular.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio tem como objetivos: contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores

---

<sup>6</sup> Para aprofundar esta discussão sugerimos a leitura de Dalila Oliveira (2003); Maúes (2003) Tommasi (1996), Shiroma, Moraes, Evangelista (2004), Gentili, Silva (1994,1996).

pedagógicos do ensino médio; discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Se observarmos os dois primeiros objetivos “contribuir para o aperfeiçoamento da formação (...)” e “promover a valorização pela formação dos professores (...)” podemos inferir a partir destes que eles reforçam o que já constatamos e assinalamos a respeito do ponto de vista das ações governamentais para com a formação e profissão docente: depreende-se que é uma profissão que é vista como desprofissionalizada e desqualificada em sua formação.

Ao lermos outro documento legal, que também regulamenta o PNFEM, a Resolução FNDE nº 51, de 11 de dezembro de 2013<sup>7</sup>, podemos inferir a mesma concepção visto que em sua redação também assinalada “(...) a necessidade e relevância de promover a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, que atuam na educação básica (...)”.

Considerando os pressupostos da abordagem do ciclo de políticas, recorreremos aos estudos Mainardes (2006,2009) e Shiroma, Campos, Garcia (2005) para continuarmos nossa análise sobre o PNFEM.

Nestes estudos, os autores apresentam os subsídios teóricos-metodológicos que sustentam uma metodologia crítica de análise de documentos da política. É possível identificar aspectos do modelo de análise de Bowe e Ball, os contextos do ciclo de políticas: *contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política.*

No *contexto de influência* percebemos implícita e explicitamente alguns atores na elaboração desta política a fim de atingir os propósitos definidos por estes: Conforme a análise anterior percebe-se os movimentos desta vinculados às intencionalidades de Organismos Internacionais a fim de atender ao perfil da “nova sociedade do séc. XXI”.

No *contexto da produção do texto* percebemos que no PNFEM está presente a intencionalidade do aperfeiçoamento, da formação, da valorização da profissão docente. Podemos inferir que se há necessidade destes processos é que há o entendimento que a formação docente e valorização profissional tal como se apresentam hoje não estão correspondendo aos anseios sociais.

Acreditamos que os outros contextos podem ser abordados a partir das possibilidades que esta política pode desencadear e, que trataremos no próximo capítulo.

---

<sup>7</sup> Estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Seguindo na análise do PNFEM, destacamos o que Documento Orientador apresenta sobre o processo da formação continuada dos professores:

Os cursos serão presenciais e as atividades coletivas serão realizadas na escola, durante a hora-atividade. Para o desenvolvimento dos processos formativos, a metodologia a ser adotada deverá proporcionar a reflexão sobre a prática educativa da escola, da constituição histórica de seus sujeitos na diversidade do ambiente social e escolar, bem como a análise, a sistematização e o registro de experiências (adotando-se rodas de diálogo sobre as diretrizes a partir do material produzido; mosaico da juventude, entre outros). (Documento orientador, 2013, pág. 7)

Essas ideias nos parecem importantes, pois convergem para o que defendemos enquanto formação docente.

É válido, portanto que todo o profissional da educação tenha consciência sobre suas práticas para agir frente a elas. Isso permite a formação de um conjunto de saberes específicos do ser professor (Tardif, 2002), que devem ser contextualizadas, abrangendo o pedagógico, o profissional e o sócio-cultural.

Quando Garcia (1999) apresenta a formação de professores como um campo de conhecimento específico, isto é importante no âmbito das discussões acadêmicas, pois a desvincula das teorias do ensino, currículo, da didática. Ou seja, demarca a formação de professores com saberes e conhecimentos específicos desta área e não de outra.

Ao delimitar a formação de professores como um campo de conhecimento o autor demarca o que é esta formação:

“A formação de professores é a área de conhecimentos investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (GARCIA, 1999, p.26)

Com isso se reforça o caráter profissional da prática docente. Ou seja, não é qualquer pessoa com qualquer formação.

Nesse movimento, estaria sendo constituído um professor-reflexivo, esse que é apresentado por Isabel Alarcão (2002, s/p) como sendo o profissional: “É aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões”.

Importa também destacar a concepção da formação docente proposta no Documento Orientador adotada pelo PNFEM:

A proposta do Curso de Formação dos Professores do Ensino Médio compreende o professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade. Essa formação adquire relevância na medida em que propicia uma reflexão articulada à fundamentação teórica e à prática docente. ). (Documento orientador, 2013, pág. 7)

De modo geral as discussões referentes à formação tal como percebemos pelas discussões dos autores e do próprio documento orientador nos conduzem a uma concepção de profissão docente.

Sobre a formação do profissional, encontramos em Nóvoa (2004) elementos para discussão. Este autor resgata o professor como sujeito da sua formação, desconstruindo assim o imaginário de quem produz conhecimento científico-pedagógico é somente o investigador. Reforça a autoria do professor na produção de conhecimento e na sua formação. Na continuidade desta discussão, destacamos dois pontos apresentados por Nóvoa (Op. Cit): Primeiro - ao considerar o professor autor da sua formação, é incompreensível perceber a formação de professores como um modelo a ser aplicado indiscriminadamente.

Na esteira destas argumentações Nóvoa (Op. Cit) apresenta o que seria uma nova profissionalidade docente: com maior poder político, com visibilidade social, desenvolvido através do trabalho em equipe e colaborativo.

O segundo ponto a ser destacado, tomando por base a 1ª consideração de Nóvoa, é perceber a formação com um caráter individual, subjetivo, visto que é o sujeito e suas vivências (saberes da prática) que o definirão. (processo identitário/ triplo A: adesão, ação e autoconsciência).

Outro objetivo do PNFEM é dar conta da formação dos professores a fim de materializar os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012.

Acreditamos que esta política PNFEM também atenderá o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, que em sua meta 15 trata da formação inicial e continuada de professores.

No próximo capítulo pontuaremos alguns desafios e possibilidades da implementação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

### **1.3 Os desafios e as possibilidades:.**

Na continuidade da análise, apontando os desafios e possibilidades da implantação desta política do PNFEM, apresentamos para a discussão outros dois contextos que integram a abordagem do ciclo de políticas.

No *contexto da prática* identificamos as possíveis recontextualizações que a política estudada pode adquirir. Assim em nossa análise entendemos que esta se constitui um desafio na medida em que as escolas e os professores terão que atender a política, mas também torna-se uma possibilidade, por se constituir um espaço coletivo de luta contra hegemônica e da construção de outras possibilidades.

Na medida em que os professores estarão reunidos para a formação, este espaço torna-se uma obrigação, mas também uma chance de libertação: apoderando-se desde espaço para criar outras possibilidades.

No *contexto dos resultados/efeitos* percebemos que esta política, torna-se um desafio pois visa a atender a orientações maiores macro-sociais. Trata-se da formação de profissionais que se vêem diante de um processo de constante desprofissionalização de sua atividade docente no contexto social atual. Mas torna-se uma possibilidade na medida em que ao formar os professores melhora a qualidade da educação que os alunos recebem auxiliando com isso no atendimento à meta 7 do PNE (2011-2020) que trata do da melhoria da qualidade da educação básica e conseqüentemente da aprendizagem.

Percebe-se na política de formação abordada neste texto, ou seja, o Pacto Nacional pelo Ensino Médio, iniciativas relevantes de conteúdo significativo para discussões problematizadoras e reflexivas, contribuindo de maneira efetiva na formação continuada dos profissionais já em serviço. Contudo, é imprescindível pensar as implicações práticas de tais propostas de formação, como por exemplo, a disponibilidade de tempo de profissionais que comumente trabalham sessenta horas semanais. E mais, a escola enquanto instituição, por vezes, em condições precárias para dar conta de múltiplas atribuições que já lhe são conferidas, encontrará ou conseguirá construir condições satisfatórias que proporcionem práticas qualificadas de formação de professores? Será que tais políticas são suficientes para promover formação qualificada e que contribua na valorização profissional dos professores?

Acreditamos ser necessário refletirmos sobre a profissão docente, colocando em pauta nesta reflexão o tempo de mudança em que estamos vivendo, ressaltando a fase da carreira em que o professor se insere, as relações entre os profissionais docentes e o percurso profissional de cada professor.



Justifica-se nesta perspectiva a relevância de pensar a sociedade atual em seus mais variados aspectos: econômico, político, histórico para então sim, ser capaz de pensar uma proposta de formação de professores que considere os contextos educacionais e sociais de atuação do profissional em formação. Faz-se necessária a devida análise social ao pensar propostas de formação de professores. E mais do que isto: pensar as propostas de formação de professores dando a estes o devido espaço profissional e institucional de compartilhar suas experiências, pensá-las teoricamente e construir sua práxis pedagógica. Possibilitar que os professores tornem-se autores de suas práticas.

Para tanto é preciso disposição e engajamento profissional, afirmando-se enquanto profissionais críticos, reflexivos e construtores da sua profissão e dos elementos organizativos do seu campo de atuação. A autonomia profissional apresenta-se assim como um dos vieses para pensar a redefinição de uma nova profissionalidade docente. Caso o contrário tais propostas, que não raras vezes, apresentam projetos com grande potencial transformador da educação em nível nacional, como é o caso do Pacto Nacional pelo Ensino Médio, tornam-se convenientemente mais um mecanismo de manutenção da lógica desprofissionalizante que permeia o imaginário acerca da formação de professores e conseqüentemente de sua atuação no campo profissional. Além de contribuir para perpetuar o caráter displicente com que muitas vezes é abordada esta questão, não reconhecendo a real importância da qualidade na formação destes profissionais e o impacto de sua atuação crítica (ou não) na sociedade brasileira.

As escolas, juntamente com as instituições de formação de professores, têm grande poder para a transformação desta realidade em que se encontra a profissão docente, pois a parceria destes dois fatores pode, sem dúvida, qualificar a formação do profissional para uma educação mais adequada e pertinente à sociedade contemporânea.

### **PACTO NACIONAL POR LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES**

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo analizar la formación de maestros por el enfoque de las políticas educativas de incentivo a la formación docente planteado para el principio de este siglo. Cuando se hace referencia a la formación de maestros y sus procesos de profesionalización embasamos la discusión en autores como: Nóvoa (1995a, 1995b) Alarcão (2001, 2007), Garcia (1995), Freitas (1999,2007), entre otros. En continuación se analizan, dentro del contexto de las políticas educativas, el Pacto Nacional por el Fortalecimiento de la Educación Secundaria (PNFEM), que tiene como objetivo: contribuir al perfeccionamiento de la formación de maestros y coordinadores pedagógicos de la educación secundaria; promover la valoración de la formación de los maestros y coordinadores pedagógicos de la educación secundaria; revisar y actualizar las prácticas de enseñanza en

conformidad con las Directrices Curriculares Nacionales de la Escuela Secundaria. Considerado para el análisis de los supuestos políticos del enfoque del ciclo de las políticas, basadas en Mainardes (2006.2009) y Shiroma, Campos, García (2005) .Se percibe en las políticas discutidas en este texto, o sea, el Pacto Nacional por la Educación Secundaria, iniciativas pertinentes de significativo contenido para discusiones acerca de la formación, los cuales los configuramos como desafíos y posibilidades.

**PALABRAS CLAVE:** La formación permanente del profesorado.. Desarrollo Profesional de Maestros. Valoración profesional

## REFERENCIAS

ALARCÃO, Isabel. Refletir na prática. **Revista Nova Escola on-line**. Ed. n. 154, Ago. 2002. Disponível em:  
[http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/154\\_ago02/html/fala\\_mestre](http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/154_ago02/html/fala_mestre). Acessado em 06 novembro 2007.

BRASIL. **Pacto Nacional pelo Ensino Médio/Formação de Professores para o Ensino Médio/Documento Orientador**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, out. 2013.

FONSECA, Marília. O banco mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS, Helena L. C. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação da educação básica: As políticas educacionais e movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Certificação docente e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n. 85, p.1095-1124, dez. 2003. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em maio de 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.,2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, vol.9, n. 1, p. 4-16, jan./abr., 2009

MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane da Rocha. A Política Brasileira De Formação De Professores: Repercussões Sobre O Trabalho Docente. **Anais: VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente - 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro-RJ**

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março/ 2003.

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995b

OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima de. A Influência Dos Organismos Internacionais Na Formação Docente. **Anais: V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA.** 11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis/ SC - Brasil .

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

## **PRÁTICAS SUPERVISIVAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM QUÍMICA/FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO EM UNIVERSIDADES PORTUGUESAS**

**Rejane Maria Ghisolfi Silva<sup>1</sup>**

**RESUMO:** O estudo refere-se aos processos de supervisão no estágio pedagógico de futuros professores de Química e Física. Tem como propósito caracterizar os cenários, estilos e estratégias de supervisão buscando identificar aspectos que possam subsidiar a construção de propostas de práticas supervisivas que potencializem a qualidade formativa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com orientadores da Prática de Ensino Supervisionada, e de observações e registros das sessões de orientação nos núcleos de estágio de universidades portuguesas. Os resultados obtidos evidenciam que as interações sociais entre orientadores e futuros professores e mediações produzem uma socialização de novas práticas e de novas responsabilidades, dão visibilidade aos conflitos e lançam desafios para a inovação das práticas pedagógicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Supervisão. Química e Física. Estágio.

### **INTRODUÇÃO**

A supervisão tem papel essencial na formação profissional docente caracterizando-se como teoria e prática de regulação dos processos de ensino e aprendizagem (VIEIRA, 2010) e como atividade de ensino e aprendizagem (BURIOLLA, 2011) na promoção do desenvolvimento profissional (ALARCÃO; TAVARES, 2010). Nesse sentido, vários estudos têm discutido a respeito dos cenários de supervisão (ALARCÃO; TAVARES, 2010), estilos supervisivos (GLICKMAN, 1985; ALARCÃO; TAVARES, 2010) e estratégias de supervisão (ALARCÃO; ROLDÃO, 2008).

Todavia, mesmo com uma produção significativa, a “investigação neste domínio continua a interrogar-se sobre quem são os orientadores, que competências devem possuir, o que fazem e que formação possuem para o desempenho do cargo” (JACINTO, 2003, p. 28-29). Este trabalho tem como propósito caracterizar os cenários, estilos e estratégias de supervisão buscando identificar aspectos que possam subsidiar a construção de propostas de práticas supervisivas que potencializem a qualidade formativa.

Para tanto, apoia-se na teoria histórico-cultural, em especial nas contribuições de Vygotski (1989, 1993), que propõe a mediação como conceito-chave para entender o desenvolvimento humano, em Glickman (1985) que sugere, a partir de teorias de desenvolvimento humano, algumas atitudes que o orientador pode considerar na atividade supervisiva e da qual emergem os estilos de supervisão, e nos possíveis

---

<sup>1</sup> Professora Doutora, da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: proferejane@gmail.com

cenários descritos e propostos por Alarcão e Tavares (2010) para as práticas de supervisão.

A teoria vygotskiana propõe que é pela atividade mediada que a consciência humana é constituída. Tal atividade mediada pode ser representada por uma tríade entre “A e B” considerando que há “[...] intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação” (PINO, 2000, p. 38). Este terceiro elemento age como catalisador e facilitador. Nessa perspectiva, configura-se um “processo de intervenção intermediário numa relação” (OLIVEIRA, 1993, p. 26), que deixa de ser direta e se torna uma relação mediada. Neste trabalho destaca-se que a intenção é pensar na supervisão como uma atividade de mediação no processo de formação do futuro professor, o que significa considerar como primordial o papel dos orientadores. São eles(as) que, em consonância com o estilo de supervisão adotado no acompanhamento e orientação sistemática do planejamento, da ação e da reflexão dos futuros professores, podem favorecer ou condicionar o desenvolvimento profissional dos estagiários.

A perspectiva de supervisão como desenvolvimento, defendida por Glickman (1985), sugere que o estilo de supervisão considere as especificidades do supervisionado, uma vez que cada um deles difere na personalidade e no desenvolvimento cognitivo e afetivo. Assim, alguns podem necessitar de uma orientação mais diretiva, outros menos diretiva e outros mais colaborativa. “É importante sublinhar que esse processo não se concretiza de forma homogênea, conformando subjetividades idênticas, pois cada sujeito reage, elabora e lida de modo singular com as mesmas determinações e influências sociais” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 23).

Ao explicitar as características pessoais necessárias à supervisão, Glickman (1985) identifica uma série de habilidades de ensino e de ações a que se deve dar atenção. Tais características podem definir o tipo de acompanhamento nos processos supervisivos, que pode ser explicitado como: estilo *não diretivo* – o orientador procura compreender o professor estagiário no contexto mais abrangente; *colaborativo* – nesse caso o supervisor utiliza estratégias de colaboração; *estilo diretivo* – o supervisor prescreve o que fazer, não só fornecendo a sua visão das coisas, mas também estabelecendo critérios e normas, definindo e condicionando as tarefas e a forma de realizá-las.

Os estilos, as estratégias, as ações e a forma de comunicação definem os cenários das práticas de supervisão. Alarcão e Tavares (2010) apresentam nove cenários de supervisão: imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico.

No cenário da imitação artesanal, os professores estagiários seguem o modelo, o bom professor, o prático, aquele que sabe fazer, autoridade no assunto e que transmite o seu saber para perpetuá-lo. As estratégias se configuram como imitação e demonstração (ALARCÃO; TAVARES, 2010). A dificuldade para definir o bom professor independentemente das variáveis que intervêm no processo de ensino-aprendizagem se constituiu em um dos aspectos limitantes na adoção desse cenário.

A aprendizagem pela descoberta guiada se constitui em um cenário no qual defende-se que os professores estagiários devem observar vários professores em interação com os seus alunos, em diferentes situações. Nesse contexto, o supervisor deixa de ser o modelo para o futuro professor, passa a ser o guia das aprendizagens docentes. Por outro lado, o futuro professor passa a ser protagonista desse processo, sendo construtor de seus próprios conhecimentos (ALARCÃO; TAVARES, 2010). Um dos aspectos frágeis desse cenário é a dicotomia entre teoria e prática.

O microensino é a estratégia de formação proposta no cenário Behaviorista, que tem como propósito possibilitar ao futuro professor uma espécie de treinamento da ação docente, sob a forma de mini aulas e demonstrações, que podem ser gravadas e posteriormente analisadas. Essa estratégia recebeu várias críticas por simplificar o ato de ensino e por ser realizada de forma descontextualizada, ou seja, “isoladas, sem interrelação umas com as outras e, pior do que isso, sem relação com a tarefa a ensinar e o tipo de aprendizagem que a tarefa exige do sujeito que aprende e do sujeito que ensina” (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 23).

Ao considerar que a observação e discussão das aulas não davam conta da complexidade do processo de ensino-aprendizagem, investigadores propuseram o modelo clínico, que está baseado na colaboração entre supervisor e supervisando, na perspectiva de melhoria da prática de ensino e, por conseguinte, as aprendizagens dos alunos. A metodologia está assentada em ciclos de supervisão, que se aproxima das três fases sugeridas por Alarcão e Tavares (2010, p.28) “planificar, interagir e avaliar”. As relações entre o supervisor e professor estagiário são de amizade e apoio para ultrapassar situações problemáticas.

O cenário psicopedagógico, segundo Alarcão e Tavares (2010) é engendrado a partir de Stones (1984) segundo o qual “ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal da supervisão pedagógica” (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p.28). Apoiar-se na psicologia do desenvolvimento e nos referenciais teóricos sobre aprendizagem. Nesse cenário valoriza-se a capacidade de resolver problemas e tomar decisões importantes, face às mudanças que ocorrem no meio real. O clima é de diálogo e motivação.

A circulação de referenciais teóricos das ciências humanas, nomeadamente, a filosofia, fenomenologia, antropologia cultural, psicologia do desenvolvimento, entre outras, potencializaram a perspectiva pessoalista na formação inicial docente. Tal perspectiva defende que a formação deve levar em conta o desenvolvimento humano dos professores estagiários, ultrapassando as dimensões do saber e do saber-fazer e ter em consideração as percepções, sentimentos e propósitos dos orientados. Nesse contexto, o orientador estimula o auto-conhecimento do futuro professor por meio da reflexão sobre as experiências vividas.

O cenário reflexivo fundamenta-se nas ideias de Donald Schön, que “baseia-se no valor da reflexão na e sobre a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional” (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 35). A abordagem reflexiva alia a acção, experimentação e reflexão dialogada sobre as experiências vividas pelos professores estagiários, o que permite a elaboração de um saber dinâmico, contextualizado, emergente e construído a partir da prática. Nesse sentido, a reflexão sobre a prática deve ser acompanhada por um supervisor experiente para “orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros” (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 35).

O modelo de desenvolvimento humano, de Bronfenbrenner, é tomado em consideração para inspirar o cenário ecológico. Nesse cenário valoriza-se as “dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interacção que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação” (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 37).

O cenário dialógico contempla aspectos do cenário desenvolvimentista e pessoalista e “acentua a dimensão política, emancipatória da formação” (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 40). Destaca a linguagem e diálogo crítico, a coletividade, respeito pela alteridade.

Por fim, o cenário integrador, no qual Sá-Chaves (2002) cunhou o conceito não *standart*, que associa os diversos modelos de acção supervisiva. Nesse contexto, reconhece-se que não há um conhecimento que dê conta das infinitas situações que podem ocorrer na prática. Desse modo, os saberes docentes são construídos em interacção valendo-se da reflexão coletiva com vista a resolução de possíveis problemas que possam surgir na prática de ensino. Permeia o processo formativo uma atmosfera humana e potencializadora do desenvolvimento dos orientados e orientadores.

Estes cenários, segundo os autores, “não devem ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência” (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 17).

## **1 DESENVOLVIMENTO**

A investigação é de natureza qualitativa e as fontes de dados empregadas foram entrevistas semiestruturadas e registros das sessões de orientação. Nas entrevistas com os orientadores da universidade e professores cooperantes das escolas foram solicitadas: sua formação, seu percurso profissional e suas ações (o que fazem e como fazem), dificuldades sentidas e expectativas relativas ao desenvolvimento da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada. O grupo investigado, totalizando seis formadores, foi constituído por sujeitos com formação acadêmica de alto nível, sendo quatro docentes universitários que atuam como orientadores da Prática de Ensino Supervisionada e dois professores cooperantes, que trabalham nas escolas de Ensino Secundário. As instituições de ensino estão localizadas nas cidades de Aveiro e Coimbra, em Portugal. As sessões de orientação e os depoimentos dos formadores foram gravados em áudio e transcritos.

Na construção e avaliação crítica dos dados coletados utilizou-se a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007; MORAES, 2003), que é constituída por três etapas: unitarização, categorização e comunicação.

A partir do *corpus* de análise organizou-se as informações nas seguintes categorias: Supervisores: parceiros numa prática de reflexão e ação; práticas de orientação supervisiva: cenários e estilos; estratégias de mediação; vicissitudes nos processos supervisivos; e expectativas dos supervisores.

## **2 SUPERVISORES: PARCEIROS NUMA PRÁTICA DE REFLEXÃO E AÇÃO**

Na definição do papel do supervisor, Alarcão e Tavares (2010) o identificam como alguém que acompanha, ajuda, desenvolve aptidões e capacidades, enfim, cria condições de sucesso ao futuro professor. Desse modo, no estágio supervisionado, o supervisor é aquele professor que acompanha as primeiras experiências docentes e que de acordo com o modelo seguido no acompanhamento e orientação das ações, quer práticas, quer reflexivas favorece (ou não) o desenvolvimento das capacidades e aptidões do licenciando. Outro aspecto a destacar é a necessidade de experiência profissional do supervisor. É preciso que o supervisor conheça os aspectos intervenientes na prática educativa, os modos de desenvolvimento intelectual dos educandos, as relações sociais no contexto escolar (SIMÕES; GARRIDO, 2007).



Nesse sentido, nos núcleos de estágio investigados os supervisores são docentes com formação acadêmica de alto nível (sênior da universidade), alguns com formação em supervisão (escola) e com experiência alargada no ensino. São profissionais preocupados em desenvolver a autonomia dos futuros professores. Tal autonomia é explicitada na capacidade de agir por si, de poder escolher e expor suas ideias (FREIRE, 2005), de saber se organizar, de tomar decisões, desenvolver métodos de investigação da própria prática (tomar notas, consultar materiais de apoio, elaborar dossiês, entre outros), saber gerenciar o tempo, organizar seu pensamento, testar soluções, saber procurar e utilizar os materiais disponíveis para o ensino.

Os formadores, por meio do diálogo e da confiança, orientam os olhares discentes para o que fazem na sala de aula, porque fazem e se funciona ou não a ação, num processo de auto-observação, auto-avaliação e avaliação coletiva. O diálogo não se dá no vazio é apoiado no registro de informações sobre o que se passou na sala de aula. Desse modo, as informações são analisadas e avaliadas na busca por explicitar as práticas e crenças subjacentes as mesmas. Desse modo, são características dos orientadores: abertura, criticidade, exigência, questionamento, boa comunicação e escuta.

### **3 PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO SUPERVISIVA: CENÁRIOS E ESTILOS**

Nas práticas supervisivas dos formadores são desenvolvidas as seguintes ações: assessorar a prática docente dos professores estagiários mediante reuniões e seminários; assistir e analisar criticamente as aulas; auxiliar no planejamento e avaliação; integrar o futuro professor na escola e na comunidade; analisar aspectos científicos e/ou pedagógicos articulados ao trabalho docente; e participar da avaliação dos professores estagiários em colaboração com os docentes da universidade.

No tocante ao auxílio no planejamento de situações de ensino, pode-se inferir que essa tarefa se constitui em um dos momentos indispensáveis no contexto de formação. Nos núcleos de estágio investigados é perceptível que o detalhamento da rotina semanal – do que fazer e como fazer – pelos futuros professores tem a preocupação central de garantir as aprendizagens dos alunos. Os orientadores entendem que o professor tem um papel essencial na qualificação dos processos formativos e na proposição de possibilidades de desenvolvimento de seus alunos. Sobre isso, Cochran-Smith e Fries (2005) afirmam que: “existe um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola” (p. 40).

Sendo assim, o sucesso ou insucesso dos alunos nas aprendizagens estão, em parte, na dependência da ação do professor. No entender dos orientadores, a preparação deficiente das aulas pode ter repercussões negativas na execução da mesma, na aprendizagem dos alunos e nos resultados dos exames nacionais.

Os orientadores deixam claro que valorizam o conhecimento didático-pedagógico, todavia explicitam que o domínio do conhecimento da matéria a ser ensinada é essencial na atuação docente. Talvez por isso os orientadores, de um dos núcleos de estágio, ocupam a maior parte do tempo das reuniões com a clarificação de conceitos, ministrando verdadeiras aulas sobre o tema em análise. Como refere Buchmann (1984), “conhecer algo permite-nos ensiná-lo; conhecer um conteúdo em profundidade significa que, de uma maneira geral, se está mentalmente organizado e bem preparado para ensiná-lo” (p. 37). Assim, pode-se inferir que sem o conhecimento da matéria a ser ensinada dificilmente o professor dará conta de inovar.

Na organização das situações didáticas foram instituídas no grupo possibilidades de colaboração e compartilhamento de saberes, documentos e materiais didático-pedagógicos. Os planejamentos foram orientados no sentido de situações de ensino que possam ser ricas em oportunidades para os alunos exporem suas ideias, defendê-las e reformulá-las.

Nesse contexto, as orientações não se configuram como instrumentais dirigidas à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, mas em provocações que conduzem o futuro professor a “saber pensar”. Para isso, apoiam-se na reflexão sobre as situações de ensino observadas e induzem a problematizações. O desenvolvimento do projeto de pesquisa integra a unidade curricular “Seminário de Investigação em Didática”, todavia está associado à Prática de Ensino Supervisionada, pois as temáticas são identificadas a partir de problemas ou outras situações emergentes da prática letiva. Assim, estão sob a responsabilidade dos orientadores as vertentes prática e investigativa. Um dos Núcleos realiza seminários com os futuros professores abordando temáticas relativas a metodologias, avaliação, estratégias de ensino, elaboração de provas, entre outras.

#### **4 ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO**

As estratégias usadas são de natureza reflexiva/analítica e permitem compartilhar e construir conhecimentos. A observação, gravação, feedback, seminários, diálogo reflexivo, narrativas e portfólios são algumas das estratégias adotadas nos processos supervisivos. Os

registros incluem momentos de descrição, interpretação e problematização das práticas educativas.

Nos contextos de formação investigados, a assimetria hierárquica entre orientador e supervisor não reduz o segundo a mero executor/aplicador de técnicas. Os registros dos processos de orientação mostram que a atitude dos orientadores é de abertura, ofertando inúmeras possibilidades de criação de novos saberes pelos futuros professores. Nesse processo, permeado pelo diálogo, sensibilidade e flexibilidade, há a valorização da (inter)subjetividade, da negociação de sentidos e decisões e da problematização. Não obstante, “a experiência e conhecimento do orientador lhe confirmam autoridade para realizar opções que julgue adequadas aos formandos, essa adequação supõe sempre, em maior ou menor grau, movimento de reajuste, redirecionamento, ou mesmo mudança radical de intenções” (VIEIRA, 2010, p. 23).

## **5 VICISSITUDES NOS PROCESSOS SUPERVISIVOS**

Os orientadores foram unânimes em destacar que a preparação científica e a falta de tempo são os maiores problemas enfrentados nas práticas supervisivas. Alguns deles denunciam que a falta de reconhecimento/valorização do trabalho não permite melhores condições para a ação supervisiva. Outros revelam que fazer os futuros professores trabalhar de uma forma organizada não tem sido fácil. Avaliar os futuros professores se constitui, segundo os entrevistados, uma tarefa difícil, embora esse processo não esteja em justaposição às ações formativas. Por fim, os orientadores citam a problemática da conciliação do horário das atividades da universidade com as atividades da escola e as relações de poder que se instauram nos processos formativos.

## **6 EXPECTATIVAS DOS SUPERVISORES**

Os formadores denotam em seus depoimentos que o desenvolvimento das ações formativas tem como expectativa a formação de um professor que ensine bem Química e Física; que tenha autonomia; que evolua/se desenvolva; que seja reflexivo; capaz de inovar e correr riscos e que possua competências científicas sólidas para ensinar. Diante dos resultados, é possível inferir que as expectativas dos formadores se voltam para a formação de um profissional crítico/reflexivo, criativo e autônomo. Eles sugerem algumas mudanças nos processos formativos que, segundo eles, poderia qualificar a formação docente. Entre elas a

antecipação do contato com a realidade escolar; atribuição de turmas aos estagiários; promover formas de comunicação; explorar o conhecimento didático as necessidades de ensino.

## CONCLUSÕES

Os resultados obtidos sugerem que o cenário das práticas supervisivas se aproximam ao do tipo ecológico, com nuances dos cenários clínico e psicopedagógico. O estilo de orientação que predomina entre os formadores é o colaborativo. Em algumas situações, todavia, prevaleceu o estilo diretivo, com instruções de ação e negociações de sentidos produzindo dispositivos necessários a retificações e mudanças. São as situações cotidianas vivenciadas no contexto escolar que se constituem em uma fonte rica de enigmas e demandas, cujo enfrentamento agencia a colaboração e o diálogo em busca de possíveis estratégias que possibilitam respostas e superações.

A análise global dos dados aponta a importância das estratégias formativas inspiradas na prática reflexiva, da interdependência entre formadores e alunos/futuros professores e seus papéis ativos permitindo a apropriação de práticas, da consciencialização das concepções sobre os conceitos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem, e da ótica construtivista, investigativa e formativa, que configura o processo de formação como espaço de possibilidades. Essas constatações, entre outras, indicam a superação de uma formação técnica e instrumental.

Por fim, pode-se inferir que as interações sociais entre orientadores e futuros professores e mediações produzem uma socialização de novas práticas e de novas responsabilidades, dão visibilidade aos conflitos e lançam desafios para a inovação das práticas pedagógicas.

**ABSTRACT:** The study refers to the processes of supervision in the practicum for preservice teachers of Chemistry and Physics. Aims to characterize the scenarios, styles and supervision strategies seeking to identify aspects that can support the construction of proposed supervisory practices that enhance quality training. Data collection was conducted through semi-structured interviews with advisors and Supervised Teaching Practice, and observations and records of counseling sessions in the nuclei of stage Portuguese universities. The results show that social interactions between mentors and student teachers and mediations produce a socialization of new practices and new responsibilities, expose conflicts and poses challenges for innovation in teaching practices.

**KEYWORDS:** Teacher education. Supervision. Chemistry and Physics. Phase.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, 2010.
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. **Supervisão**: Um contexto de desenvolvimento dos professores. Mangualde: Edições pedagogo, 2008.
- BUCHMANN, M. The priority of Knowledge and understanding in teaching. In: KATZ, L.; RATHS, J. (Eds.). **Advances in Teacher Education**. Norwood: Ablex, 1984.
- BURIOLLA, M. A. F. **O Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 2011.
- COCHRAN-SMITH, M.; FRIES, K. The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. In: COCHRAN-SMITH, M; ZEICHNER, K. (Eds.). **Studying Teacher Education**. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GLICKMAN, C.D. **Supervision of Instruction**: A Developmental Approach. Newton, MA: Allyn e Bacon, 1985.
- JACINTO, M. **Formação Inicial de professores**: concepções e práticas de orientação. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério de Educação, 2003.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n.2, p.191-211, 2003.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, M.K.; REGO, T.C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V.A. (Org). **Afetividade na escola**: alternativas. São Paulo: Summus, 2003.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação e Sociedade**, v.71, p.45-78, 2000.
- SIMÕES, J. F. F. L.; GARRIDO, A. F. S. Finalidade das estratégias de supervisão utilizadas em ensino clínico de Enfermagem. **Texto & Contexto – Enfermagem**, 16(4) Outubro-Dezembro, Florianópolis, 2007, pp. 599-608.
- VIEIRA, F. Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In: VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A.; BARBOSA, I.; PAIVA, M.; FERNANDES, I. S. **No Caleidoscópio da Supervisão. Imagens da Formação e da Pedagogia**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.
- VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Apoio: Capes/BEX 9098/11-9

**GT 9 –**

**Formação de professores  
e formação de leitores na  
educação nos séculos XX e  
XXI**

## (RE)CONSTRUINDO CAMINHOS DE LEITURA PELO VIÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Adriane Ester Hoffmann<sup>1</sup>  
Marinês Ulbriki Costa<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de leitura compreensiva a partir da análise de aspectos globais dos gêneros textuais charge e artigo de opinião. Inicialmente, a discussão teórica incidirá sobre os gêneros textuais, a partir das concepções de Bakhtin (2003) e de Marcuschi (2008). O contato com gêneros textuais possibilita a interação pela linguagem e auxilia para a realização de uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em uma determinada circunstância de interlocução. Posteriormente, discutiremos questões atinentes à análise global de textos com base em Irandé Antunes (2010). Destaca que ao analisar um texto, é imprescindível atentar para o seu universo de referência, sua unidade semântica, a progressão do tema, o propósito comunicativo, o esquema de composição, a relevância informativa e as relações com outros textos. Por fim, apresentaremos uma sugestão de análise de dois gêneros: charge e artigo de opinião. A charge é um texto que apresenta uma crítica e instiga o leitor a concordar ou não com ela. Por sua vez, o artigo de opinião procura fazer valer uma convicção, um julgamento. Nesse sentido, percebemos que, realizar a análise desses gêneros é uma condição para que se empreenda a atividade de analisar a linguagem em todas as suas manifestações concretas.

**PALAVRAS-CHAVES:** Gêneros textuais. Leitura e análise. Ensino.

### REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

O texto traz contribuições e discussões teórico-práticas acerca dos gêneros textuais atrelados à análise global de textos. Sendo assim, inicialmente as reflexões estão centradas no viés teórico apontado por Mikhail Bakhtin (2003) e Luiz Antônio Marcuschi (2008). As contribuições sobre o estudo têm provocado o interesse de muitos profissionais da área de linguagem e pesquisadores que procuram inserir em seu fazer pedagógico essas práticas de linguagem, visando a aprimorar e redimensionar o processo de compreensão leitora e de produção textual.

A proposta apresentada parte da perspectiva sócio-histórica e dialógica de Bakhtin (2003), dialogando com outros estudos da linguagem e do ensino de língua em que se privilegia o texto, sua constituição e materialidade. Ainda na perspectiva de Bakhtin (2003), o texto se define como objeto de significação, produto da criação ideológica do que estiver

---

<sup>1</sup> Mestre em Teoria da literatura pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus Frederico Westphalen.

<sup>2</sup> Mestre em Linguística aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus Frederico Westphalen.



subentendido, ou seja, o texto não existe fora da sociedade, mas só existe nela e não pode ser reduzido à materialidade linguística ou dissolvido na subjetividade daquele que o produz ou interpreta, define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos e é objeto único, irreproduzível, não repetível.

As situações de ensino e de aprendizagem da língua devem considerar o texto como unidade básica do ensino, privilegiando a diversidade de textos e gêneros que circulam socialmente, levando em conta suas características específicas. Conforme preconizam os PCNs (1998) produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que algumas escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Isso tudo determina a escolha dos gêneros no qual o discurso se realiza, dos procedimentos de estruturação e da seleção dos recursos linguísticos. O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos.

Para efetivar um ensino centrado nos gêneros textuais, focamos nosso olhar para a análise de textos em seu sentido global. Irandé Antunes (2010) destaca questões relativas ao universo de referência, à unidade semântica, à progressão do tema, ao propósito comunicativo, ao esquema de composição, à relevância informativa e às relações com outros textos.

Assim, apresentamos uma sugestão de análise de uma charge e de um artigo de opinião, destacando esses aspectos. Pretendemos demonstrar uma possibilidade de subsídio que o professor pode ter para efetivar a formação de leitores em sua sala de aula.

## **1GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEITUAÇÃO E ESPECIFICIDADES**

Bakhtin (2003, p. 261) afirma que toda atividade humana está ligada ao uso da linguagem: “compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana”. Acrescenta, ainda, que o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados, que podem ser orais e escritos, concretos e únicos, ditos pelas pessoas.

Para Bakhtin (2003, p. 261) “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. Tais elementos estão unidos no todo do enunciado e são determinados por um campo de comunicação específico.

Assim, o autor conceitua gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados. E complementa:

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Para Bakhtin (2003, p. 265), a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos, que a realizam. É igualmente através dos enunciados concretos que a vida entra na língua. Os gêneros do discurso refletem de modo mais imediato, preciso e flexível as mudanças que transcorrem na vida social. Dessa forma, “os enunciados e seus tipos, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. (BAKHTIN, 2003, p. 268)

Bakhtin (2003, p. 269) considera importantíssimo o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros do discurso para exceder as concepções simplificadas da vida do discurso. Confirma, ainda, que: “o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações.

O estudioso sustenta a idéia de que o discurso só se efetiva na forma de enunciações concretas de determinados falantes, que são os sujeitos do discurso. Sobre isso, Bakhtin (2003, p. 274) afirma: “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”.

Destaca que as enunciações diferem-se por seu volume, conteúdo e construção composicional, mas que elas possuem aspectos comuns como as unidades da comunicação discursiva. Afirma que existem limites precisos entre enunciados e que esses limites são de natureza substancial e de princípio.

Bakhtin (2003: 282) consolida sua teoria discorrendo sobre as formas estáveis de gênero do enunciado. As pessoas falam através de determinados gêneros do discurso, pois esses enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo.

Segundo Bakhtin (2003: 283), “as formas de gênero, nas quais moldamos nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante.” Afirma, ainda, que essas formas são bem mais flexíveis, plásticas e livres.

O estudioso sustenta que quanto mais o falante dominar os gêneros mais liberdade ele tem de empregá-lo. Assim Bakhtin (2003, p. 289):

todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso, cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela idéia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicional.

Dessa forma, Bakhtin (2003, p. 296) conclui que o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetual e por seu elemento expressivo, ou seja, pela relação valorativa com esse objeto.

O autor Luiz Antônio Marcuschi (2002, p. 19) afirma que já está consolidada a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos e que eles contribuem para “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

No entanto, declara que apesar dos gêneros textuais possuírem alto poder preditivo e interpretativo das ações dos homens, em contexto discursivo qualquer, eles não são estruturas estanques e enrijecedoras da ação criativa.

O estudioso caracteriza os gêneros “como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas”. (MARCUSCHI, 2002, p. 19)

Dessa forma, os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se, então,

muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. (MARCUSCHI, 2002, p. 20)

Assim, partindo do pressuposto de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, Marcuschi (2002, p. 22), retomando as concepções bakhtinianas, afirma que a língua é concebida em seus aspectos discursivos e enunciativos e não em seus aspectos formais.

A partir dessa concepção, adotada por Bakhtin e seguida por Marcuschi, esse acredita em uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Essa postura teórica insere-se “no quadro da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros

textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. (MARCUSCHI, 2002, p. 22)

Nesse contexto, é importante que se diferenciem gêneros e tipos textuais para o trabalho de produção e de compreensão textuais seja efetivado. Marcuschi (2002, p. 22) define tipos textuais como “uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas”. O autor afirma que os tipos textuais abrangem apenas algumas categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Já para a noção de gêneros textuais, o autor conceitua como “textos materializados que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. (MARCUSCHI, 2002, p. 23)

Marcuschi (2008), ao mencionar o domínio discursivo, afirma que, no sentido bakhtiniano, constitui-se muito mais uma esfera da atividade humana do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

Ainda, nas palavras de Marcuschi (2008), as definições elencadas de gêneros, tipos e domínios discursivos são muito mais operacionais do que formais e seguem a posição bakhtiniana. Assim, para a noção de tipo, predomina a identificação de sequências lingüísticas como norteadoras; para a noção de gênero textual, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica. No caso dos domínios discursivos, não lidamos propriamente com textos e sim com formações históricas e sociais que originam os discursos. Eles ainda não se acham bem definidos e oferecem alguma resistência, mas seguramente, sua definição deveria ser a base de critérios etnográficos, antropológicos e sociológicos e históricos.

Assim, inserir os gêneros textuais na sala de aula significa uma oportunidade ímpar de lidar com a língua em seus mais diversos usos contextuais. Também, utilizá-los nas mais diversas instâncias sociais, legitimando as intenções a que se propõe.

A partir do momento em que o professor priorizar sua proposta dialética com os gêneros textuais, esta precisa levar em conta o contexto comunicativo que a legitima. Conforme Marcuschi (2002), um gênero textual não é só a sua forma, mas é, sobretudo, sua

função. E o autor acrescenta que essa função ajuda a determinar os elementos escolhidos para compor o texto, a fim de que ele seja eficaz, atingindo o público certo e provocando nele a reação desejada.

Não aprendemos a produzir textos memorizando as características dos gêneros e tipos a que eles pertencem, mas relacionando o texto ao contexto comunicativo, envolvendo as condições de produção e recepção do texto. De acordo com Marcuschi (2002), “um gênero não é só a sua forma, mas é, sobretudo, sua função”. É a função que irá auxiliar o escritor a produzir seu texto e a atingir os objetivos a que se propõe.

Marcuschi (2002) é categórico ao afirmar que os alunos são capazes de reconhecer, classificar e produzir diferentes textos, no entanto, eles não conseguem compreender a natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais), sintáticos (tempos verbais) e relações lógicas.

É preciso dominar bem o gênero para empregá-lo livremente. De acordo com Bakhtin (2003, p. 285):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação. Em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Em sua célebre afirmação, Bakhtin (2003, p. 282) diz que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso. Isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”. Assim, acrescenta o autor que as formas do gênero são bem mais flexíveis, plásticas e livres das que as formas da língua.

É relevante que os alunos percebam a finalidade do texto, bem como os recursos linguísticos usados e os efeitos de sentido que visa provocar. É preciso considerar as condições de produção e leitura do texto, as escolhas do autor para marcar sua intenção comunicativa. E isso só será possível se o professor auxiliar o aluno a construir o sentido, a perceber o propósito do texto, a decifrar as marcas linguísticas deixadas pelo autor para que a compreensão se efetive.

O conhecimento de um determinado gênero é importante para que se possa empregá-lo livremente. Isso implica conhecimento e familiaridade com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Sobre isso, Bakhtin (2003, p. 285) afirma que:

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de

modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado, o nosso livre projeto de discurso.

O trabalho com os gêneros na escola contribui para o professor desafiar-se e auxiliar seus alunos a conseguir ser leitores fluentes e escritores de bons textos. Para que uma proposta pedagógica se efetive, tendo como base os gêneros textuais, é importante não esquecer o propósito comunicativo que ela faz parte.

Ainda, toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagens. Por conta disso, para a autora Ingedore Villaça Koch (2002) há dois tipos de objetivos. O primeiro, objetiva levar o aluno a dominar o gênero. Para isso, precisa conhecê-lo ou apreciá-lo para compreendê-lo e produzi-lo. O segundo, objetiva colocar os alunos em situações de comunicação reais, verdadeiras, para que possam entender o lugar social em que o gênero se origina.

## **2 ANÁLISE DE TEXTOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Tendo presente as concepções teóricas que preconizam que o ensino de Língua Portuguesa deverá ser pautado pelo texto, sugerimos a seguir a análise de aspectos globais inerentes à compreensão dos textos, conforme IrandéAntunes (2010).

Segundo a autora, a análise dos aspectos globais prevê a compreensão do texto como um todo, daquilo que o perpassa por inteiro e que o confere sentido às suas partes e aos seus segmentos constitutivos. Vários aspectos são enfatizados por Antunes (2010), a saber:

*Universo de referência:* um texto tem como enquadramento cognitivo entidades, relações, propriedades de um mundo real ou de um mundo fictício. Já no seu título, encontramos sinalizações do universo em que a seleção dos sentidos deve ser empreendida. Como subpropriedade desse universo de referência, podemos procurar identificar, mais especificamente, o campo social-discursivo em que ele se insere, conforme ele se destine aos campos científico, didático, religiosos, político, artístico, de divulgação, de entretenimento, entre outros. À medida que ativarmos o universo de referência, reconhecemos outros elementos que definem a totalidade dos sentidos expressos.

*Unidade semântica:* um texto se desenvolve em torno de um tema ou de um tópico ou, ainda, daquilo que, convencionalmente, se costuma chamar de ideia central. Essa unidade funciona com um fio, um eixo, que faz cada parte, cada segmento convergir para um centro. Essa unidade é que permite a elaboração de uma síntese, um resumo, o entendimento dos títulos e subtítulos, a localização dos subtópicos, o discernimento entre as ideias principais e as secundárias. É essa unidade temática que deixa o texto como um conjunto demarcado, com

um terreno delimitado. Para essa unidade concorrem os diferentes recursos de coesão, os quais vão costurando o texto, promovendo a articulação entre suas várias partes, de maneira que se pode reconhecer uma sequência de fatos, de informações, de ideias, de argumentos e de comentários.

*Progressão do tema:* a concentração do texto em determinado tema lhe dá unidade. Em seu percurso, esse tema vai se desenvolvendo, vai progredindo, o que implica admitir que, acerca do mesmo, algo diferente vai sendo acrescentado. Faz parte de nossa competência discursiva alimentar a expectativa de que nosso parceiro de interlocução organize o texto de modo articulado, em convergência. Assim, a progressão do tema precisa estar em articulação: os segmentos entre si e todos com o tema central. O resultado dessa progressão articulada é a integração das várias partes em um todo.

*Propósito comunicativo:* nenhum texto acontece sem uma finalidade qualquer, sem que se pretenda cumprir com ele determinado objetivo. Entender um texto supõe a habilidade de identificar seu propósito. Os teóricos da linguagem advogam que toda a ação de linguagem é, essencialmente, argumentativa, no sentido de que há sempre, clara ou velada, uma pretensão de se conseguir a adesão do interlocutor e ganhar sua concordância.

*Esquemas de composição:* os gêneros obedecem a padrões regulares de organização, em decorrência do tipo e, sobretudo, do gênero que materializam. A propósito dos tipos textuais, eles são definidos por categorias pertinentes ao sistema da língua e não às situações sociais e às pretensões retóricas que ocorrem no domínio da enunciação. Os gêneros são definidos por propriedades sociodiscursivas. Cumprem funções comunicativas específicas, realizam-se com propósitos comunicativos determinados e facilmente reconhecíveis pela comunidade em que circulam. A competência comunicativa que se almeja pela análise de textos deve incidir sobre o conhecimento das particularidades dos tipos e dos gêneros textuais.

*Relevância informativa:* a propriedade que contempla a relevância informativa do texto tem a ver com sua maior ou menor novidade, seja ela expressa pela forma ou pelo conteúdo. Assim, quanto mais um texto apresenta novidades, quanto mais foge a obviedades, mais ele é relevante. Em cada situação sociodiscursiva é que se pode avaliar sua relevância informativa. Um texto é um evento em que convergem, além de elementos linguísticos, outros de ordem cognitiva e social.

*Relação com outros textos:* a intertextualidade diz respeito à ideia de que tudo o que se expressa pelas diferentes linguagens remete a toda a experiência humana da interação verbal e, portanto, pertence a uma grande corrente de discursos construídos ao longo do tempo. Assim, nenhum texto é absolutamente original, nem pertence por inteiro à autoria de quem

disse ou escreveu. Nossa voz carrega necessariamente as vozes de todos que nos antecederam, tenhamos consciência disso ou não. Fazer da intertextualidade objeto de análise é, pois, exercitar a exploração da linguagem naquilo que ela tem de mais constitutivo e relevante, como expressão da inexorável condição humana de seus agentes.

A autora Irandé Antunes (2010, p. 78) é categórica ao afirmar que a compreensão de todos esses pontos que constituem a dimensão global do texto, representa uma condição fundamental para que se empreenda a atividade de analisar a linguagem, em todas as suas manifestações concretas. “Tudo no texto vai dar ao global. Lá é que todos os sentidos se justificam”.

### **3 ANÁLISE (DIMENSÃO GLOBAL) DO GÊNERO CHARGE**

O termo charge tem origem francesa, *charger*, que significa carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (SILVA, 2004). Esse gênero surgiu como uma forma de protesto a não liberdade de imprensa e, no princípio, foi usada para criticar os abusos sofridos pela sociedade.

Algumas das características mais marcantes desse gênero são a caricatura, a sátira e a ironia, elementos usados pelos chargistas para criticar os erros e problemas existentes na sociedade. Oliveira (2001) explica que,

como qualquer discurso fundado na linha do humor, os textos de charge ganham mais força expressiva quando a sociedade enfrenta momentos de crise, pois é a partir de fatos e acontecimentos reais que o artista tece sua crítica em um texto aparentemente desprezioso. (OLIVEIRA, 2001, p. 265)

Esse gênero possui um caráter temporal, pois retrata fatos do dia, de acontecimentos que são notícia em um determinado momento da história. Segundo Bakhtin (2003), a charge é um gênero discursivo da esfera jornalística, organizado por elementos verbais e não verbais, tem por função provocar o humor e o riso, recursos para atrair o leitor para algo mais sério, revelado pela crítica que o chargista pretende veicular.

Para Pessoa (2011), a charge possibilita estudos interdisciplinares, uma vez que

o uso da charge em atividades interdisciplinares propicia ao docente possibilidades pedagógicas em diversas áreas do conhecimento. No texto verbal e não verbal, o docente pode orientar projetos em redação, análise de discurso, elementos gramaticais do texto, coesão, coerência, aprendizagem de novas expressões, palavras e relação de temas pertinentes à comunidade da escola, com ênfase aos temas transversais. (PESSOA, 2011, p. 26).



A charge é uma opção para explorar o interesse dos alunos e melhorar as práticas pedagógicas em sala de aula. É um gênero textual cujas contribuições podem ser muito bem aproveitadas pelos professores e alunos, notadamente no que diz respeito ao trabalho interpretativo de textos. Elas se tornam um instrumento importante, porque em sua constituição reúnem-se elementos que despertam, nos alunos, o gosto pela leitura.

Tendo em vista que geralmente as charges são compostas por assuntos que fazem parte da vida dos alunos, há sem dúvida, a necessidade de reflexão mais profunda e crítica, que leve o aluno à inquietude, despertando o interesse pela pesquisa e pela investigação. É importante destacar que a charge, além do seu caráter humorístico, e, embora pareça ser um texto ingênuo e despretensioso, constitui uma ferramenta de conscientização, pois ao mesmo tempo em que diverte, informa, denuncia e critica, constituindo-se em um recurso discursivo e ideológico. (MOUCO, 2007, p. 31).

Nessa perspectiva, a charge não se limita apenas a causar riso, mas objetiva criticar e discutir uma dada situação da atualidade. Para tanto, o leitor deverá estar sempre atualizado em relação aos acontecimentos sociais.

Para a análise da charge, retirada do Jornal Zero Hora, do chargista Iotti, utilizamos a teoria de Irandé Antunes (2010), que fundamenta a análise dos textos em aspectos globais:



a) **Universo de referência:** mundo real, faz parte do cotidiano; insere-se no domínio do jornalismo; campo social – discursivo do jornalismo: formação crítica do leitor; destinatários previstos: comunidade escolar gaúcha.

b) **Unidade semântica (temática):** síntese/resumo: opinião do chargista sobre o resultado divulgado pelo INEP sobre o índice de repetência no Ensino Médio no RS; pistas: recorte do jornal – Hino rio-grandense – estudante uniformizado – pódio; reconhecer o ponto de vista: o

chargista representa o jornal, a Empresa apoia o Governo e o Estado está reestruturando o EM.

c) **Progressão do tema:** linguagem não-verbal (imagens); linguagem verbal (traçado das letras – escrita); contexto (data, chargista, fonte, sinais de pontuação, expressões faciais, cores, balões); esses aspectos juntos formam a progressão articulada.

d) **Propósito comunicativo:** apresenta uma situação com o propósito de despertar no leitor a criticidade; estratégias para se identificar o propósito: resultado do INEP, opinião do chargista/jornal retratada na escrita do Hino.

e) **Esquema de composição (gênero e tipos):** gênero charge; tipos: expositivo/descritivo; argumentativo (opinativo).

f) **Relevância informativa (grau de novidade):** escrita do Hino; recorte do jornal; imagem do estudante; a interação entre esses aspectos é a relevância, a imprevisibilidade.

g) **Relação com outros textos (intertextualidade):** notícia publicada, mostrando o alto índice de reprovação no EM /RS; alusões: Hino; remissões: competições esportivas; essas são estratégias para efeito discursivo.

#### **4 ANÁLISE (DIMENSÃO GLOBAL) DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

O gênero artigo de opinião tem como característica ser monofônico, ou seja, comenta algo já dito, é de enunciação subjetiva, privilegia a subjetividade, expondo o ponto de vista do escritor. Nesse gênero predomina o tipo textual argumentativo, em que os fatos mais importantes ficam para o final para dar sustentação à opinião do escritor, que utiliza dêiticos e expõe seu ponto de vista no tempo presente do indicativo.

No gênero textual artigo de opinião o escritor utiliza o discurso direto, não apresenta falas de outrem, submetendo o texto à parcialidade, ou seja, o autor é responsável pelo que escreve.

Segundo Baltar (2004, p.131) artigo de opinião é um:

gênero opinativo, sempre assinado. Geralmente é escrito por colaboradores do jornal, com notório saber sobre o tema que escreve. Predomina o discurso teórico da ordem do expor, com sequências explicativas e argumentativas ou esquematização.

De acordo com Bonini (2005), quem lê o artigo de opinião é o leitor das classes A, B ou C; nos jornais destinados exclusivamente às classes populares não há artigos de opinião. Isso prova que a ideologia e os índices sociais de valor não estão presentes apenas no conteúdo, mas também no gênero.

O artigo de opinião está direcionado para acontecimentos da atualidade. Ele apresenta análise e ponto de vista do articulista sobre um assunto ou acontecimento social.

Na análise do artigo podem ser encontrados dois movimentos dialógicos: um é a assimilação, em que o escritor incorpora outras vozes para construir, reforçar seu ponto de vista; o outro é o distanciamento, em que o autor desqualifica as vozes às quais ele se opõe. Nesse último, existe um enquadramento necessário e eficaz, com o uso de negações, ironias, aspas e operadores argumentativos.

Para a análise da charge, retirada do Jornal Zero Hora, do articulista Fernando Seffner, utilizamos, também, a teoria de Irandé Antunes (2010), que fundamenta a análise dos textos em aspectos globais:

ZERO HORA DOMINGO, 27 DE MAIO DE 2012

## Repetência: drama em três curtos atos

FERNANDO SEFFNER \*

**Abertura**  
Conforme largamente anunciado pela imprensa nos últimos dias, o Rio Grande do Sul apareceu, em estatística divulgada pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –, como o campeão de repetência nacional, em especial no Ensino Médio.

**Primeiro ato: o Rio Grande do Sul é o melhor**  
O Rio Grande do Sul possui um sistema de ensino exigente, que não se dobrou ao compromisso demagógico das aprovações em massa. Aqui os professores são severos, encaram com profissionalismo sua missão, e não se intimidam de reprovar os fracos e despreparados. O Brasil vem tentando copiar o modelo gaúcho, elevando as taxas de reprovação, mas aqui no Rio Grande do Sul elas se elevaram mais ainda, consolidando nossa liderança no Ensino Médio.

Não há motivo para drama, os dados divulgados são motivo de júbilo. Só comprovam que somos um Estado que investe com vigor em educação, preparando com qualidade as novas gerações para os desafios futuros. Há muitos anos os alunos gaúchos obtêm excelente desempenho no Enem.

**Segundo ato: a educação está em crise no Rio Grande do Sul**  
A qualidade da nossa educação vem caindo vertiginosamente. Somos o pior salário do Brasil. Para saber da estrutura física das escolas, basta ver que na mesma semana em que os índices foram publicados um aluno morreu atingido pela queda da trave de uma goleira.

Entremos em qualquer escola pública gaúcha para olhar os mestres: professores despreparados, vazios de inovações pedagógicas, ausência evidente de vontade de ensinar, o absentismo como estratégia corriqueira. O aluno se desloca até a escola, e a aula não acontece. Soltar mais cedo é a regra. Faltam ideias e vontades.

Aqui tivemos a famosa “enturmação”, pela qual alunos foram mudados de local, a torto e a direito,

ajuntados conforme a conveniência econômica. Nossos professores têm carga horária dividida em numerosas escolas e não conseguem estreitar o vínculo com as classes de alunos. Os dados só comprovam que somos um Estado que não investe em educação, que não trata os professores com dignidade, e com isso condena as novas gerações a um desempenho medíocre no futuro.

**Terceiro ato: é o Rio Grande do Sul que está em crise**  
Somos um Estado falido, que perdeu competitividade, população, indústrias, peso político no contexto nacional. A escola não funciona sozinha, mas articulada ao entorno social. O estímulo para progredir, obter êxito e concluir os estudos está ligado à possibilidade de sucesso no mercado de trabalho e a uma sociedade que premia os esforços do aprendizado.

Muitos alunos, de forma deliberada, se tornam desleixados nos estudos com o objetivo de reprovar. Ser estudante entre nós é considerado uma profissão. Não somos mais um Estado equilibrado. Não temos mais uma economia diversificada. Não somos mais “Primeiro Mundo” acima da média nacional. Arrumem primeiro o Estado, depois teremos uma escola de qualidade. Não existe escola de qualidade em um Estado economicamente decadente.

**Epílogo**  
Difícil saber o que mostram as taxas de repetência. Reprovar é indicativo de qualidade ou de falência da educação? A “culpa” é dos alunos, dos professores, dos gestores, da própria população gaúcha? A resposta não está simplesmente nos índices, taxas ou números, está na compreensão que cada grupo social tem do valor da educação.

Este artigo não foi feito para achar respostas, foi feito para multiplicar perguntas. Melhor do que respostas apressadas, devemos abrir amplo debate acerca do tema. Vai encerrar?

\* Professor da Faculdade de Educação da UFRGS

a) **Universo de referência:** mundo real, cotidiano concreto; insere-se no domínio do jornalismo; campo social – discursivo do jornalismo: formador de opinião; objetiva deixar os leitores mais críticos e conscientes; exigência discursiva e suporte em que está publicado (Zero Hora): utilização da linguagem em nível formal; destinatários previstos: leitores do ZH, letrados, críticos; a condição dos possíveis leitores justifica a opção do autor por um tipo mais elaborado de abordagem do problema e da seleção vocabular mais especializada, formal.

- b) Unidade semântica (temática):** síntese/resumo: constata a crise em que se encontra o EM no RS e aponta as causas dessa crise; pistas: relação título e subtítulos; reconhecer o ponto de vista: argumentos e relação com a teoria do drama (Aristóteles).
- c) Progressão do tema:** título sugestivo; abertura: apresenta ao leitor o fato que desencadeou a temática do texto; sequência: divide o texto em três atos; epílogo: encerra, convidando o leitor para refletir, tomar partido, posicionar-se.
- d) Propósito comunicativo:** defender um ponto de vista: julgamento baseado em dados da realidade, argumentos convincentes e conhecimento de causa.
- e) Esquema de composição (gênero e tipos):** gênero artigo de opinião; tipos: argumentativo (opinativo): opinião sustentada em argumentos consistentes; publicado no ZH: comentário opinativo; plano composicional do texto; exposição/resultados de pesquisa; três argumentos; conclusão: resposta ao problema apresentado – o articulista dialoga com o discurso potencial do seu leitor.
- f) Relevância informativa (grau de novidade):** elementos tipográficos da escrita; referência à teoria de Aristóteles; contraponto do título com o primeiro argumento; argumentos temporais (passado e presente); encerra o texto com questionamentos e sugere debate sobre o tema.
- g) Relação com outros textos (intertextualidade):** literatura; notícia do resultado do INEP; provas e resultados do ENEM; notícia da morte de um estudante; estatísticas governamentais; decreto-lei da “enturmação”.

## CONCLUSÕES

Neste artigo, explicitamos a conceituação dos gêneros textuais, sua importância para o ensino da língua portuguesa e estratégias para sua exploração. Discutimos os conceitos de gêneros textuais e de tipos textuais com base nos estudos de Bakhtin, uma vez que os gêneros, segundo o autor, surgem, situam-se e integram-se integralmente nas culturas em que se desenvolvem.

As reflexões teóricas apresentadas estão embasadas nas diretrizes propostas pelos PCNs. Esse documento afirma que é papel da escola organizar atividades curriculares relativas ao processo ensino aprendizagem da língua e da linguagem. Na atualidade, a exigência por níveis de leitura e de escrita diferenciados é cada vez mais uma demanda social. Isso faz com que se revisem os métodos de ensino para que o aluno possa ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Apresentamos uma sugestão de leitura do texto pela análise de aspectos globais do texto, defendida por Irandé Antunes. Para a autora, analisar um texto é tentar descobrir seu esquema de composição, sua orientação temática, seu propósito comunicativo, suas partes constituintes. Ainda, é procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, o que auxilia a levantar expectativas e construir modelos de como os textos são constituídos e funcionam.

Nesse processo analítico, podemos perguntar como é dito o que é dito, com que recursos lexicais e gramaticais, com que estratégias discursivas, quando e por que é dito, para quem e para provocar que efeitos, implícita e explicitamente. Dessa forma, acreditamos que a leitura é um código entre sujeitos históricos e seu desenvolvimento é que permite a compreensão da leitura e visa a entender o autor e o seu ponto de vista.

Cabe a nós, professores, promover o desenvolvimento de diferentes competências comunicativas, desenvolver a capacidade de perceber, enxergar, identificar fenômenos ou fatos que ocorrem nos textos. Precisamos estar atentos, enquanto profissionais, que as exigências atuais recaem sobre pessoas capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, criatividade e fluência na análise de diferentes situações sociais.

### **(RE) BUILDING WAYS OF READING THROUGH THE BIAS OF TEXTUAL GENRES**

**ABSTRACT:** The objective of this paper is to present a proposal for a comprehensive reading based on the analysis of global issues in the textual genres comic strips and opinion article. At first, the theoretical discussion will focus on the textual genres, based on conceptions of Bakhtin (2003) and Marcuschi (2008). The contact with textual genres allows interaction through language and helps to perform a discursive activity: say something to someone in a particular way in a particular historical context and circumstances of a particular dialogue. Later, we discuss issues pertaining to global analysis of texts based on Irandé Antunes (2010). Pointing out that when analyzing a text, it is essential to pay attention to your reference universe, its semantic unit, the progression of the theme, the communicative purpose, the scheme of composition, relevance and relations with other texts. At last, we present a suggestion of analysis of two textual genres: comic strips and opinion article. Comic strips are texts that present a review and instigate the reader to agree or not with the text. In its turn, the opinion article seeks to enforce a conviction, a judgment. Accordingly, we realize that performing the analysis of these textual genres is a condition to undertake the activity of analyzing language in all its concrete manifestations.

**KEYWORDS:** Textual genres. Reading and analysis. Education.

### **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.  
(Série Estratégias de Ensino 21)

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula.**Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss, (orgs). Trad. e adaptação HOFFNAGEL, Judith Chambliss. São Paulo: Cortez, 2006.

BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée; MEURER, J. L. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

COSTA, Nelson Barros da. **As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária.** In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Org.). **Gêneros textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.107-121.

KOCH, IngedoreVilhaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** Editora: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, M.L.S. de. **Charge: imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo.** In: AZEREDO, J.C. de. (Org.). **Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ROJO, R. **Concepção de leitor e produtor de textos nos PCN's: Ler é melhor do que estudar.** In: Bakhtin. **Leitura e Escrita na Formação de Professores.** São Paulo: Editora Musa, 2002.

SILVA, C. L. M. e. **O trabalho com charges na sala de aula.** Pelotas, RGS: UFRGS, 2004.

## A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO BRASIL E EM SERGIPE

Tainara Aparecida dos Santos Lima<sup>1</sup>  
Blenda Joyce dos Santos<sup>2</sup>  
George Emmanuel do Nascimento Araújo<sup>3</sup>

**RESUMO:** A formação de professores permanente no Brasil é uma questão de ampla discussão, uma vez que compreendemos essa formação em todas as esferas, ou seja, aqueles que não possuem formação, os que possuem formação, mas não atuam na sua área e os cursos de formação pedagógica de bacharéis (sem licenciaturas). Embora seja algo presente desde os tempos passados, a formação de professores passa a ganhar espaço recentemente a partir de 1990, com as reformas curriculares, o que deixa uma enorme lacuna com relação aos anos anteriores. Dessa forma, esse artigo tem por objetivo: analisar como ocorreu a formação permanente de professores no Brasil e em Sergipe, com enfoque no estacionovista. Nesta perspectiva, surgem questionamentos acerca das pesquisas realizadas até o momento, sendo ele: Como se deu a formação permanente de professores em Sergipe estacionovista? Metodologicamente esta é uma pesquisa histórico-documental que reúne, através dos documentos, um leque de possibilidades para apresentar a temática proposta. Nesta perspectiva, a formação continuada de professores bem como as políticas e os projetos voltados para essa área, continuam a ser tentativas para atender as necessidades dessa categoria, que cada vez mais precisa estar capacitada para enfrentar os desafios da realidade da educação brasileira, bem como a do alunato. Assim, pensar na formação continuada do professor é desvendar os entraves que a impossibilita de progredir.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Permanente. Estacionovista. Educação.

### INTRODUÇÃO

A Formação de Professores em Sergipe, como também no Brasil é uma questão que sempre se faz presente nas reuniões e encontros científicos ao longo das décadas, assim como no cenário das políticas públicas. Surgem a cada dia novos desafios a serem superados e novos caminhos a serem percorridos, que nos cobram como cidadãos um olhar mais aprofundado sobre essa temática. Dessa forma, ao falarmos de Formação de Professores, devemos entender o que está por trás de todos os discursos que se levantam e se formam no âmbito acadêmico e político.

Os discursos representam o olhar do indivíduo diante do contexto construído ou da situação que lhe é proposta, juntamente com seus interesses que estão carregados de ideias e (pre) conceitos definidos. No discurso também podem estar agregados o controle e o poder

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Letras-Inglês/UNIT. Bolsista/TRANSEJA2/CAPES/INEP/UNIT. E-mail: tainarasantoslima7@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação-UNI. Licenciada em História-UNIT. Bolsista Capes/UNIT, Integrante do Grupo de pesquisa GPGFOP-UNIT. E-mail: blendarenovada@gmail.com.

<sup>3</sup> Graduando do curso de Letras-Inglês- UNIT, Bolsista de Iniciação Científica-CNPq, Integrante do grupo de pesquisa GPDFOP/UNIT/CNPq. E-mail: acad\_george@yahoo.com.br.

que o indivíduo tem frente à situação. Para que se compreenda o olhar representativo desse indivíduo em seu discurso é necessário analisar como ele entende o seu meio. A partir daí, podemos então, identificar as escolhas que o levaram a tal construção.

Em seu livro “Discurso e Poder”, Dijk (2012 p. 19) escreve que: “Se as ações envolvidas são ações comunicativas, isto é, o discurso, então podemos, de forma mais específica, tratar do controle do discurso dos outros, que é uma das maneiras mais óbvias de como o discurso e o poder estão relacionados [...]”. Na condição de ser social, que em todo tempo somos bombardeados com discursos de quem está no poder, devemos analisar o real sentido desses discursos e qual o controle que ele está tendo sobre nós, uma vez que corremos o risco de ser influenciados por eles.

Dijk (2012) nos chama a atenção para o “controle do discurso dos outros” que acontece sem que tenhamos conhecimento: somos influenciados por ideias aparentemente cabíveis, mas que em suas entrelinhas estão repletas do controle das nossas ações e formas de pensar. É o que veremos mais adiante ao longo desta dissertação por meio das mensagens dos governadores.

É nessa perspectiva que tomamos como objeto de estudo esses discursos dos governadores de Sergipe durante do Brasil Estado Novo, buscando entender a Formação de Professores no momento em que o país sofria influência do pensamento escolanovista, com suas inovações nas práticas de ensino, tendo como principal personagem no Brasil Fernando Azevedo, um dos intelectuais que participou da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A proposta dessa pesquisa é analisar como ocorreu a Formação Permanente de Professores no Brasil em Sergipe. O marco temporal da pesquisa necessariamente antecede o Estado Novo pelo fato de que o mesmo já vinha historicamente sendo construído em suas pré-condições. Desse modo, a formação de professores em Sergipe será analisada desde o início da Era Vargas, 1930, período de ampliação significativa do atendimento do ensino, renovação pedagógica e de redefinição do papel da União na difusão da escola pública. Trata-se também de um período marcado pela discussão de novos padrões de organização da escola. Alcança a investigação o período imediatamente posterior ao final do Estado Novo, chegando até 1949 de modo a perceber os reflexos desse governo e entender os determinantes do seu retorno em 1950. De fato, além da atuação dos governos estaduais, foi nessas duas décadas que se iniciou e intensificou a efetiva participação do governo federal no desenvolvimento da educação.



Nesta perspectiva, surgem questionamentos acerca das pesquisas realizadas até o momento, sendo eles: como se deu a formação permanente de professores em Sergipe Estadonovista?

Nesse sentido, para desenvolver esta pesquisa, dialogamos com autores que contemplam a análise de discursos como: Dijk (2012), Bardin (2007), Gatti et al (2011), além de outros autores que são citados oportuna e complementarmente.

Metodologicamente esta é uma pesquisa histórico-documental que reúne, através dos documentos, um leque de possibilidades para apresentar a história que está presente no sistema educacional de Sergipe, especialmente no que se refere às concepções de formação de professores. Para análise das mensagens dos governadores utilizamos o método de análise de conteúdo de Bardin (2007, p. 9), que se define como: “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a <discursos> (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

No procedimento de coleta de dados, utilizo as fontes documentais das instituições públicas consultadas. Sendo elas: Arquivo Público de Sergipe, onde foram pesquisadas as mensagens anuais dos governadores do período de 1930 a 1949; o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, onde foi realizada a pesquisa em livros memorialísticos e jornais dessa época; e na Biblioteca Pública Epifânio Dórea, em que foram encontrados livros memorialísticos desse mesmo período.

## **O CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Em Sergipe no governo de Eronildes de Carvalho (1937-1941), como afirma Bispo (2003, p. 1): “[...] a educação foi marcada pelo sentimento de civismo [...]”, o que se assemelha ao nacionalismo ou populismo de Getúlio Vargas.

Desse modo, no Brasil Vidal (2003, p. 505) afirma que a “escolarização de massas”, vem para atender a necessidade desse período. A educação no Brasil encontrou como modelo de inovação o movimento escolanovista que, por sua vez trouxe transformação na política educacional e no campo pedagógico (BERGUER, 2009). Desenvolveu-se a ideia de uma educação renovada, com novas práticas, conceitos e ideais. A Escola Nova abriu um leque de possibilidades de inovação frente à pedagogia ou ensino tradicional; a escola tradicional estava centrada no professor e agora o foco desloca-se para a criança como sujeito do processo de aprendizagem e não como objeto da educação. A criança pode construir a sua aprendizagem através das suas necessidades e atividades.

Essa nova concepção de aprendizagem da escola nova possibilitou o avanço da educação e o favorecimento da formação do docente, com reflexos no âmbito social, visto que através do processo de escolarização (iniciado na Primeira República) pôde-se então, colocar em prática novos métodos, por meio da escola graduada que progressivamente substituiu a escola multiseriada (BERGUER, 2009). Em Sergipe no período da Primeira República (1889-1930) existiram fatores que influenciaram na educação sergipana, tais como: a dificuldade em montar um novo sistema político e uma estrutura de governo que tivesse apoio de partidos de base consistente e de forte poder. (SANTANA, 2008).

Dessa forma, discorrer sobre a Formação de Professores em Sergipe Estado Novista, torna-se de suma importância, uma vez que um turbilhão de acontecimentos marcaram o crescimento e a consolidação da educação no estado segundo um determinado modelo que impregnou as reformas que ocorreram em 1930 trazendo a modernização e a montagem de um estado nacional, vindo acompanhados de projetos de construção da nacionalidade (PALMAS FILHO, 2005).

As decisões entre partidos políticos, suas alianças tiveram fortes influências em todas as esferas do país, principalmente na educação, pois, de acordo com as novas formas que o presidente encontrava para reger o Brasil, suas escolhas estavam voltadas para estratégias que consolidassem seu governo e enfatizassem o seu poder.

Dessa forma, podemos entender o estado getulista em primeiro momento como um governo provisório, em segundo momento como um governo constitucional, em terceiro momento como uma ditadura. Ao se tornar presidente do Brasil, Getúlio Vargas tem como primeiro objetivo se firmar em meio às instabilidades e crises no cenário mundial, onde as dificuldades financeiras cresciam e por outro lado no campo político às oligarquias regionais tentavam reconstruir o Estado e os “tenentes” apoiavam Vargas em seu poder centralizador. (FAUSTO, 2000)

O Estado Novo foi um golpe político realizado pelo próprio Presidente Getúlio Vargas e apoiado, entre outros, pelo general Gois Monteiro. Para que isso fosse possível, foi preciso eliminar as resistências existentes nos meios civis e militares, para que um núcleo coeso fosse formado em torno de ideias que dessem continuidade ao poder exercido por Vargas.

Nesse mesmo momento ocorre a criação da ABE- Associação Brasileira de Educação, que tinha como objetivo levar ao poder pública a importância que a educação e seus problemas precisavam ter nesse momento. “A ABE desempenhou um papel significativo, principalmente, através das várias conferências que realizou”, o autor ainda afirma “A resposta do grupo dos renovadores veio em 1932 através do Manifesto dos Pioneiros da

Educação Nova, elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores” (MINOZZI JR., 2007, p. 8). A criação da ABE como o Manifesto dos Pioneiros, foram medidas tomadas para atender as necessidades da educação nesse momento, como também uma forma de se pensar em novas Políticas da Educação, contudo não podemos esquecer que também expressam o caráter ideológico do presidente.

Em todo o Brasil as reformas na educação eram vistas como medidas de integração de um modelo inovador que viesse atender as necessidades do momento e ao mesmo tempo centralizar o sistema de educativo, como reflexo são criados o Ministério da Educação e da Saúde, tendo como primeiro ministro Francisco Campos. O que nos chama a atenção são as iniciativas do governo de Vargas:

[...] o governo adotou uma postura autoritária e não- fascista. Ou seja, o Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, mas sem envolver uma grande mobilização da sociedade; sem promover também uma formação escolar totalitária que abrangesse todos os aspectos do universo cultural. Mesmo no curso da ditadura do Estado Novo (1937-1945), a educação esteve impregnada de uma mistura de valores hierárquicos, de conservadorismo nascido da influência católica, sem tomar forma de uma doutrinação fascista (FAUSTO, 2000 p. 337).

A postura do governo Vargas, expressa claramente como suas ideologias estavam enraizadas na política educacional. Também nesse momento, o governo criou universidades entre elas a USP, que ao longo dos anos vai se tornando uma verdadeira universidade, sendo um referencial em todo o país. Nesse turbilhão de acontecimentos, surge segundo Fausto (2000, p. 339), “[...] duas correntes básicas opostas: a dos reformadores liberais e a dos pensadores católicos”. Fausto continua em sua fala, que a Igreja Católica “ênfatizava o papel da escola privada”, já os reformadores liberais “sustentavam a ideia do ensino público e gratuito”. Vargas não se posicionou em nenhuma das duas correntes, porém se aproxima daquela que venha a atender aos ideais do seu governo, neste caso a católica.

Assim, o professor em si não tinha uma importância de grande valia para a sociedade, a não ser a de cuidar e ensinar, “logo o governo não priorizava a formação de professores” (SANTOS, et al. 2010, p. 2). Entretanto, a partir do momento em que o país crescia, percebeu-se a necessidade de investir na formação do professorado. Assim, a formação de professores tinha por objetivo atender às necessidades do momento, tal como acabar com ignorância do povo e inseri-lo numa “sociedade munida de um sistema complexo de ensino estatal”, como afirma (SANTOS, et al 2010, p. 3). Dessa forma, o professor aparece como um elemento capaz de reproduzir tudo quanto fosse imposto pelo sistema educacional. A autora ainda afirma que a formação de professores é vista como um ponto estratégico do

governo para a renovação do ensino, que aconteceria de acordo com as ideologias do presidente em exercício.

A relevância desta pesquisa decorre da importância política e social do contexto que assinala esse período em Sergipe, correspondente ao governo de Getúlio Vargas, conhecido como estadonovista, onde é implantada a tendência centralizadora, uniformizada, populista e autoritarista do modelo de regime adotado sob a ideologia Vargas.

## **A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES**

A formação de professores permanente no Brasil é uma questão de ampla discussão, uma vez que compreendemos essa formação em todas as esferas, ou seja, aqueles que não possuem formação, os que possuem formação, mas não atuam na sua área e os cursos de formação pedagógica de bacharéis (sem licenciaturas). Daí, o olhar passa a estar voltado para uma formação adequada que atenda essas linhas de formação e que dê suporte às mesmas.

Embora seja algo presente desde os tempos passados, a formação de professores passa a ganhar espaço recentemente a partir de 1990, com as reformas curriculares, o que deixa uma enorme lacuna com relação aos anos anteriores. O estudo da formação de professores por cerca de 41 anos ficou em segundo plano, embora o Ministério da Educação tenha sido criado no Estado Novo. Aqui discutimos concepções pertinentes a essa temática a partir de mensagens de governadores, de 1930 a 1949 em Sergipe.

Vale ressaltar que não estamos negando o fato de ter entre esses 41 anos, estudiosos e pensadores que com muita dedicação e empenho pensaram tanto em uma educação de qualidade, que viesse a atender às necessidades daqueles que dela necessitam, como do outro lado o professor, aquele que é o mediador entre o conhecimento e o aluno, uma vez que, tais estudiosos foram contribuintes para tais transformações no sistema educacional do Brasil. Esse não é nosso propósito.

Estamos levantando esses questionamentos acerca da falta de assistência na formação de professores ao longo desse tempo, para pensarmos porque há esse espaço em branco, sem muitos acontecimentos notáveis. Para isso indagamos: quais os fatores que impediram investimentos nessa área? Porque não houve por parte do Ministério da Educação (que foi criado no período Estadonovista) políticas que atendessem a essa realidade desse tempo? Quais eram as prioridades dos governantes nesse momento? A quem elas estavam atendendo?

Embora apresentemos aqui inúmeras questões e que reconhecemos o grande passo que a educação no Brasil vem dando ao longo dos tempos, mas é necessário analisar seus

primeiros passos, identificar as influências sobre a educação brasileira que determinaram como demonstra Saviani (1980), que até os dias atuais permaneceram em aberto o desafio da construção do sistema educacional brasileiro.

Além disso, os rumos diferenciados estabelecidos por cada governo para a população e, especificamente, a educação, atenderam desde sempre a interesses privados, liberais e internacionais em detrimento da educação como processo de formação e emancipação humana, que tem no professor o organizador da cultura, São alguns pontos em que também analisamos, para compreender a formação de professores e suas políticas ao longo do tempo. É sob essa ótica que são analisados os caminhos traçados pelo Estado Novo, em especial na área de formação de professores.

Observar todo esse cenário e suas particularidades requer que não trilhem caminhos que nos levam a outras discussões e olhares. O foco é considerar essas possibilidades e a partir daí desvendá-las de acordo com cada resposta. O Estado da Arte de Gatti et al, sobre o tema “Políticas Docentes no Brasil”, apresenta o contexto internacional, nacional e regional onde essas políticas de formação estão presentes e como elas acontecem em cada localidade. Nesse sentido destacam-se alguns pontos cruciais como:

Apoiar a oferta e expansão de cursos por IPESs; Identificar e suprir necessidades de formação das redes e sistemas públicos de ensino e promover a equalização nacional de oportunidade de formação; Promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação; Ampliar oportunidades de formação para atendimento às políticas de atenção à diversidade (GATTI, et al 2011, p. 53).

Observa-se que está voltada ao “suprir as necessidades de formação” e não a resolver a existência dessas necessidades. Além disso, se pretende “ampliar as oportunidades de educação” para atender às políticas, ou seja, essa ampliação não se dá para a formação em si, mas sim para que as políticas tenham um resultado positivo e fique evidente que esses programas são eficazes, quando na verdade podem ser falhos e repletos de lacunas, inexistindo avaliações sistemáticas dos respectivos programas.

O que nos chama atenção ao longo dessa discussão é que tais programas de formação e suas políticas, até o momento estão bem distantes da realidade do professor e da educação no Brasil, o que nos preocupa, pois por mais que haja todo esse discurso repleto de ideologias, na prática não acontece dessa forma.

Nesta perspectiva em 1990 foi inaugurado Brasil a Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação- Anfope, que tinha como objetivo incentivar e fortalecer as associações estaduais em seus movimentos e projetos, além de reaproximar os

estudos aos cursos de licenciaturas. Vale lembrar que Anfope era independente e não tinha vínculo com instituições religiosas, políticas, etc. (BRZEZINSKI, 1996).

Percebemos que em todo o Nordeste os incentivos a cursos de formação complementar acontecem de forma significativa, superando a das outras regiões do Brasil. Esses cursos estão voltados para as licenciaturas, “concentrados nas áreas do currículo de formação básica” (GATTI et al 2011, p. 69).

Nesta perspectiva, a formação continuada de professores bem como as políticas e os projetos voltados para essa área, continuam a ser tentativas para atender as necessidades dessa categoria, que cada vez mais precisa estar capacitada para enfrentar os desafios da realidade da educação brasileira, bem como a do alunato. Assim, pensar na formação continuada do professor é desvendar os entraves que a impossibilita de progredir.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nas considerações finais, apresentamos um leque em alternativas de respostas às questões norteadoras da pesquisa, com o cuidado de evidenciar o alcance dos seus objetivos e a propriedade do seu pressuposto quanto à produção do conhecimento acerca da Formação de Professores em Sergipe, durante o Estado Novo, a partir das perspectivas dos governadores de 1930 a 1949, de modo a contribuir com um novo olhar sobre esse tempo e contexto, com novas formas de interpretar as fontes a partir do que elas têm a dizer sobre esse período.

Nesta perspectiva, a Formação de Professores nesse período ocorreu de forma lenta e com grandes transformações, o que acarretou novos problemas e dificuldades, bem como a formação acelerada de professores. Tais transformações nos permitem novos olhares e questionamentos sobre o tema proposto, o que conduz a novas pesquisas e investigações.

## **LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL Y EN SERGIPE**

**RESUMEN:** La permanente formación de profesores en Brasil es una cuestión de discusión extensa, una vez que entendemos que la formación en todas esferas, es decir, aquellos que no tienen entrenamiento, éstos con el entrenamiento, pero no funcionan en su área y la formación pedagógica de solteros (sin grados). Aunque es algo presente desde la antigüedad, la formación de maestros ganará espacio recientemente desde 1990, con reformas curriculares, que deja un gran vacío en relación con años anteriores. Así, este artículo objetivos: analiza cómo la formación permanente de los maestros en Brasil y en Sergipe, con un enfoque en estanonovita.¿ Desde esta perspectiva, hay preguntas sobre la investigación realizada hasta la fecha, siendo él: como la educación continua de los profesores en Sergipe Estadonovista? Metodológicamente es una investigación documental histórica que reúne, a través de los documentos, un abanico de posibilidades para presentar la propuesta de tema. En esta

perspectiva, la educación continua de los profesores, así como las políticas y proyectos dirigidos a esta área, continúan siendo intentos para satisfacer las necesidades de esta categoría, que necesitan cada vez más para poder responder a los desafíos de la realidad de la educación brasileña, así como la de la mayoría. Así que, piense en la educación continua del profesor es develar las barreras que impiden el progreso.

**PALABRAS CLAVE:** Formación Docente. Permanente. Estadonovista. Educación.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Persona, 2007.

BERGER, Miguel André. **Contribuições para pensar a educação, à diversidade e à cidadania**. São Cristovão: UFS, 2009.

BISPO, Alessandra Barbosa. **A política educacional em Aracaju durante o Estado Novo**. João Pessoa: ANPUH, 2003.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso e poder**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FAUSTO, Boris. O estado getulista: 1930-1945. In: \_\_\_\_\_. **História do Brasil**. 8 ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina; Barreto, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

LEITE, José Rollemberg. **Mensagem à assembleia legislativa**. Aracaju: Imprensa Oficial, 1948.

MINOZZI JR., Essio. **A educação brasileira na Era Vargas: as reformas e os grupos escolares paulistanos**. São Paulo: UNINOVE, 2007.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. São Paulo: Cte, 2005.

SANTANA, Pedro Abelardo de. **História econômica e política regional**. Aracaju: UNIT, 2008.

SANTOS, Elivânia; LACKS, Solange; ARAÚJO, Maria Gorete Bezerra de. **A influência do militarismo na formação dos professores de educação física na Era Vargas (1930-1945)**. Laranjeiras: UFS, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

## A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: UMA LEITURA CRÍTICA DAS NARRATIVAS CONCORRENTES EM “COMING HOME”

Denise Almeida Silva<sup>1</sup>  
Ângela de Fátima Langa<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esta comunicação objetiva ressaltar a importância da formação de leitores capazes de distinguir e apreciar narrativas informadas por mundivisões concorrentes. Para tal, define-se a importância do ato de ler a partir da concepção freiriana da leitura como ato de reflexão crítica e libertadora, intimamente associado à leitura do mundo e, portanto, à percepção das relações entre texto e contexto. Em contraste com práticas essencialistas, contrapõe-se o paradigma de uma narrativa única homogeneizante e global à visão da heterogeneidade e multiplicidade de distintas narrativas coetâneas (MASSEY, 2009; SILVA, 2000), e a distinção entre narrativas dominantes e subterrâneas, especialmente em narrativas de minorias, nas quais não é incomum a competição entre memórias concorrentes, que se opõem a uma “narrativa oficial”. Tais narrativas concorrentes são exemplificadas através da análise de “Coming home”, texto protagonizado por uma imigrante negra na Inglaterra. Conclui-se que a leitura crítica de narrativas concorrentes pressupõe a análise do processo de construção de sentidos no texto enquanto política de representação, e contribui para a percepção de novas maneiras de perceber uma determinada conjuntura social, uma percepção que, espera-se, seja conducente a uma reavaliação da realidade e do papel do sujeito leitor na construção de seu próprio contexto social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura crítica. Narrativas concorrentes. “Coming home”.

### O ATO DE LER E AS NARRATIVAS CONCORRENTES: PENSAMENTOS INTRODUTÓRIOS

Não por acaso o título desta comunicação ecoa o título de um dos livros do educador brasileiro Paulo Freire, *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1989). Embora, nesse livro, Freire enfoque especificamente a relação entre a leitura do mundo e a prática de uma educação libertadora a partir do contexto da alfabetização, ressaltamos alguns princípios básicos de seu raciocínio que se estendem para além dos estágios iniciais da vivência da leitura e da escrita. Para Freire, a leitura do mundo precede a da palavra, e esta define-se, antes de mais nada, como exercício crítico que vai muito além do mero decodificar. Como o educador defende, a compreensão crítica do ato de ler

não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

---

<sup>1</sup> Dra. em Letras, URI/ F Westphalen, dasilva@uri.edu.br.

<sup>2</sup> Especialista em Língua e Cultura Inglesa, Mestranda em Letras, URI F Westphalen, angela.langa@hotmail.com



A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (1989, p. 10)

Assim, ainda nas palavras de Freire, ler “implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (1989, p. 14), constituindo-se, pois, em estratégia que envolve julgamento e reflexão acerca da “palavramundo”, a palavra em relação com seu contexto social, e, portanto, com o processo de construção de sentidos no texto. Como o educador ainda ressalta, nenhuma educação é neutra, e uma das questões fundamentais, tanto no processo educativo como na real prática política (a qual, necessariamente, é sempre plena de significação educativa) é discernir com clareza “em torno de que, a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto, desenvolvemos a atividade política” (1989, p. 15).

Esse raciocínio, que pressupõe clareza acerca dos atores envolvidos no processo social, implica também a concepção de leitura como construção, uma construção baseada em um exercício de leitura de mundo caracterizado pelo “exercício permanente do diálogo”, que, evitando uma “relação verticalizada”, imposta, unívoca, permita “múltiplas leituras”, as quais, compartilhadas e socializadas, construirão o conhecimento. Implica, também, a conscientização acerca da relação entre construção do texto e a política de construção da narrativa.

É para essa percepção plural de mundo, e, portanto, para a formação de leitores capazes de distinguir e apreciar narrativas informadas por mundivisões concorrentes que se quer chamar atenção aqui. Como Massey (2009) acentua, a visão globalizante de uma cosmologia de narrativa única, em que todos são igualados a partir de um posicionamento preponderante, representa na verdade uma falha imaginativa, já que tal narrativa obscurece heterogeneidades contemporâneas, pois, ao não reconhecer histórias coetâneas que diferem do paradigma majoritário, efetua apagamento de histórias específicas, com potenciais distintivos, obliterando a multiplicidade em favor da homogeneização.

Contudo, como Tomaz Tadeu da Silva reflete a respeito da produção da identidade e da diferença, é a multiplicidade que é “ativa, [...] produtiva” (2000, p. 100). Distinguindo o múltiplo do diverso, Silva enfatiza que enquanto este último é um estado, estático e estéril, um dado da natureza e da cultura que reafirma o idêntico, a multiplicidade prolifera, dissemina, estimula a diferença, sendo sempre um processo, uma operação, uma ação.

O autor leva a efeito essa discussão no contexto da proposição de uma pedagogia como diferença, baseada na atenção á teorização cultural contemporânea sobre a identidade e diferença, a qual conduziria a uma concepção da constituição desses conceitos como

processos de *produção* social, produzidas, pois, não através de consenso, ou diálogo, como produto de disputa e luta com relação a atribuições de sentido ao mundo social, e, portanto, como narrativas impregnadas de relações de poder.

Tal como Silva, Massey alinha-se a favor de políticas comprometidas com o antiessencialismo, e, portanto, contra uma visão de identidades ou narrativas sempre ou já constituídas. Entendendo espaço e multiplicidade como coconstitutivos, a geógrafa ressalta como estes são o produto de inter-relações, sempre em construção, inacabadas, uma noção em que o espaço é a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, da pluralidade.

Considerando-se a multiplicidade de temporalidades e projetos de vida que coexistem sincronicamente no espaço de uma nação ou comunidade, seria de se esperar que o imaginário dessas distintas comunidades fosse representado, e que suas narrativas fossem igualmente acolhidas. Tal, contudo, parece ser a exceção, e não a regra, mesmo em face da propalada aceitação das diferenças na contemporaneidade. Um exemplo disso são os resultados obtidos por Regina Dalcastagnè (2011) em sua análise da narrativa romanesca brasileira contemporânea. A pesquisadora percebe que é nas ausências, mais do que naquilo que expressa, que a literatura reflete características centrais de nossa sociedade, como é o caso do afastamento do poder e da produção do discurso da população negra, atingida por séculos de racismo estrutural. Dalcastagnè constata a existência de poucos autores negros, e, também de poucas personagens pertencentes a essa etnia: em pesquisa com romances publicados pelas principais editoras do país publicados a parti de 1965, identificou quase 80% de personagens brancas, e uma grande ausência temática: o racismo, silenciado pelo cuidadoso cultivo do mito de nossa “democracia racial”. A autora raciocina que o racismo, compreendido como uma atitude preconceituosa em opressão social, é prática tanto material quanto simbólica, e pode, pois, ser percebido na própria literatura, forma socialmente valorizada de discurso que elege os grupos dignos de praticá-la ou de se tornar seu objeto.

Face a esse silenciamento, torna-se importante construir uma prática de leitura crítica, que leve a um exame do processo de construção de sentidos no texto enquanto política de representação, uma leitura capaz de levar a refletir sobre a clivagem entre narrativas dominantes e subterrâneas, especialmente em narrativas de minorias, nas quais não é incomum a competição entre memórias concorrentes, que se opõem a uma “narrativa oficial” ou majoritária. Propõe-se, a seguir, a leitura de um conto em que se faz ouvir a narrativa de população silenciada, “Coming home”, de June Henfrey.

## **1 A NARRATIVA CONCORRENTE EM “COMING HOME”**

Salientam-se, em “Coming Home”, as memórias da protagonista, migrante negra que se desloca de seu Barbados natal para a Inglaterra, e que, sentindo-se deslocada na metrópole, é capaz de visualizá-la e descrevê-la a partir de perspectiva marcadamente diferente da construção que dela fazem os cidadãos brancos, nascidos em solo britânico.

Para melhor situar a análise, cabe expor que a personagem possa ter feito parte da geração Windrush, um chamado de mão de obra não especializada, no contexto do pós-guerra na Inglaterra. A 22 de junho de 1948, atraca em Tilbury o navio SS Empire Windrush, carregando 493 passageiros da Jamaica, os primeiros de um expressivo número de migrantes das Índias Ocidentais, que se dirigem de suas várias ilhas de origem rumo a um futuro esperançoso na Inglaterra, acreditando que seriam recebidos como cidadãos ingleses de pleno direito. Estava, então, em vigor a Lei da Nacionalidade Britânica de 1948, que confirmava o direito de entrada em solo inglês dos cidadãos das colônias, que eram considerados cidadãos ingleses. (SILVA, 2008; 2010, p. 173-174).

A Inglaterra configurava-se aos imigrantes como a terra da liberdade e das oportunidades, sendo por isso o alvo daqueles que ansiavam por ter uma vida melhor. Contudo, como Silva expõe a respeito de escritores que registram a experiência da migração de coloniais negros para a Inglaterra nos anos mediais do século XX, “a chegada da geração Windrush à Europa expõe a ficção da pátria mãe; há, concomitantemente, o desnudamento da ilusão do conhecimento presumido do país pelos coloniais, e o questionamento do seu real *status*” (2008, p. 57). Como a pesquisadora ainda reflete, a “diferença entre a pátria imaginada e a maneira como esta se apresenta na realidade é um motivo comum na literatura de migração. Tendo herdado a língua, o modelo educacional e estrutura administrativa da pátria-mãe, o migrante chega à metrópole presumindo conhecê-la tão bem quantos os cidadãos lá nascidos, uma presunção que se desfaz frente à realidade que passa a conhecer.” (2008, p. 41). Em “Coming home”, através dos relatos de Hilda, protagonista do conto, é permitido enxergar essa outra face daquele país: condições de trabalho precárias, pessoas preconceituosas, ou seja, um lugar onde o migrante é discriminado étnica e socialmente. Como a narradora resume, a propósito de sua estada na Inglaterra,

Aqueles foram anos de tribulação e solidão profunda. Por mais que tentasse, não lhe era permitido participar da vida que se passava ao seu redor. Tinha sido uma servente na festa, limpando seus restos, mas nunca tinham-lhe oferecido a oportunidade de assentar-se e desfrutar um copo de ponche. A tudo suportou sem queixas, pelo bem dos filhos, olhos curvados, fixos em sua tarefa. Quando, com os

filhos crescidos, sentiu-se capaz de erguer a cabeça e olhar ao eu redor, descobriu que tinha envelhecido em uma terra de que não gostava. (HENFREY, 1994, p. 85).<sup>3</sup>

Acontecimentos tais como os lembrados no excerto acima são narrados retrospectivamente, a partir de reconstrução memorial, quando a protagonista, já de volta a Barbados, rememora os eventos de sua vida. Tal perspectiva narrativa faz lembrar os usos da memória, tais como descritos por Aleida Assmann (2011). Para a pesquisadora, a memória está diretamente relacionada à experiência, e é um modo de recordação cujas principais características são referência ao grupo, seletividade (procede de modo seletivo, à medida que recorda uma coisa e esquece outra), vinculação a valores e orientação ao futuro. Assim, a memória intermedeia valores dos quais resultam um perfil identitário e normas de ação. No texto em estudo, uma vez que tais valores procedem de uma visão periférica da sociedade inglesa, que contrasta com a da maioria branca, oferece-se ao leitor uma narrativa concorrente, assinalada por uma visão distintiva daquela da população inglesa majoritária. Como na metáfora da servidora na festa, era-lhe dado participar dos mesmos eventos de que desfrutava a população hegemônica, porém a parte que cabia a cada um era notoriamente dissimilar. Aos outros cabia o desfrutar do melhor, da “festa”; a ela, servir-lhes e limpar seus restos, sem que deles pudesse minimamente desfrutar. Como quer, porém, que aos filhos seja um dia participar das benesses que a leva são negadas, a tudo se submete, embora a contragosto.

Assmann (2011) destaca três usos memoriais: a legitimação - quando a alteração da memória, sua confirmação ou anulação servem a propósitos políticos; a deslegitimação, que dá conta das memórias criticamente subversivas, como a história esquecida, ou dos vencidos - , e a distinção, que compreende os meios simbólicos de expressão que compõem a identidade coletiva.

Neste conto, percebe-se que a narrativa concorrente tem função deslegitimadora, conto, uma vez que são relatadas situações constrangedoras e humilhantes vividas por uma representante da minoria da população da Inglaterra que é ignorada pela história considerada oficial. Uma vez que a imigração é um fenômeno geográfico que abrange implicações territoriais e existenciais, o migrante, como ser deslocado, que se moveu de seu lugar de origem para um território até então desconhecido, experimenta um abalo na segurança existencial e na identidade territorial, que precisa ser compreendido como um dos elementos centrais do processo migratório.

---

<sup>3</sup> Em tradução de Ângela de Fátima Langa, na falta de uma edição em língua portuguesa.

Ao narrar as suas histórias ou memórias do seu lugar de origem, o imigrante busca uma afirmação da sua identidade e a vê como uma das formas de garantir que ela não se perca em meio aos novos eventos culturais que tem de enfrentar. Segundo Thomson (p. 57),

Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Assim, podemos dizer que a nossa identidade molda nossas reminiscências; quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido. Reminiscências são *passados importantes* que compomos para dar um sentido mais satisfatório à nossa vida, à medida que o tempo passa, e para que exista maior consonância entre identidades passadas e presentes (THOMSON, s.d., p. 57).

Em uma leitura reflexiva, cabe ressaltar essa função da construção narrativa memorial enquanto processo de afirmação identitária. No conto em estudo, as memórias do local de origem relatadas por Hilda aos netos são uma forma de reafirmação de sua identidade caribenha. Além disso, o ato de relembrar pode ser visto também como uma forma de enfrentamento dessa realidade em um país estranho ao seu, assegurando que permanecerá com a mesma identidade, mesmo morando em uma nação estrangeira.

Conforme já mencionado, o conto é narrado retrospectivamente. Enquanto vive na Inglaterra, Hilda rememora o seu local de origem e, ao retornar a Barbados passa a relembrar fatos que ocorreram com ela enquanto estava naquele país. Abandona a sua terra natal quando ainda é jovem. Mesmo contra a vontade da mãe, decide partir porque era o que as pessoas da sua idade, cujos ideais eram parecidos com os seus, estavam fazendo naquela época. Além disso, e, principalmente, emigra para reencontrar Linton, seu namorado, que partira antes. Desilude-se já à chegada, permanecendo assim durante toda a sua estadia na Inglaterra. Embora construa uma família, o desejo de retornar é crescente e ela o alimenta relatando as suas memórias aos netos, mas, principalmente a uma das netas, Claudete, que se torna o principal canal através do qual a avó pode transmitir suas lembranças da terra natal. Criança alegre e curiosa, a menina enche-a de perguntas sobre sua vida em Barbados; respondendo a seus questionamentos, Hilda recordava coisas que julgava já ter até esquecido.

A narrativa memorial reforça os juízos pessoais da protagonista acerca de seu país natal, seus pontos positivos e valores e, por contraste, firma juízos acerca da Inglaterra: enquanto as memórias que Hilda tinha de Barbados eram doces e faziam-na querer voltar, as lembranças dos dias que passou na Inglaterra são desagradáveis ou como descritas no conto: “[...] a imagem permanente daquele lugar era cinza e úmida (HENFREY, 1994, p. 85)”. Isso

se deve a vários fatores, tais como: desilusão com relação à perspectiva de melhores condições de vida, preconceito, más-condições de trabalho e impossibilidade de crescimento profissional e exclusão social. Os únicos momentos que são lembrados como bons por ela são aqueles passados com sua família, especialmente com os netos. Nota-se que a memória familiar e a memória social de Hilda estão em oposição e distinguem-se plenamente.

Uma vez que a sociedade é um fator muito importante na definição de que tipo de memória se terá em relação a um determinado espaço, a memória social será fruto do tipo de relacionamento que o indivíduo recebe daquele espaço em que habita. Se hostilizado, as memórias serão hostis e não desejadas; no entanto, nem sempre é possível esquecer o que não se deseja lembrar. Torna-se difícil esquecer a violenta discriminação de que é vítima: juntamente com outra mulher negra, é apedrejada na rua simplesmente devido à cor de sua pele, como deixam claro seus agressores. Mantém, acerca do episódio, uma memória de horror e de vergonha; “Não disse nada a Hilton, nem mesmo a ninguém, mas nunca caminhou naquele lugar novamente, nem permitiu que seus filhos fossem (HENFREY, 1994, p. 86)”.

O local da agressão torna-se, para ela, um local de “memória a contragosto”, expressão cunhada por Aleida Assmann (2011) para designar lugares que se tornam assinalados por uma “topografia do horror”. Além dessa agressão física, outras formas de discriminação também a constroem e entristecem: o transporte utilizado para ir ao trabalho também pode ser considerado como um espaço que Hilda não gostaria de ter em suas recordações, pois ali ela era vítima de outro tipo de violência: a psicológica, igualmente traumatizante, e suportada com a mesma resignação: “Se acostumou ao fato de que ninguém sentava ao lado dela no ônibus até que todos os outros lugares fossem tomados e, mesmo assim, houve quem preferisse ficar em pé (HENFREY, 1994, p. 86)”.

É importante ressaltar o não silenciamento da protagonista acerca dessas memórias a contragosto, memórias envergonhadas a respeito das quais poderia se calar. No entanto, sua manifestação é importante, já que narra uma faceta da convivência entre ingleses brancos e de cor sobre a qual as narrativas majoritárias costumam calar.

Contudo, mesmo aí nota-se a construção de histórias concorrentes. Hilda e seus filhos não compartilham a mesma visão sobre a Inglaterra. Mesmo discriminados, seus filhos, nascidos na Inglaterra, sentem-se “pertencentes”. Para eles o Caribe natal de seus pais não passa de um novo paraíso turístico; a Inglaterra, na qual seus pais se movem a contragosto, é para eles um lugar hostil, mas não estranho, no qual transitam com cautela, mas também com desafiante segurança. Já a segunda geração, conquanto possa ainda posar de “servente” na

“festa”, saberá achar os eventos em que poderão, assentados, desfrutar daquilo que a seus pais é negado.

## **REFLEXÕES CONCLUSIVAS**

Percebem-se, no texto, três níveis de histórias concorrentes: a Inglaterra da hegemonia branca, que explora e discrimina a Hilton e Hilda; a Inglaterra vista pela ótica de Hilda e dos de sua geração, personagens através dos quais é representada a geração de negros britânicos do além-mar que vão à pátria-mãe na esperança de receber o tratamento de filhos; e a Inglaterra dos filhos desses imigrantes negros, já nascidos e criados em solo britânico, para quem, ainda que madrastra, a terra já não parece tão hostil.

Esses três níveis de narrativa são filtrados e narrados através de narrador que escolhe a perspectiva de Hilda, escolha que faz com que a construção da narrativa principal gire em torno dessa personagem, e portanto, a favor de minoria negra discriminada, que é contraposta à população nativa branca, em um momento em que “negro”, em Londres, é sinônimo de imigrante colonial, com estatuto de cidadão inglês. A narrativa, assim, denuncia a disparidade de oportunidades e tratamento entre os ingleses brancos e os de cor, por eles convidados para os servirem em sua terra. Enquanto a recepção aos coloniais foi bem documentada, naturalmente não merece tratamento da imprensa a forma como esses coloniais são acolhidos: as partes da cidade em que lhes é dado morar, o lugar que lhes cabe quando o contato com o branco é inevitável, as discriminações no emprego, ainda quando fique provada sua melhor capacitação para o trabalho, como acontece com o marido de Hilda. É quando os coloniais negros e seus descendentes passam a tematizar esse tratamento em sua literatura, e a denunciá-lo em seus próprios jornais, que sua voz passa a ser ouvida.

Perceber esses três níveis de narrativas concorrentes demanda um leitor crítico, capaz de compreender o texto para além do nível diegético, um leitor que perceba, para além da história narrada, sua modalização (a voz narrativa), temporalização e espacialização, a fim de perceber a visão de mundo construída na narrativa, vendo em Hilda, mais do que mera paciente, uma personagem que se torna sujeito de suas ações. Uma tal leitura poderá levar ao questionamento de outros deslocamentos e desigualdades da própria realidade social do sujeito leitor, e ao desejo de, como a personagem, reinventar-se e fazer frente aos desafios com que se depara.

## THE IMPORTANCE OF THE READING ACT: A CRITICAL READING OF COMPETING NARRATIVES IN "COMING HOME"

**ABSTRACT:** This communication aims to highlight the importance of educating readers who are able to distinguish and appreciate narratives informed by competing world views. To this end, we define the importance of the act of reading resorting to the Freirean conception of reading as a liberating act of critical reflection, closely associated with the reading of the world and, therefore, the perception of the relationship between the text and its context. In contrast to essentialist practices, this paper counters the paradigm of a single narrative and homogenizing global view with the heterogeneity and multiplicity of distinct coeval narratives (Massey, 2009; SILVA, 2000), and with the distinction between dominant and subterranean narratives, especially those of minorities, in which the competition among texts which preclude "official narratives", is not unusual. These competing narratives are exemplified through the analysis of "Coming home", a text which has as its protagonist a black immigrant in England. Conclusions point to fact that the critical reading of competing narratives presupposes the analysis of meaning construction in the text, and contributes to the perception of new ways of evaluating a particular social situation, a realization that, hopefully, leads to a new perception of reality and a reevaluation the role of the reader subject in the building of his/her own social context.

**KEYWORDS:** Critical Reading. Competing narratives. "Coming home".

### REFERÊNCIAS

A memória funcional e memória cumulativa – dois modos de recordação. In: \_\_\_\_\_. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural.** Campinas: Unicamp, 2011. p. 143-156.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem negra na literatura brasileira contemporânea. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares. (org.) **literatura e afrodescendencia no Brasil. Antologia crítica.** Belo Horizonte: UFMG, 2011. p.309 – 338.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler.* São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1982.

HENFREY, June. Coming home. In: \_\_\_\_\_. **Coming home and other stories.** England: Arts Council, 1994. p. 83 – 97.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço.** Uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2009.

SILVA, Denise Almeida. Forasteiros na pátria-mãe: o lugar do migrante em *The lonely londoners*, de Samuel Selvon e *The final passage*, de Caryl Phillips. **Ilha do desterro**, Florianópolis, n. 54, 2008, p. 39-59. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2008n54p39-> Acesso em: 24/06/2014.

SILVA, Denise Almeida. Repensando o conceito de lar em contextos migratórios: bagagens esperanças, entre errância e enraizamento. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 20.n, 41, 2010,



VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

p. 165- 182. Disponível em: [http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos\\_r41/165-182.pdf](http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r41/165-182.pdf), Acesso em: 24/06/2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

## A LITERATURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Vanderléia de Andrade Haiski<sup>1</sup>

**RESUMO:** No mundo em que vivemos, cerceado pela escrita, o processo de leitura tem se tornado, cada vez mais, uma tarefa imprescindível. Ler não consiste apenas em decodificar letras, palavras ou frases, implica, dentre outros processos, uma interação entre leitor, texto e mundo. Embora leitores compartilhem determinados conhecimentos linguísticos e de mundo, o sentido que eles atribuem a um texto ou que dele depreendem é variado. Por isso, não se pode falar em um único sentido para o texto, mas em sentidos que se lhe atribuem. A formação de leitores engloba a leitura não apenas de textos que se veem nas escolas, conforme disponibilizam os professores, ou aqueles que circulam na mídia, mas a literatura tem uma função primordial na formação de leitores críticos. O propósito deste trabalho consiste em discutir o conceito de leitura e de que modo essas abordagens teóricas e metodológicas podem auxiliar na compreensão de textos literários para a formação de um leitor crítico. Embora existam diferentes pontos de vista a respeito do assunto, vários autores concordam com a ideia de que se deve levar em conta o contexto, o nível e as experiências dos alunos para introduzi-los no mundo da leitura. A pesquisa, de base bibliográfica, respaldou-se nos estudos de Ângela Kleiman, Ezequiel Theodoro da Silva, Maria da Gloria Bordini, Marisa Lajolo e Regina Zilberman, entre outros.

**PALAVRAS-CHAVES:** Leitura. Literatura. Formação de leitores.

### INTRODUÇÃO

Na sociedade em que estamos inseridos, a leitura tem se tornado uma tarefa essencial, visto que vivemos num mundo em que imperam a palavra escrita e as mensagens visuais. A leitura é importante por diversos motivos: contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional, aguça nosso senso crítico, amplia nosso conhecimento linguístico e de mundo, estimula a criatividade, contribui no processo de escrita. Em vista disso, vários estudiosos se conscientizaram sobre a importância dos processos de leitura e se debruçaram sobre o tema, procurando definir esse processo, apontando sua importância e avaliando que elementos estão implicados nele.

As teorizações sobre a leitura têm trazido inovações metodológicas importantes que têm contribuído para o aprimoramento do trabalho do professor junto ao aluno. Aqui, não se trata apenas do professor de português, mas em particular do professor de literatura. Cada vez mais, a leitura de obras literárias é mediada pelos ditames mercadológicos, que, direta ou indiretamente, têm estimulado a leitura de determinadas obras em detrimento de outras. Em relação a isso, as opiniões dos críticos são divergentes. Para uns, a literatura de massa aliena

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras: Literatura Comparada pela URI – Campus Frederico Westphalen. E-mail: vanderleiadeandrade@hotmail.com.

os leitores; para outros, é um caminho que conduz à leitura de obras dotadas de uma postura mais crítica frente ao mundo.

O propósito deste trabalho é tecer algumas considerações sobre a leitura e também averiguar em que medida as teorizações sobre esse assunto têm se desdobrado em questões metodológicas que auxiliam no estímulo à leitura de obras literárias. Considerando que a leitura é uma prática social, porque envolve o papel de vários agentes situados historicamente, parte-se da premissa de que o professor, um dos formadores de leitores, deve considerar o contexto no qual o aluno está inserido para a introdução de determinadas obras literárias. Para fundamentar essa abordagem, consideraram-se autores como Ângela Kleiman, Ezequiel Theodoro da Silva, Maria da Gloria Bordini, Marisa Lajolo e Regina Zilberman, entre outros.

## **1 DESENVOLVIMENTO**

A leitura é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, que a utiliza constantemente em diversos momentos e situações de sua vida. Quando nos referimos à leitura, ao longo deste trabalho, não aludimos apenas ao caráter decifrável, ou seja, à decodificação das letras, das palavras ou da estrutura que um texto apresenta, pois a interpretação ultrapassa o processo de decodificação, devido aos diferentes aspectos que são inerentes à constituição do leitor. Nesse sentido, o presente trabalho visa a verificar, através de revisão bibliográfica, concepções de leitura e aspectos relacionados à literatura e à formação de leitores. Além disso, nos faz pensar sobre outros aspectos, que podem parecer mais simples, mas que são igualmente relevantes: Por que lemos? Qual a importância da leitura? De quem é o papel de formar leitores?. Esses são alguns questionamentos que nos conduzem a refletir e qualificar a prática da leitura.

É difícil definir leitura, pois, ao se estabelecer um único conceito para o termo, pode-se minimizar a sua dimensão, além do fato de que uma concepção pode complementar a outra. Como quer que seja, de acordo com Harold Bloom (2001), lemos, intensamente, por vários motivos, a maioria dos quais são conhecidos: porque, na vida real, não temos condições de “conhecer” tantas pessoas, com tanta intimidade; porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento, não apenas de terceiros e de nós mesmos, mas das coisas da vida; e também lemos por prazer. Segundo Ângela Kleiman (1989), a leitura é um ato social que ocorre entre dois sujeitos – o leitor e o autor – os quais interagem entre si, obedecendo a objetivos e a necessidades socialmente determinados. Assim, a leitura não é um ato isolado, mas que envolve interação. Para Ezequiel Theodoro da Silva (2011, p. 51) “[l]er

é, em última instância, não só uma ponte para uma tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”.

Conforme Vilson Leffa (1998), a leitura deve ser vista como um processo de construção de sentidos, envolvendo interação, pois há pelo menos dois elementos que se relacionam: leitor e autor ou leitor e texto. Essa dimensão interacional é o que faz a leitura ser considerada um processo interativo, pois, ao realizá-la, o leitor a faz mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo. Kleiman (1989, p. 26-27) complementa essa ideia, afirmando que um simples passar de olhos pelo texto não constitui um processo de leitura, pois esta implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e de conhecimentos. O texto, enfim, segundo a autora, fornece pistas e sugere caminhos, mas certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

Nesse sentido, a leitura não é um ato isolado, e o leitor não é um mero receptor de conhecimento. No ato da leitura, o leitor ativa conhecimentos já adquiridos para melhor entender a leitura que está realizando. O uso do conhecimento prévio é essencial para a compreensão de um texto, pois é ele que permite ao leitor fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes de um todo. Em relação aos textos escritos, apesar de estarem ligados a um sistema da língua e serem carregados de repetições e reproduções, são únicos. Conforme Mikhail Bakhtin (2000, p. 331), “cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado)”.

Do mesmo modo como cada texto é considerado único, a leitura também o é, pois, no processo de interação com o texto, o leitor atribui significados a partir de sua história e de suas experiências, e, assim, é pouco provável que duas ou mais pessoas façam uma leitura idêntica, com as mesmas ideias. Isso não pode ser visto como algo negativo. Pelo contrário. Essas diferentes leituras contribuem para uma compreensão mais ampla do texto, pois permitem que diferentes significações existentes nele sejam reveladas. Portanto, não existe uma única leitura ou escrita, mas várias, dependendo das vivências e expectativas de cada leitor ou escritor.

Formar leitores críticos, conscientes e questionadores não é uma tarefa fácil; pelo contrário, é um desafio árduo, porque importante. Mas, afinal, de quem é esta tarefa? Os pais enviam seus filhos à escola para que aprendam a ler e, depois, para que, através da leitura, compreendam os diferentes tipos de texto e obtenham o conhecimento necessário sobre as

mais diversas áreas, para, em última instância, terem sucesso na vida profissional. A sociedade tem essa expectativa da escola: que ela ensine seus alunos a ler de forma eficiente, cumprindo as exigências das ementas curriculares. Os pais, muitas vezes, se omitem dessa tarefa; porém, o ideal seria um trabalho conjunto da família e da escola.

Conforme Silva (1999), em se tratando de intenções, todos desejam formar leitores questionadores, capazes de se situar conscientemente no contexto social e também de acionar os processos de leituras aprendidos e praticados na escola. Em outras palavras, almejam-se leitores que não se adaptem inocentemente à realidade que se apresenta, mas que, através das práticas de leitura, participem ativamente da transformação social. Portanto, ler, para compreender textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade, constitui-se na finalidade básica que estabelecemos para as práticas de leitura na escola. Conforme complementa o autor,

ao afirmar que queremos leitores conscientes, críticos e criativos, durante e após a sua trajetória acadêmica, estamos pressupondo que a consciência, a criticidade e a criatividade desses sujeitos-leitores vão ser constantemente dinamizadas nas diferentes práticas de leitura escolar, levando-os a se inserir na luta pela superação das contradições da vida social. Mais especificamente, aquilo que a escola chama de “espírito crítico” não deve ficar embotado dentro do indivíduo, mas deve dirigir-se à compreensão profunda da razão de ser dos fatos sociais, gerando reflexão, posicionamento e ação transformadora (SILVA, 1999, p. 47).

Desse modo, as práticas de leitura na escola devem ser selecionadas cuidadosamente. Penny Ur (1996) enfatiza que, quando se trata de leitura, é importante considerar a autenticidade dos textos e das tarefas, atividades que vão além da simples compreensão e que combinem as habilidades como a leitura e a escrita. Selecionar as atividades de leitura é uma tarefa que exige conhecimento e esforço.

Nesse sentido, Silva (1999) destaca que está implícita a ideia de que os professores usam determinados textos, de certos autores, para instigar a compreensão, a crítica e o posicionamento de seus alunos, executando, com isso, um trabalho de direção cognitiva, fazendo uma intermediação entre os alunos e o texto. Já os textos remetem os alunos-leitores para determinados referenciais, dando origem a espaços discursivos específicos na sala de aula e/ou fora dela. Se o objetivo for a compreensão e a crítica de certos aspectos da realidade, os textos relacionados devem permitir ao leitor a revelação objetiva deles e, como a realidade é complexa e difícil de expressar em um único texto, deve haver variação, gradação e sequência de leituras, de modo que desafios cognitivos ocorram ao leitor. Além disso, os textos devem se colocar à altura do repertório dos leitores, possibilitando o diálogo e a interação discursiva entre ambos. A partir daí, através de suas experiências e leituras, os alunos também podem produzir seus próprios textos, combinando as atividades de leitura e escrita. O mesmo autor ainda declara:

[e]m termos metodológicos, ao submeter um texto à curiosidade dos leitores, devo criar situações que lhe permitam *constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre eles e transformá-los*. A escola clássica chamava, respectivamente, estes três momentos de *ler as linhas, ler nas entrelinhas e ler para além das linhas*. A fenomenologia diz que o leitor, pelo o processo da constatação, verifica o *sentido* primeiro do texto; no cotejo ou reflexão, ele conclui que há *sentidos* no texto; e na transformação ele gera *mais sentidos* para o texto (1999, p. 50).

Assim, pode-se dizer que o sujeito-leitor, em cada leitura e interação realizada, atribui novos significados ao texto, criando, recriando, ou produzindo um outro texto, resultante de seu conhecimento, de sua história, de suas experiências, de seu potencial linguístico, entre outros. De acordo com Marisa Lajolo (1993), ao escrever – não importa se resenha, redação da escola ou um capítulo de um livro – tem-se a intenção de convencer os leitores do que se diz e da qualidade e adequação do texto. Por isso, é tão importante ler, reler e refletir coletivamente sobre um texto, para não apenas receber passivamente aquilo que o texto se propõe a convencer o leitor, mas para atribuir e construir significados, lendo além do que está escrito nas linhas.

A prática da leitura através do uso da literatura também tem se mostrado uma forma eficiente de formar leitores críticos. Segundo Tânia Rösing (1988, p. 12), “é necessário [...] considerar a literatura como uma possibilidade eficiente de aprimoramento cultural e aprofundamento do senso crítico, desde que se estruturam critérios bem delineados de seleção de textos literários”. É fundamental, então, que professores e alunos tenham consciência sobre as múltiplas possibilidades existentes de leitura de textos literários, muitos deles tendo como foco a tão desejada transformação social, para, a partir daí, selecionar o material de leitura.

É necessário compreender quão importante é a literatura e como ela pode trazer benefícios para todos os envolvidos em seu estudo. De acordo com Regina Zilberman (1988), a literatura ajuda a transmitir a norma culta, conservar e defender o padrão elevado da língua de que a literatura é guardiã, inculcar valores e incutir o bom gosto, assumir cidadania, adquirir conhecimentos e obter vantagens pessoais. Além disso, a literatura é um material autêntico e encoraja a interação, pois os textos literários frequentemente possuem várias camadas de significado, podendo efetivamente servir para discussões e para o compartilhamento de sentimentos e opiniões. A literatura também expande a consciência sobre a língua em estudo e educa o indivíduo por inteiro, pois, examinando os valores subjacentes aos textos literários, os professores podem incentivar os aprendizes a desenvolverem atitudes em direção a si mesmos. A leitura de textos literários contribui, portanto, de forma eficiente no desenvolvimento intelectual e também no exercício da cidadania.

Cecília Goulart também se posiciona positivamente em relação à literatura. Para a autora, a literatura nos liberta, pois nos apresenta “diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras”. Isso porque, nos textos literários, “pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros”. Esse outro, segundo a estudiosa, diz a respeito de nós mesmos: “é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar” (GOULART, 2007, p. 64-65).

Para além dos aspectos positivos da literatura na formação de leitores, é necessário pensar acerca dos elementos que envolvem as práticas de leitura de obras literárias nas escolas. Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993) destacam alguns requisitos que auxiliam na promoção de formas eficientes da leitura da literatura. Dentre eles, destacam-se a necessidade de a escola

dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área de literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura, e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 17).

Ademais, as autoras enfatizam que, quando o professor trabalha com a literatura, a partir das expectativas dos estudantes, significa que ele é atento aos interesses de seus alunos. E o interesse dos estudantes pela leitura pode ser visto como a satisfação de uma necessidade, ou seja, é “uma atitude favorável em relação ao texto, oriunda de uma necessidade que pode ser: tomar conhecimento genérico de ocorrências atuais, seguir uma instrução, recrear-se, estudar” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 19). Cada estudante é um sujeito único, diferenciado e, conseqüentemente, pode ter interesses diferentes dos demais colegas. Nesse sentido, é importante considerar alguns elementos que são determinantes no desenvolvimento da leitura de textos literários. Entre esses elementos, estão a idade, o sexo, o grau de escolaridade e o nível socioeconômico dos indivíduos.

Os interesses do leitor são influenciados pela sua idade e, mesmo na vida adulta, esses interesses se modificam a partir das experiências ou do amadurecimento do indivíduo. Para exemplificar, as autoras (1993, p. 19-20), calcadas em um estudo de Richard Bamberger, apontam cinco fases de leitura que podem ser identificadas entre a infância e a adolescência. Aproximadamente entre dois e cinco anos, é a idade dos livros de gravuras e versos infantis,

uma fase de egocentrismo, na qual a criança pouco distingue entre o mundo externo e interno e, por cenas individuais, busca estabelecer os limites do “eu” e do mundo. A segunda fase, dos cinco aos nove anos, é a idade dos contos de fadas, na qual o leitor, de posse de uma mentalidade mágica, busca na fantasia a simbologia necessária para entender suas vivências e conflitos. Entre os nove e doze anos é uma fase intermediária, da história ambiental e da leitura factual, que facilita ao leitor a apropriação da realidade, sem romper com o estágio da fantasia. A quarta fase, dos doze aos quatorze anos, é das histórias de aventuras ou leituras orientadas para as sensações (enredos sensacionalistas, histórias vividas por gangues, histórias sentimentais, etc.), em que se destaca o conhecimento da própria personalidade e da vivência social. E, por fim, dos quatorze aos dezessete anos, é a fase de maturidade ou desenvolvimento da esfera lítero-estética da leitura, na qual o adolescente está descobrindo seu mundo interior e valores, de modo que romances históricos ou biográficos, literatura engajada, entre outros, o auxiliarão a orientar-se como adulto.

Em relação ao sexo, Bordini e Aguiar (1993, p. 21) citam uma pesquisa realizada em Porto Alegre (RS) em que estudantes do sexo masculino demonstram “maior comprometimento com o real e atração por histórias que se passam em tempos e lugares distantes” (aventuras, viagem, ficção científica), enquanto que estudantes do sexo feminino optam por “elementos de fantasia, próximos no tempo e no espaço” (histórias de amor, romances). Para as pesquisadoras, essas escolhas estão fortemente relacionadas a aspectos culturais, que determinam o comportamento distinto entre ambos os sexos. Assim sendo, as preferências literárias de cada sexo estaria relacionada à necessidade de cumprir um papel social que lhes é atribuído.

Quanto à escolaridade do leitor, ela pode influenciar na qualidade da leitura. Um leitor que está no ensino médio tende a ter uma leitura mais crítica do que um leitor que está no ensino fundamental, pois está em uma fase em que elabora seus juízos de valor e desenvolve o senso estético. Nesse sentido, a busca por uma identidade individual e social, associada a uma maior prática de leitura, “tem como dividendo uma postura crítica diante dos textos, através da comparação de ideias, da conclusão, da tomada de posições” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 20-21). Já em se tratando do interesse de leitura de acordo com o nível socioeconômico dos leitores, notou-se que, entre estudantes menos favorecidos, predominam os “ingredientes mágicos” e, entre os estudantes mais privilegiados, predomina a leitura engajada. Por esse viés, “a leitura vem satisfazer, em cada grupo, um tipo de necessidade social: para os primeiros, supre carências e aponta para um mundo melhor; para os últimos, serve de



instrumento de apropriação do real, de forma a favorecer a adaptação social e a promoção” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 22).

Todos esses elementos e informações oriundas de pesquisas auxiliam o professor a traçar um perfil do leitor em determinado contexto de ensino. A partir disso, é possível refletir sobre práticas de leitura adequadas e possíveis naquele ambiente, partindo das preferências do leitor. Conhecer o público leitor e adotar estratégias e atividades de leituras apropriadas, que o envolvam e estimulem, não abrange apenas o leitor, mas também vai ao encontro dos objetivos do professor, qual seja, contribuir na formação de leitores comprometidos com a leitura e a literatura.

Se o objetivo é formar um leitor ávido de obras literárias e, mais do que isso, formar uma leitor para toda a vida, que permaneça praticando a leitura depois de sair da escola, deve-se considerar o ensino da literatura “sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2011, p. 23). Isso inclui considerar a qualidade e a adequação das leituras propostas. Algo que se percebe de modo geral nas escolas é que o ensino da literatura tende a ser algo “engessado”, muitas vezes devido ao uso dos livros didático e também pelos parâmetros que a escola segue nos diferentes níveis de ensino. Para Núbio Delanne Ferraz Mafra (2003),

[o] ensino da literatura nas escolas de ensino médio vive hoje um grande impasse. Herdeiro de uma visão clássica de literatura, é prisioneiro hoje de um anacronismo que o distancia do aluno. A sequência historicizante dos estilos literários é enfadonha: assemelha-se às antigas aulas de História dadas através dos apontamentos colhidos junto às fichas amareladas do professor. Ainda que sejam observados desdobramentos futuros, os fatos históricos apresentam-se circunscritos a um tempo. A arte expressa na literatura, ao contrário, só existe como possibilidade de deslocamento de uma contemporaneidade em que é produzida. Nesses termos, as antigas aulas de História conseguiam ser mais coerentes que as de Literatura atuais. (MAFRA, 2003, p. 4).

Uma discussão notável que se tem hoje em dia no ambiente escolar está relacionada ao desinteresse dos jovens pela leitura e pela literatura, especialmente no ensino médio. Quando a literatura ganha status de disciplina escolar, percebe-se a resistência de grande parte dos alunos em ler as obras canônicas da literatura brasileiras que lhes são exigidas. Por outro lado, um considerável número de alunos lê vorazmente obras da chamada “literatura de massa”, a qual não encontra respaldo na escola, mas que, através da mídia, do cinema e de seus enredos cativantes, estimulam milhares de jovens a lerem centenas de páginas de livros como Harry Potter, O senhor dos anéis, Jogos vorazes e Crepúsculo. Embora estimulem a leitura, os livros da considerada literatura de massa não são aprovados por boa parte dos críticos literários e

intelectuais. E mais, pode-se dizer que é uma literatura marginalizada, pois, ao avaliá-la toma-se por base a dita literatura culta e todo o referencial teórico que a acompanha, relegando, assim, a literatura de massa por considerá-las sem valor literário e, conseqüentemente, não conduzir seus leitores à reflexão.

Embora os críticos literários aleguem que essas obras estão apenas a serviço do mercado de consumo, é impossível ignorar os grandiosos números de vendagem desses livros e, portanto, a sua leitura. Segundo Eliane Paz,

[s]e o Best-seller é resultado do processo de industrialização e efeito da ação capitalista sobre a cultura, é preciso levar em conta também que esse tipo de narrativa tende a constituir-se em “campeão de vendas” porque se configura uma poderosa estimuladora de leitura, isto é, tem o poder de mobilizar o olhar e estimular a imaginação do leitor-consumidor. O fascínio duradouro dessa literatura indica que não se pode analisá-la com uma visão simplista e redutora, limitando-a ao campo de efeito de estratégias mercadológicas ou como subproduto da literatura culta (PAZ, 2004, p. 2).

Diante disso, a escola e os professores não deveriam fechar-se para a literatura de entretenimento, livre de reflexões mais profundas, pois, considerando a grande recepção da literatura de massa por parte dos jovens, ela pode servir de iniciação à leitura literária, para que, posteriormente, esses leitores possam avançar e aprender a apreciar as obras do cânone literário, as quais são o fundamento do ensino da literatura na escola. Isso implica um processo de repensar as práticas de trabalho com a literatura bem como dar voz aos alunos no que se refere aos textos trabalhados em sala de aula. Se considerarmos as seguintes palavras de Todorov (2007) – “Estou convencido de que, para acender à grande literatura, deve-se primeiro amar a leitura. [...] Eu mesmo, há muito tempo, comecei a ler versões simplificadas dos clássicos em búlgaro. [...] Isso não me impediu de abordar o texto completo do romance alguns anos mais tarde” –, não podemos ignorar as novas possibilidades literárias que são oferecidas aos leitores. O professor deve ser um mediador entre a leitura, a literatura e o aluno, para que ele desenvolva o gosto pela e a necessidade da leitura.

Ainda de acordo com Bordini e Aguiar (1993, p. 29), é considerável o número de professores dos cursos de Letras ou do magistério que não tem consciência de que a tarefa de ensinar literatura não é algo inocente, mas que está impregnada, direta ou indiretamente, de elementos que funcionam como juízo para a crítica e para a avaliação das obras e também para os processos de leitura e interpretação. É determinante que a escola tenha professores conscientes e bem preparados para o ensino da leitura e da literatura, e que eles próprios sejam leitores para além do âmbito escolar, para que a escola possa efetivamente

desempenhar o seu papel. Com isso, segundo as autoras, o papel da escola “deixa de ser o de mero transmissor de conhecimentos específicos sobre o fato literário e se amplia rumo ao aprimoramento da sensibilidade de época, trazendo a discussão leituras muito diversificadas, em que se presentificam os valores em sua evolução histórica” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 155).

Compreende-se, portanto, que formar um leitor crítico é formar um leitor que tenha condições de se apropriar do conhecimento historicamente construído e que se insira nessa construção como um produtor de conhecimento. É formar indivíduos que não sejam meros receptores do que lhes é apresentado, mas que sejam questionadores, conscientes e críticos, que saibam interagir com um texto na busca pela construção do conhecimento.

## **CONCLUSÃO**

Não se pode negar a importância da leitura na sociedade em que vivemos. Através dela, podemos ter acesso a situações variadas e, com ela, podemos transitar em diferentes contextos, adquirindo novos conhecimentos e nos tornando cada vez mais críticos e conhecedores do mundo a nossa volta. A leitura se tornou um processo indispensável porque habitamos uma sociedade grafocêntrica, em que o visual prepondera.

A leitura de obras literárias é fundamental para a formação crítica do leitor. O uso da literatura tem se mostrado um instrumento eficiente na formação de leitores, pois ela oferece vários benefícios, entre eles, o fato de os textos literários geralmente possuírem várias camadas de significados, servindo efetivamente para discussões e trocas de entendimentos e opiniões. Afora isso, ela nos dá acesso a outras faculdades e sensibilidades, abre portas para outros mundos e situações que exigem nossa participação e avaliação.

Partindo disso, é necessário conscientizar os alunos de que a leitura deve ser um comportamento vital, que requer interpretação dos sentidos e um grande nível de consciência. Este conhecimento é fundamental, tanto para alunos quanto para professores, para que haja a formação de indivíduos críticos, construtores do conhecimento e transformadores da realidade social. Aos professores cabe o desafio do “desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais [...] em razão de sua percepção singular do universo” (ZILBERMANN, 2003, p. 28).

## **LITERATURE AND READERS FORMATION: NOTES AND REFLECTIONS**

**ABSTRACT:** In the world we live in, surrounded by the writing, the reading process has become an essential task. Reading is not only to decode letters, words, or sentences, it implies, among other processes, an interaction between reader, text, and the world. Although readers share certain linguistic and world knowledge, the meaning they attach to or infer from the text is varied. Therefore, one cannot speak about only one sense to the text, but about senses attributed to it. The formation of readers includes not only texts provided by teachers in the school or those ones circulating in the media, but the literature itself has a major role in the formation of critical readers. The purpose of this paper is to discuss the concept of reading and how these theoretical and methodological approaches help in the understanding of literary texts so that we have a critical reader. Although there are different views on such an issue, several authors agree with the idea that we must take into account the context, the level, and the experiences of students to introduce them to the reading. The study, based on bibliographic research, is underscored by Angela Kleiman, Ezekiel Theodoro da Silva, Maria da Gloria Bordini, Marisa Lajolo, and Regina Zilberman, among others.

**KEYWORDS:** Reading. Literature. Readers formation.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- GOULART, Cecília. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.
- LAJOLO, Marisa. Os leitores, esses temíveis desconhecidos. In: \_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- LEFFA, Vilson José; PEREIRA, Aracy (Org.). O ensino da leitura e da produção textual. Pelotas: Educat, 1999. In: **Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, 1998.
- MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. **Leituras à revelia da escola**. Londrina: Eduel, 2003.
- PAZ, Eliane H. Massa de qualidade. In: I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE O LIVRO E A HISTÓRIA EDITORIAL, 2004, Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa. Disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/elianehpaz.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2014.
- RÖSING, Tânia M. K. **Ler na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. Leitura e leitores, **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 fev. 2007. Entrevista concedida a Jorge Coli.

UR, Penny. **A Course in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 1988.

\_\_\_\_\_. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

## **A MAIOR FLOR DO MUNDO<sup>1</sup>: JOSÉ SARAMAGO ESCREVE PARA CRIANÇAS**

**Silvia Niederauer<sup>2</sup>**

*Difícilimo acto é o de escrever, responsabilidade das maiores. [...] Basta pensar no extenuante trabalho que será dispor por ordem temporal os acontecimentos, primeiro este, depois aquele, ou se, tal mais convém às necessidades do efeito, o sucesso de hoje posto antes do episódio de ontem, e outras não menos arriscadas acrobacias.*  
(José Saramago, *A jangada de pedra*)

**RESUMO:** O presente trabalho intenta propor a leitura de *A maior flor do mundo* (2001), de José Saramago em seu suporte tradicional, o livro, a partir da estratégia usada pelo autor português, a metalinguagem. Único livro escrito por Saramago para o público infantil, tal narrativa busca, por meio da sensibilidade, aliar o estético ao ético. Para tanto, convoca o leitor a preencher as lacunas deixadas propositalmente pelo autor, a fim de que a leitura se faça de forma efetiva. Por meio da interpretação e de questionamentos que o texto suscita, cabe ao leitor refletir sobre seu estar no mundo e sobre a sociedade na qual está inserido.

**PALAVRAS-CHAVE:** *A maior flor do mundo*. José Saramago. Literatura Infantil. Metanarrativa.

José Saramago (1922–2010) foi escritor, argumentista, dramaturgo, ensaísta, jornalista, poeta e romancista português dos mais importantes da Língua Portuguesa. Laureado com inúmeros prêmios, tais como Prêmio Camões, em 1995, Nobel de Literatura, em 1998, é o nome primeiro das Letras de Língua Portuguesa, ao lado de Camões, Fernando Pessoa, António Lobo Antunes (desafeto declarado) e, mais recentemente, Valter Hugo Mãe. Ressalto que este parecer é de minha inteira responsabilidade.

Inicia sua produção literária em 1947, com *Terra do Pecado*, livro este praticamente renegado pelo autor. Depois de alguns anos, tardiamente torna-se escritor de fato, segundo avaliação de Saramago, seguindo-se uma extensa lista de produção literárias, da qual cito:

Romances:

- *Manual de pintura e caligrafia* (1977)
- *Levantado do chão* (1980)
- *Memorial do convento* (1982)
- *O evangelho segundo Jesus Cristo* (1991)
- *Ensaio sobre a cegueira* (1995)
- *Caim* (2009)
- *Claraboia* (lançado postumamente em 2011)

---

<sup>1</sup> SARAMAGO, José. *A maior flor do mundo*. Ilustrações João Caetano. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001. Todas as demais citações serão retiradas dessa edição.

<sup>2</sup> Professora do curso de Mestrado em Letras – Literatura Comparada, da URI/FW.

Peças Teatrais:

- *A noite* (1979)
- *Que farei com este livro* (1980)

Contos:

- *Objeto quase* (1978)
- *O conto da ilha desconhecida* (1997)

Poesia:

- *Os poemas possíveis* (1966)
- *O ano de 1993* (1975)

Diários e Memórias:

- *Cadernos de Lanzarote*(I-V) (1994)
- *As pequenas memórias* (2006)

Ateu convicto, mesmo assim não deixou de sentir necessidade em abordar a *Bíblia* em seus escritos. Sobre o livro cristão, Saramago diz que é um “manual de maus costumes”, cheio de “um catálogo de crueldade e do pior da natureza humana”. Mas, nem só de passagens “desastrosas” este livro é composto. Saramago vê nos *Salmos*, no *Cântico dos Cânticos* e na “parábola do semeador”, escritos admiráveis do ponto de vista literário.

Livros como *O evangelho segundo Jesus Cristo* e *Caim* são exemplos de escrita que, para o leitor leigo, podem parecer um desrespeito à religião católica, pois que Saramago se apropria de passagens do livro sagrado para desconstruí-los a sua maneira de ver e entender o mundo. Se a arte, em especial a literária, é o espaço da liberdade e da criatividade, nada mais justo do que dessacralizar alguns eventos já escritos anteriormente.

Em seu único livro voltado ao público infantil, *A maior flor do mundo*, publicado em 2001, José Saramago promove um repensar acerca da escrita destinada a um leitor distinto, a criança.

Nelly Novaes Coelho (2000, p.27) afirma que

a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os

sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...

Daí que se deva pensar qual o propósito de Saramago ao intentar um texto que se diz voltado ao pequeno leitor, mas que apresenta questionamentos sobre o processo de criação do autor que quer produzir algo para crianças.

*A maior flor do mundo*, já em seu título, apresenta a hiperbólica intenção de ser “a mais linda de todas as que se escreveram desde o tempo dos contos de fadas e princesas encantadas...” (SARAMAGO, 2001, s/p). Mesmo com esta pretensão, o autor se coloca como incapaz de o fazê-lo, pois diz que

nunca [foi] capaz de aprender [...]. Além de ser preciso saber escolher as palavras, faz falta um certo jeito de contar, uma maneira muito certa e muito explicada, uma paciência muito grande – e a mim falta-me pelo menos a paciência, do que peço desculpa.

É dessa forma, quase humilde, que o narrador-autor vai se apropriando de um contar que se faz metanarrativo, uma vez que o tempo todo, ao escrever como seria a sua história, ele cria um discurso que se volta sobre si mesmo. Na tentativa de criar a mais bela história já contada, ele se dá conta, por meio da própria escrita, do quão complexa é a arte de criar, ainda mais para crianças. Então, opta por contar o esboço da criação: “[d]a história que eu quis escrever, mas não escrevi”!

Retomando os pressupostos teóricos de Roman Jakobson acerca das funções da linguagem, a função metalinguística refere-se à linguagem que fala da linguagem, reenviando o código utilizado à língua e a seus elementos constitutivos. Assim, no caso de *A maior flor do mundo*, a estratégia usada por Saramago é justamente a de discutir o próprio fazer literário, explicitando os procedimentos que, a seu ver, deveriam ser utilizados na construção de um texto voltado ao público infantil: “As histórias para criança devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas”.

Essa posição de empenho e incapacidade de levar a cabo seu intento de produzir uma narrativa destinada à criança é reveladora do desejo de aperfeiçoamento do trabalho literário, de uma articulação que integra o mundo e a vontade esteticamente qualificada. Em seu livro de poesias, *Os poemas possíveis* (1985), Saramago escreve:

Há-de haver uma cor por descobrir  
Um juntar de palavras escondido



Há-de haver uma chave para abrir  
A porta deste muro desmedido.

Por este caminho segue *A maior flor do mundo*, pois que há o desejo de uma criação única, exemplar, suficiente para abarcar todas as demais produções infantis e ser superior a elas. A superioridade aqui não significa o desprezo ao que já foi escrito e nem o desprestígio aos demais autores; muito menos arrogância. O viés que parece ser fórmula da invenção do sentido poético para a criança, leitor escolhido na empreitada referida, é o de descobrir, revelar, determinar quais linhas de força são necessárias para a escritura de uma história infantil, que não subestime o pequeno leitor, mas o faça perceber, sentir a “irrupção lírica, na mordacidade que não exclui a ternura, na ironia que quase sempre traz a cumplicidade do afago”, segundo Maria Alzira Seixo (1987, p.16).

A informalidade da escrita e sua simplicidade são reveladoras da passagem do estético a posições éticas, pois que estabelece um pacto com o leitor: ele não está a contar uma história acabada; mas, sim, apenas comenta como faria se tivesse condições para tanto. Aqui, sobressai a esteira de seu discurso, uma vez que o questionamento da forma de produção da narrativa é seu ponto de partida. A chegada será obtida junto ao leitor, que não encontra o universo diegético pronto, mas precisa perceber a permanente descoberta da exposição do sujeito, autor e leitor, indicando, assim, o caminho para a reflexão essencial do fazer literário.

Assim, *A maior flor do mundo* abriga uma narrativa contida dentro e além da própria narrativa, o que significa dizer que a metalinguagem é a porta de entrada para a mundo ficcional ali proposto, em que a cumplicidade do leitor com o que o autor escreveu se dá de forma contundente. É o discurso que se dobra sobre si mesmo, questionando a forma de produção da narrativa.

O mote sugerido pelo autor quando se propõe a escrever uma história infantil parte do desejo de dialogar com o cotidiano, com as coisas simples da vida, assim como com o simbólico próprio da imaginação infantil. Então, coloca em cena um menino que encontra uma flor murcha e quase morta; a partir desta cena, o garotinho faz de tudo para salvar a flor e torná-la tão linda que será vista por todos e em todos os cantos daquele lugar: ela será a maior flor do mundo!

A história, então, ganha contornos do simbólico e do imaginário, pois que o menino viaja o mundo todo para trazer a água necessária para revitalizar a flor. Assim, conjugam-se os três polos: o tempo, o sujeito e a palavra, que vão se entrecruzando para construir a fábula da experiência do próprio sujeito – tanto autor, como leitor.

Seguindo a esteira do que diz Wolfgang Iser, em *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* (1999, p. 29),

no encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida*, em grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.

Outro estudioso, Ítalo Calvino, no livro *Seis Propostas para o Próximo Milênio*, diz que "No universo infinito da literatura sempre se abrem outros caminhos a explorar, novíssimos ou bem antigos, estilos e formas que podem mudar nossa imagem de mundo..." (1990, p.19). É por este caminho que se pode pensar *A maior flor do mundo*, uma vez que tal narrativa foge do caráter pedagógico, tão comum aos textos destinados ao público infantil há anos atrás, para receber um tratamento estético. A metanarrativa, estratégia usada por Saramago para dar corpo à história que quer contar, ganha espaço no processo de construção.

O argumento do texto saramaguiano nos guia pelas veredas da criação e de sua desafiadora escrita, uma vez que o autor pretende contar uma história para a criança, ao mesmo tempo em que reflete sobre o seu fazer literário. Neste percurso, ele percebe as dificuldades do processo criativo na bifurcação criação e escrita. Se de um lado ele tem um público específico, a criança, o que requer uma escrita à altura de sua compreensão, por outro ele se vê a frente de um grande desafio, que é encontrar uma maneira de escrever que seja proveitosa, em termos de entendimento, ao pequeno leitor.

É aí que entra a questão estética, própria do fazer literário de qualidade. Em *A maior flor do mundo*, Saramago discute o fazer poético, remetendo sua escrita, neste caso, a uma metanarrativa. Autor/Narrador estão em um embate, mas, ao mesmo tempo, em comunhão: tem-se a voz do narrador que conta a história, e tem-se o autor que, ao se intrometer na narrativa, o faz justamente para não 'pecar' na escrita que tem "dono": a criança:

Se eu tivesse aquelas qualidades todas, poderia contar, com pormenores, uma linda história que um dia inventei, mas que, assim como a vão ler, é apenas o resumo de uma história, que em duas palavras se diz... Que me seja desculpada a vaidade se eu até cheguei a pensar que a minha história seria a mais linda de todas as que se escreveram desde o tempo dos contos de fadas e princesas encantadas... Há quanto tempo isso vai! (SARAMAGO, 2001).

Ao discutir o fazer literário, em especial àquele destinado ao público infantil, Saramago descortina a consciência sobre a escrita ficcional e, ao mesmo tempo, relativiza as fronteiras entre a crítica e a ficção.

À temática, une-se a relação identidade/alteridade, entre o projeto humano e a sua transcendência, colocando em jogo, também, a efetiva participação do leitor como cúmplice da construção narrativa em que a matéria discursiva se coloca em primeiro plano, pois “o texto é apenas uma partitura e [...] são as capacidades dos leitores, individualmente diferenciados, que instrumentam a obra”, afirma Iser (1999, p. 11).

Com isso, desvela-se uma das preocupações de Saramago, que é possível perceber em toda a sua obra, a saber o encontro da palavra e, a partir dela, recriar a vida numa dimensão estética original, quase como uma epifania, pois a escrita vai além do condicionamento pragmático e passa a promover o rompimento com a ótica linear, típica da leitura primeira que, às vezes, se pode fazer. Ao iluminar a inevitável lição humanista da reconstrução de um olhar inaugural sobre as questões do mundo, *A maior flor do mundo* abriga proposições várias.

Uma delas, é a pergunta inevitável que se faz ao ler a narrativa em questão: quem é, de fato, o interlocutor de *A maior flor do mundo*? Em um primeiro momento, é o leitor infantil o eleito e daí a insegurança do narrador em escrever de acordo com as suas expectativas e possibilidades; em um segundo momento, pois que a literatura é literatura e é arte, como diz Nelly Novaes Coelho (2000), os interlocutores podem ser todos, adultos e crianças, que se aventurarem no universo criado por Saramago.

Ao propor o jogo de ter tentado uma escrita destinada a um público específico, o infantil, Saramago traz à tona um dos questionamentos que se faz acerca das diversas subdivisões do gênero literário: haverá uma literatura exclusivamente destinada à criança? Que regras, se existem, norteiam a denominação de “infantil”? Não será toda a escrita imaginativa, literatura e, portanto, disponível a quem desejar participar do espaço da criação e reinvenção do real?

A resposta não está dada em *A maior flor do mundo*. Mas, certo está que Saramago, com maestria, nos dá o presente de uma visão de mundo indagadora, que dinamiza a capacidade de observação e reflexão em face do mundo e de nós mesmos. Para além disso, há a proposta de uma ética tão necessária ao mundo atual: a da humanização do ser humano. Dizendo desta forma, parece ser uma repetição, pois que, em princípio, o ser humano é humano. A questão coloca-se justamente neste impasse: será que não precisamos de mais humanização no/do mundo no contexto atual? Para provocar o leitor está *A maior flor do mundo*, uma vez que instiga o leitor, seja ele criança ou adulto, a rever suas posições na vida privada e para além dela.

A reflexão proposta pelo autor português não passa perto de “mensagem educadora”, “moral da história”. Muito pelo contrário, a proposta é engajar o leitor na escrita e convidá-lo a preencher os espaços em branco que propositalmente foram deixados pelo autor. Nessa ação de completar e dar sentido ao texto é que reside a literatura, pois que não se propõe a ser um texto fechado, pronto. O bom texto literário chama o leitor a interpretá-lo, a inquiri-lo, pois só assim sua proposta é cumprida. E é assim que o grande Nobel José Saramago sempre escreveu e soube, como ninguém conduzir o seu engenho!

### ***A MAIOR FLOR DO MUNDO – JOSÉ SARAMAGO WRITES FOR CHILDREN***

**ABSTRACT:** This paper intends to propose a reading from by José Saramago's *A maior flor do mundo* (*The biggest flower in the world*) in its original form, the book, and according to the discursive strategy used by the Portuguese author, the metalanguage. The book, the only one which was written by Saramago to children, with peculiar sensitivity allies the aesthetic to the ethical. Therefore, it calls the reader to fill the gaps purposely left by the author, so that he/she achieves a successful reading. The text requires the reader to reflect on his/her being in the world and on the society in which he/she is inserted through the interpretative questions it poses.

**Key-words:** *A maior flor do mundo*; José Saramago; Children Literature; Metanarrative.

### **REFERÊNCIAS**

- CALVINO, Ítalo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- SARAMAGO, José. *A maior flor do mundo*. Ilustrações João Caetano. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.
- SEIXO, Maria Alzira. *O essencial sobre José Saramago*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa as Moeda, 1987.

## APRESENTAÇÃO DA TEORIA DA DUALIDADE ONDA-PARTÍCULA EM LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA

Graciela Paz Meggiolaro<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo é um recorte da dissertação “A Abordagem da Dualidade Onda-partícula em Livros Didáticos de Física do Ensino Médio”, no qual se buscou fazer uma revisão da literatura sobre as controvérsias relativas à natureza da luz em três coleções de livros didáticos de Física indicados no Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – Física. Trazemos aqui a discussão se o conceito da dualidade onda-partícula é apresentado nesses materiais e uma nova análise se este instrumento apresentou modificações com o passar dos anos. A metodologia da pesquisa foi baseada nas ideias de Moraes e Galiuzzi (2007), referentes à Análise Textual Discursiva – ATD, uma vez que a partir de fragmentos retirados dos livros didáticos, organizamos grupos de palavras-chave, por ordem de aproximação e de significados, que emergiram em categorias, que nos ajudaram na organização dos metatextos. Com base na análise dos fragmentos retirados dos livros didáticos, os resultados apontaram que apenas duas coleções abordaram a teoria da dualidade onda-partícula.

**Palavras-chave:** Dualidade Onda-Partícula. Física Moderna e Contemporânea. Natureza da luz.

### INTRODUÇÃO

A preocupação em entender, descrever e discutir as manifestações da natureza com os seus detalhes, de modo que expresse o observado, já possui uma longa caminhada na história da ciência e da filosofia, uma vez que os homens contribuíram para a evolução do conhecimento científico.

Grandes são as contribuições de estudiosos e desbravadores de conhecimentos através de determinação de modelos, teorias e leis. As observações da natureza e a vontade de chegar tão perto da explicação do observado enriqueceram a ciência, abrindo portas para importantes invenções, baseadas constantemente nos conhecimentos internalizados e complementados ao longo dos anos de análises e estudos.

A Física, como a ciência da natureza, não está acabada nem imutável, pois nenhuma teoria é totalmente consistente, mas sim uma busca de interesses individuais e coletivos. Com isso, podemos provar, validar conceitos e teorias, descrevendo a realidade e permitindo uma compreensão de fenômenos da natureza.

O estudo da Física passou a ter destaque há três séculos, período em que as leis da mecânica clássica estavam sendo corroboradas pelos estudiosos. Essas leis descreviam os

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação nas Ciências. URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. [gracipmdalmolin@gmail.com](mailto:gracipmdalmolin@gmail.com)

fenômenos relacionados com os movimentos de grandes massas e posições, sendo válidas para o mundo macroscópico.

Porém, essa moldura extremamente rígida, com os conceitos fundamentais da Física Clássica, chegou ao fim (HEISENBERG, 1987), a partir do século XIX, desencadeando uma instabilidade na comunidade científica, com novos questionamentos sobre as leis e teorias. As mesmas foram confrontadas, acarretando uma grande revolução nas concepções da ciência. Esses questionamentos levaram em consideração o fato de que as leis que já estavam bem enraizadas não conseguiam descrever as partículas de alta velocidade. A discussão estava voltada, à origem do universo e sistemas físicos microscópicos.

Essa ruptura ocorreu em dois estágios distintos. O primeiro foi a descoberta feita na teoria da relatividade que mesmo conceitos fundamentais, como espaço e tempo poderiam ser modificados [...]. O segundo estágio consistiu na discussão a respeito do conceito da matéria, que foi imposta por resultados experimentais acerca da estrutura atômica (HEISENBERG, 1987, p.149).

Como, por exemplo, a dinâmica de Newton, da Física Clássica, e a Teoria Geral da Relatividade de Einstein, da Física Moderna, denominada por Kuhn como sendo uma mudança de paradigma<sup>2</sup>. “Guiados por um novo paradigma, os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções” (KUHN, 1997, p.145).

Segundo a interpretação de Copenhague da teoria quântica, “qualquer experiência em física, refira-se ela a fenômenos da vida comum ou a eventos atômicos, tem que ser descrita na terminologia da física clássica” (HEISENBERG, 1987, p.39), devido à linguagem na qual são descritos e enunciados os resultados. Esse paradoxo pode ser compreendido da seguinte forma:

Na mecânica newtoniana, por exemplo, podemos começar pela medida da posição e velocidade do planeta cujo movimento queremos estudar. O resultado da observação feita é traduzido matematicamente com auxílio dos valores numéricos que a experimentação revelar. (HEISENBERG, 1987, p.39).

Esses valores numéricos são possíveis de prever, como o tempo, futuras coordenadas e o momento linear do instante exato em que ocorrerá um eclipse na lua. Já, na FMC, ocorre diferente ao determinar a posição e velocidade inicial de um elétron, pois “essa determinação, todavia, não seria precisa; ela traria consigo, pelo menos, as imprecisões que derivam da correspondente relação de incerteza e, provavelmente, ainda erros maiores devido às

---

<sup>2</sup> São “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1997, p. 13).

dificuldades da técnica experimental utilizada” (HEISENBERG, 1987, p.39). Porém, para determinar a função de probabilidade do instante inicial de um elétron, as leis quânticas nos dariam subsídios pouco precisos.

Uma diferença entre a Física Clássica e Moderna está relacionada ao tratamento das grandezas físicas. Na Física Clássica, trabalhamos com grandezas grandes, com massas que podemos visualizar. Já, na Física Moderna, é trabalhado com o mundo microscópico. Como exemplo, na Física Clássica o estado de uma partícula de massa  $m$ , possui números que descrevem a posição e a velocidade; já, na Física Moderna, a determinação do estado de um objeto é complexa e diversa, dependendo da interpretação da teoria (CHIBENI, 2001).

A luz também foi uma questão conceitual e desafiadora devido à discussão da sua natureza. A teoria em que ela possui um comportamento ondulatório foi comprovada por experiências realizadas por Young, e outros. Tendo, uma maior aceitabilidade, com os trabalhos de Maxwell devido aos estudos sobre as radiações, em que elas também são ondas eletromagnéticas.

E, com os novos questionamentos sobre os acontecimentos que estavam ocorrendo no início do século XX referente à Radiação Térmica, descoberta feita por Planck, iniciou-se uma caminhada com um grande progresso científico. A natureza da luz foi novamente rediscutida por Einstein em seu experimento sobre o efeito fotoelétrico com a discussão em que a luz possuía comportamento similar ao de partículas, apresentando, assim uma natureza dual (ROCHA, 2002). Einstein não desprezou a natureza ondulatória da luz, porque ele sabia que os fenômenos de difração e interferência só podiam ser explicados pelo modelo ondulatório (HEISENBERG, 1987). Porém, nem a teoria ondulatória e nem a corpuscular explicam sozinhas os aspectos e comportamentos da radiação luminosa observados na natureza, porque, em determinadas circunstâncias, elas se comportam como onda e em outras como partícula. Esta radiação apresenta propriedades ondulatórias como difração, interferência e polarização e, em outras situações, comporta-se com feixe de partículas (WEBBER, RICCI, 2007).

A dualidade onda-partícula, como ficou conhecida, não era apenas uma característica da luz. Segundo Jammer (1966, apud BROCKINGTON, 2005, p.44), “[...] em 1924, Louis de Broglie introduz a idéia da ‘dualidade onda-partícula’, propondo a existência de uma onda fictícia que acompanharia o movimento de qualquer corpo, tornando indissociável a propagação da onda do movimento do corpo”.

Logo, um elétron ou um fóton, em certas situações experimentais, pode ser encarado ou como partícula, ou como onda, sendo praticamente impossível preparar uma situação experimental que exhiba simultaneamente esses dois aspectos, segundo Zeilinger

Estava, assim, instaurada a indisposição entre os físicos, visto que era necessária a utilização de duas concepções antagônicas e inconciliáveis para luz, a ondulatória e a corpuscular, para a explicação da totalidade dos fenômenos. Esse mal-estar gerado pela dualidade onda-partícula acompanharia a “Velha Física Quântica” (1900-1924) até à considerada “Verdadeira Mecânica Quântica” (1925-1927). A natureza dual da luz é a raiz de quase todos os problemas filosóficos e epistemológicos relacionados à teoria mais poderosa e bem-sucedida inventada pelo homem para a descrição da natureza (1999 apud BROCKINGTON, 2005, p.41).

A teoria corpuscular não anulou a teoria ondulatória. Os dois modelos são válidos, pois a luz ao interagir com a matéria, ora se comporta como onda, ora como partícula. O que definirá qual será apropriado ao fenômeno em questão, pois, para os fenômenos de reflexão, refração, interferência, difração e polarização, a teoria ondulatória dará conta de explicar, e a explicação dos fenômenos de emissão e absorção caberá à teoria corpuscular.

## 1 DESENVOLVIMENTO

A metodologia que adotamos, para obter informações e nos ajudar a compreender sobre como a teoria da dualidade onda-partícula esta expressa nos livros didáticos, fundamenta-se em Moraes e Galiazzi (2007), a partir da Análise Textual Discursiva – (ATD).

Para obtermos informações, que respondessem à nossa problemática de pesquisa, a escolha centrou-se nos livros didáticos de física classificados e aprovados para uso nas escolas públicas, conforme material disponibilizado pelo PNLEM. Nesse catálogo, havia a relação de três coleções de livros didáticos e três livros didáticos de volume únicos. Optamos por analisar as três coleções de livros didáticos disponíveis, rejeitando as obras de volume único já que seus conteúdos são muito sintetizados.

De posse das coleções, renomeamos os mesmos, preservando o nome das editoras e os nomes dos autores, LD-1a (Livro Didático da primeira coleção, primeiro ano); LD-1b (Livro Didático da primeira coleção, segundo ano); LD-1c (Livro Didático da primeira coleção, terceiro ano); e assim sucessivamente.

Para a unitarização, definimos como critério de análise encontrar, no material, fragmentos que abordassem ou que fizessem referência à dualidade onda-partícula, destacando capítulos, trechos e imagens. Nesse processo, não faziam parte dessa análise os fragmentos relacionados aos exercícios, atividades e sumários. Para a localização desses



fragmentos, manuseamos todos os livros didáticos envolvidos na pesquisa, folheando todas as páginas, em busca das palavras-chave que geraram os recortes como *dualidade; onda (onda; onda eletromagnética); partícula (partícula; fóton); onda-partícula e dualidade onda-partícula*.

Com a separação dos fragmentos nos livros, definimos um código para identificá-los, para auxiliar na categorização. Por exemplo, **Frag1. LD-1a, 2005, p.14**. Significa que é Fragmento número 1, do Livro Didático da primeira coleção, do primeiro ano, publicado em 2005, localizado na página 14. Dessa forma, tal código inicia-se no fragmento número 1 e termina no fragmento número 116, conforme as palavras-chave.

Com os recortes retirados dos livros didáticos isolada e individualmente identificados, foi preciso categorizar esses dados. Para Moraes e Galiazzi (2007), categorizar significa reunir, agrupar os elementos semelhantes definindo as categorias, num processo de auto-organização.

Para as informações estarem ordenadas e os fragmentos identificados, organizamos os dados em três tabelas distintas, separadas por coleções, Tabela 3, LD-1 Livro Didático 1; Tabela 4, LD-2 Livro Didático 2; Tabela 5, LD-3 Livro Didático 3. Em cada tabela, separamos com os respectivos anos do ensino médio: LD-1a Livro Didático da primeira coleção, primeiro ano; LD-1b Livro Didático da primeira coleção, segundo ano e assim sucessivamente.

No interior de cada tabela, separamos os fragmentos por conceitos semelhantes de acordo com as palavras-chaves *dualidade; onda (onda, onda eletromagnética); partícula (partícula, fóton); onda-partícula e dualidade onda-partícula*.

O aprofundamento das leituras e a busca por pressupostos teóricos constituíram o momento da construção dos conceitos envolvidos sobre a dualidade onda-partícula e a desmontagem dos textos ajudou na compreensão das teorias envolvidas. Clareando, assim, o que se queria investigar, no nosso caso a abordagem da teoria dualidade onda-partícula, tal momento foi desconstrutivo e construtivo, exigindo “leitura, codificação de dados agregados em unidades, delimitação, definição e classificação levam às inferências e à compreensão do sentido” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.173).

Na etapa da produção do metatexto, procuramos apresentar as interpretações sobre a teoria da dualidade onda-partícula a partir das tabelas, na perspectiva de responder à problemática da pesquisa. A produção textual, além de ser um momento de expor, é também uma oportunidade de aprender, sendo um aprofundamento dos fenômenos investigados, combinando o movimento de aprender e de comunicar (MORAES e GALIAZZI, 2007).

Com as informações organizadas através dos fragmentos retirados das coleções didáticas a partir das palavras-chave dualidade; onda; partícula; onda-partícula e dualidade onda-partícula, constatamos que na coleção LD-3 a palavra aparece em dois fragmentos 102 e 107. Já os autores do LD-3c fazem um chamamento apresentando a palavra-chave dualidade onda-partícula, referente aos estudos que virão, conforme Frag. 102.

Apresentamos neste capítulo um estudo introdutório da teoria quântica, começando pela velha teoria quântica, em que analisamos a radiação dos corpos aquecidos, o efeito fotoelétrico, o modelo atômico de Bohr, o átomo de hidrogênio e o princípio da dualidade onda-partícula. Depois, com a nova teoria quântica, abordamos o princípio da incerteza e a interpretação probabilística da mecânica quântica (LD-3c, 2005, p.207).

Esse fragmento apresentado no livro indica os conteúdos trabalhados neste capítulo. É possível perceber a semelhança com a outra coleção em relação aos conceitos que serão trabalhados na FMC, como o átomo de Bohr, princípio de incerteza e o efeito fotoelétrico. Segue, então, o fragmento que explica a teoria, Frag. 107.

#### 6. A DUALIDADE ONDA-PARTÍCULA

A teoria de Einstein para o efeito fotoelétrico nos dá uma forte evidência em favor da ideia dos fótons ou partículas de luz. Esses fenômenos nos mostram que luz de frequência  $f$ , quando interage com a matéria, o faz como se fosse constituída por partículas com energia  $E=hf$

Entretanto, os fenômenos de difração e interferência só podem ser explicados considerando a luz como uma onda. Essa aparente confusão levanta uma questão crucial: “Afinal, a luz é onda ou partícula?”

Se, por um lado, somente o modelo de fótons explica adequadamente o efeito fotoelétrico, por outro, somente o modelo ondulatório explica a difração e a interferência. Então, qual modelo é correto? A resposta é simples mas incômoda. Devemos aceitar ambos os modelos! A verdadeira natureza da luz, e das radiações eletromagnéticas, não deve ser descrita apenas por um único modelo teórico. O fóton, necessário para explicar o efeito fotoelétrico, e a onda, necessária para explicar a difração e a interferência complementam-se mutuamente.

A luz tem uma natureza dual, isto é, exibe características ora onda, ora de partículas. O enunciado a seguir é o do denominado princípio da complementaridade de Bohr: No nível quântico, ambos os aspectos, o corpuscular e o ondulatório, são necessários para uma descrição completa do sistema estudado.

Entretanto, apenas um desses aspectos é revelado numa experiência. O tipo de experiência realizada é que determina qual.

Entendendo melhor: um feixe de luz, vindo de um canhão laser, propagando-se no laboratório, deve ser considerado onda ou um feixe de partículas?

Essa pergunta só tem respostas se, de alguma forma, interagirmos com o feixe. Se o interceptarmos com uma grade de difração, o feixe difratará, apresentando comportamento de onda. (Fig.6.20-A). Se o interceptarmos com uma placa de material fotoemissor (silício, por exemplo), fotoelétrons serão emitidos, apresentando comportamento corpuscular. (Fig. 6-20-B).

Nenhum dos modelos deve ser usado isoladamente para descrever as propriedades da luz. Uma descrição completa e correta do comportamento da luz só é válida quando ambos os modelos são combinados de maneira complementar.

Se a natureza dual da luz é, por si só, um conceito difícil de aceitar, mas intrigante ainda é o fato de que também a matéria apresenta natureza dual!

Em 1923, em sua tese de doutorado, o físico francês Louis Victor, Duque de Broglie (Fig. 6.21), ou **Louis de Broglie** (1892-1987), como ficou mais conhecido, lançou uma ideia ousada e inovadora na Física:

“Se fótons apresentam características de onda e de partículas [...], se elétrons são partículas mas também apresentam características ondulatórias, talvez todas as formas de matéria tenham características duais de onda e partícula” [...]. (LD-3c, 2005, p. 218, 219, 220).

No sentido de possibilitar o entendimento sobre o conceito, os autores da coleção LD-3 trabalham com a explicação de exemplos, pois existe a preocupação em relacionar os conhecimentos do modelo ondulatório com o de partícula, principalmente as propriedades e características da luz no modelo ondulatório e corpuscular, já que são fenômenos distintos.

No fragmento 107, aparece claramente a abordagem de Resnick, Halliday e Krane (1992) sobre a luz possuir uma natureza dual e existirem dois fenômenos que expliquem o seu comportamento, uma experiência referente à interação de um raio de luz verificando o comportamento dessa luz, com a descrição de uma rede de difração no caminho dessa luz, na qual seu comportamento será ondulatório, e um sensor fotoelétrico considerando a luz como sendo um feixe de partículas, por esse motivo essas duas interpretações são absolutamente necessárias para compreendermos a natureza da luz.

As duas coleções têm em comum a localização da exploração da teoria nas obras, em particular nos livros do terceiro ano. Esse fato pode ser explicado devido à complexificação no conhecimento do aluno, sendo necessário discutir, primeiramente, a luz e suas propriedades, bem como a reflexão, refração, difração. E mais tarde os fenômenos de interferência, polarização através da onda eletromagnética, afirmando que a luz é uma onda luminosa. Porém, a luz, com a sua natureza corpuscular, precisa ser discutida com o conceito de fóton e seus fenômenos em relação à radiação do corpo negro, tanto o efeito fotoelétrico quanto o efeito Compton, através da absorção e emissão.

## CONCLUSÃO

Percebemos com as análises que a teoria da dualidade onda-partícula é apresentada nos livros didático de física como sendo um novo conceito uma vez que os autores discutem nos livros as concepções da luz, em relação ao caráter corpuscular e ondulatório através de Newton e Huygens, mais tarde Maxwell com a comprovação da natureza ondulatória e, a discussão de pacotes de energia através do fóton na FMC. Porém, na apresentação da natureza dual, ela aparece como sendo algo totalmente novo, fragmentada com os demais conceitos,

não representando um complementado entendimento sobre o mundo no qual estamos inseridos, e discussões ao longo dos séculos.

No momento que estes livros não apresentam com clareza o conceito da teoria dual da luz, temos outra situação na qual será preciso a intervenção do professor, no sentido de relacionar os demais conhecimentos envolvidos na teoria, propiciando ao aluno uma compreensão através da diferença de fenômenos que caracterizam a luz como onda e partícula.

## REFERÊNCIAS

BROCKINGTON, Guilherme. **A realidade escondida: a dualidade onda-partícula para estudantes do Ensino Médio**. Dissertação (Dissertação do Mestrado em Ensino de Ciências). Instituto de Física, Instituto de Química e à Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo - USP. São Paulo. 2005.

CHIBENI, Silvio S. **A Interpretação da Mecânica Quântica**. 2001. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/fisica/fisica04.htm>> Acesso em: 24 jun. 2011.

DUARTE, Fernando. **Microscópio de Tunelamento com Varredura (STM) e Microscópio de Força atômica (AFM)**. Disponível em: <<http://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=11948>> Acesso em: 22 jun. 2011.

HEISENBERG, Werner. **Física e Filosofia**. Tradução Jorge Leal Ferreira, 2ª ed. Brasília. Editora Universidade de Brasília. 1987.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1997.

MEGGIOLARO, Graciela Paz. A abordagem da dualidade onda-partícula em livros didáticos de física do ensino médio. Dissertação (Dissertação do Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Ijuí. 2012.

OSTERMANN, Fernanda. A epistemologia de Kuhn. **Caderno Catarinense do Ensino de Física**, v.13, nº3: p.184-196, dez. 1996.

PENTEADO, Paulo Cesar; TORRES, Carlos Magno. **Física – ciência e tecnologia: eletromagnetismo, física moderna**. São Paulo. Moderna. 2005.

RESNICK, Robert; HALLIDAY, David; KRANE, Kenneth. **Física 4**. 4ª edição. LTC. 1992.

RESNICK, Robert; HALLIDAY, David; KRANE, Kenneth. **Física 3**. 4ª edição. LTC. 1992.

SAMPAIO, José Luiz; CALÇADA, Caio Sérgio. **Universo da Física 2: hidrostática, termológica, óptica**. São Paulo. Atual. 2005.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

WEBBER, Marcia. RICCI, Trieste. Relatividade: Inserção de mecânica quântica no ensino médio: uma proposta para professores. **Texto de Apoio aos professores de Física**.v.17, nº 5. Porto Alegre. 2007. Programa de pós graduação no Ensino de Física. UFRGS.

## CACTO: CAPTADOR DE SIGNOS E LUGAR DE TRANSIÇÃO E EXPRESSÃO DE FENÔMENOS CONTEMPORÂNEOS<sup>1</sup>

Sandro Bottene<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo aborda a temática do Cacto como elemento investigativo da pesquisa em artes visuais. Este ser – espécie de planta – é retirado de seu contexto habitual e original, sendo levado ao âmbito das poéticas da arte. Sua imagem captada é transposta como signo e sua transição ocorre através do deslocamento de sentido. O cacto dotado de significações possibilita uma multiplicidade de percepções. A expressão poética suscita o desenvolvimento de fenômenos na contemporaneidade firmando-se como sinal comunicativo. A discussão da expressão pelo signo do cacto torna-se o objetivo para explicar a possibilidade de distintas experiências – sensível e estética – na esfera da arte contemporânea.

**Palavras-chave:** Cacto. Signo. Experiência. Arte Contemporânea.

*A conversão em imagem o arranca de seu espaço natural de origem,  
abrindo para esse ente primitivo e singular  
a dimensão geral do espaço significativo da arte  
em sua potência expressiva do humano*<sup>3</sup>.

### INTRODUÇÃO

A investigação apresentada na escrita deste discurso está vinculada à pesquisa em andamento no curso de Mestrado em Artes Visuais, que possui enfoque na pintura e nos aspectos sobre transitoriedade, efemeridade e permanência. A argumentação que aqui se encontra, trata não diretamente da poética pictórica, mas sobre a expressão do elemento representativo na pintura – o cacto – através de uma fundamentação teórica sobre a relevância do caráter simbólico da imagem da planta e sua transposição em signo na pesquisa artística.

O artigo compõe-se de três partes: a primeira, apresenta o signo como linguagem poética, elemento visual que é caracterizado pelo significante e pelo significado, com embasamento a partir das considerações teóricas sobre semiologia descrita por BARTHES (2012) e HALL (2008), e da filosofia da criação, a poética, apontada por PASSERON (2004). Em seguida, descreve como se deu a transição do cacto, elemento representacional, à poética do artista. Além disso, comenta sobre esse signo por meio de alguns exemplos de trabalhos plásticos que envolvem a recorrência da imagem simbólica do cacto. LANCRI

<sup>1</sup> Título do artigo sugerido pela professora Dr<sup>a</sup>. Darci Raquel Fonseca, responsável pela disciplina de Poéticas Visuais na Arte Contemporânea no curso PPGART/Mestrado em Artes Visuais (UFSM), 1º Semestre/2013.

<sup>2</sup> Possui formação em Artes Visuais: Licenciado (2009) e Bacharel (2012) pela UNIJUI; Especialista em Cultura e Criação (2011) pelo SENAC/RS; e, atualmente é mestrando pelo PPGART/UFSM, Linha de Pesquisa em Arte e Visualidade, bolsista CAPES. sandro.bottene@hotmail.com

<sup>3</sup> ARRIGUCCI JÚNIOR, 2000, p. 48.

(2002), TESSLER (2002) e REY (1996) são os autores referenciados na seção através das considerações sobre pesquisa, métodos e processos em arte. Por fim, na última parte, estabelece relações com produções de outros artistas, destaca questões sobre estética levantadas pelo filósofo JIMENEZ (1999) e complementa com a possibilidade de abertura de algumas obras com as colocações de ECO (2003) sobre fruição e experiência estética na poética da arte contemporânea.

## **1 O SIGNO: UMA LINGUAGEM POÉTICA**

O ser humano, ao longo de sua evolução, vem produzindo e descobrindo diferentes formas de comunicação através do uso das linguagens que apresentadas através de desenhos, pinturas, gestos, sons, palavras, entre outros, que servem como meio de expressão e de comunicação entre pessoas. No que se refere à linguagem visual, percebe-se que há, desde as primeiras imagens pictografadas nas paredes de cavernas pelo homem pré-histórico aos processos digitais de imagens virtuais geradas pela tecnologia computacional na contemporaneidade, uma busca constante por expressões significativas capazes de transmitirem informações ou mensagens sobre algo do universo cotidiano de quem as produz.

A linguagem alimenta-se da subjetividade e da vivência do artista, ao mesmo tempo em que reafirma ou coloca em discussões questões oriundas da própria arte e da cultura. Já os conceitos emergem, então, dos procedimentos, da maneira de trabalhar. Uma vez pinçadas das condutas instauradas da obra, balizam a pesquisa teórica<sup>4</sup>.

Tais linguagens, fontes de significados, por vezes simplificada e em outras tomadas de uma estrutura complexa, tornam-se substância investigativa de pensadores e teóricos responsáveis por sua decodificação ou compreensão chamados de semiotistas – estudiosos que analisam a formação das linguagens. No campo da visualidade, as poéticas visuais incorporam diversas linguagens e o signo é um dos elementos presentes e recorrentes que artistas utilizam como fonte para dar sentido à expressão.

A singularidade e a complexidade estão presentes no signo. Para BARTHES, “o signo é, pois, composto de um significante e um significado. O plano dos significantes constitui o *plano de expressão* e o dos significados o *plano de conteúdo*”<sup>5</sup> (considerado um dos teóricos mais representantes do assunto). Define-se como signo toda representação composta pela

---

<sup>4</sup> HEVIA, 2002, p. 128.

<sup>5</sup> BARTHES, 2012, p. 43.

união desses dois elementos. Segundo o autor, o signo caracteriza-se também pela *forma* e pela *substância* em si, ou seja, dentro do plano de expressão e do plano de conteúdo. LECTHE – historiador – define o semiólogo como “alguém que vê a linguagem modelada na teoria saussuriana do signo como a base para a compreensão da estrutura da vida social e cultural”<sup>6</sup>. Os signos são vitais para a existência humana porque estão presentes na base de todas as formas de comunicação.

Os signos são espantosamente diversos. Incluem os gestos, as expressões faciais, perturbações no discurso, os slogans, os grafites, os comerciais de TV, sintomas médicos, o marketing, a música, a linguagem corporal, os desenhos, as pinturas, a poesia, o design, os filmes, o Código Morse, o vestuário, a comida, os rituais e os símbolos primitivos – estes são apenas alguns dos elementos estudados pela semiótica<sup>7</sup>.

Na diversidade dos signos, cada artista procura investigar e desenvolver uma poética a partir de um determinado sinal que possua um vínculo significativo com sua relação existencial. Esse encontro, muitas vezes, dá-se de forma mais racional e em outras irracionais. No entanto, a criação sempre está presente. Sobre essa construção, PASSERON discute a poética como “ciência e filosofia da criação”, “é o pensamento possível da criação”<sup>8</sup>. É buscar uma explicação para o mistério da criação que não pode estar completamente vinculada a uma atividade demasiadamente consciente, visto que a conduta criadora exige uma parcela de inconsciência para produzir arte que é uma expressão da sensibilidade que suscita a percepção dos sentidos.

## 2 O SIGNO CACTO: ESPÉCIE EM ARTE

Esse encontro com seu achado possui uma singularidade no desenvolvimento de uma pesquisa. Eis que surge a figura do cacto<sup>9</sup>, a palavra vem da etimologia grega [*káktos*], uma temática que não foi selecionada ao acaso, como Marcel Duchamp (1887-1968) e seus *ready-made*<sup>10</sup>. O Cacto, espécie de planta espinhosa que exige pouca água para sobreviver e se

---

<sup>6</sup> LECTHE, 2011, p. 144.

<sup>7</sup> HALL, 2008, p. 5.

<sup>8</sup> PASSERON, 2004, p. 10.

<sup>9</sup> Designação comum a diferentes plantas da família das cactáceas, e cujos gêneros mais representativos são o *Cactus*, o *Cereus* e o *Opuntia*. (FERREIRA, 2004, P. 355).

<sup>10</sup> Nome dado por Marcel Duchamp a um tipo de obra que inventou, consistindo em um artigo produzido em massa selecionado ao acaso e exposto como obra de arte. Duchamp distinguia o *ready-made* do *objet trouvé*, salientando que enquanto este, depois de descoberto, é escolhido por suas qualidades estéticas, beleza e



adapta facilmente em lugares desérticos, surgiu como um elemento selecionado em decorrência dos momentos de vivência com o ser. A necessidade da pesquisa deu-se pelo contato no cotidiano com ele. E, é nessa aproximação diário, pela proximidade, que LANCRI discorre sobre por onde começar a metodologia de uma pesquisa em arte, cuja resposta é: “do meio de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância”<sup>11</sup>. A figura do cacto, imersa no ofício de cacticultor<sup>12</sup>, do qual faço parte – apenas como *hobby*, torna-se o percurso pelo qual o ponto de origem dá início a tal embate: a pesquisa. Transitar nessa direção, superficialmente confortável, é descobrir e investigar questões não imaginadas; é mergulhar nas incertezas; é trilhar por um terreno fértil. Segundo TESSLER, “nossas dúvidas tornam-se matéria-prima de nossas pesquisas”<sup>13</sup>. Assim, o cacto torna-se fonte de investigação através da retirada de sua caracterização natural para ser transposto como símbolo à arte.

A presença da imagem do cacto, principalmente destacada nos primeiros trabalhos, adquire uma função que dá sentido renovando seu contexto com a prática do cultivo da planta e interligando a pesquisa de seus significados sobre este ser. O cacto, figura representacional, logo se transforma e se desdobra em múltiplas possibilidades na pesquisa em artes visuais. E, sua imagem, muito ligada ao ser, passa a dissolver-se lentamente em cada trabalho, perdendo sua configuração representacional e passando a gerar questões pertinentes que direcionam a pesquisa no circuito de como se dá a produção na arte contemporânea. Para REY, “o processo de criação é este enfrentamento desencontrado entre caos e ordem, entre desequilíbrio e equilíbrio”<sup>14</sup>. Nesse choque, a imagem se metamorfoseia em signo; deixa a função de ícone – de parecer com o objeto – para se tornar portadora de significante e significado, isto é, um signo.

O cacto, que é passível de uma poiética e de se desvelar enquanto criação, torna-se um captador de signos. A inserção de outros elementos provoca uma infinidade de situações. O significante é o cacto e o significado depende do contexto e da relação que cada espectador estabelecerá partindo de sua experiência e conhecimento pessoal sobre a planta, bem como a narrativa e as implicativas propostas na obra. Para HALL, “os signos são importantes porque podem querer dizer algo mais do que seus significados intrínsecos”<sup>15</sup>. A vivência ou a

---

singularidade, o *ready-made* é apenas um – qualquer um – de um grande número de objetos idênticos, sem individualidade ou característica própria. (CHILVERS, 2001, p. 438).

<sup>11</sup> LANCRI, 2002, p. 18.

<sup>12</sup> Profissional que se destina a cultivar espécies do gênero da planta cacto.

<sup>13</sup> TESSLER, 2002, p. 110.

<sup>14</sup> REY, 1996, p. 88.

<sup>15</sup> HALL, 2008, p. 5.

experiência com a planta suscita diversas percepções e o contato com outros elementos passa a atrair novos significados.



1. *Colônia de Cactos*. 2008. Sandro Bottene. Acrílica sobre MDF. 30 x 30 cm.
2. *Fotografia digital*. 2009. Sandro Bottene.
3. *Instalação Santuário Cactu'san*. 2011. Sandro Bottene. [detalhe]
4. *Instalação Santuário Cactu'san*. 2011. Sandro Bottene. [detalhe]
5. *Intervenção*. 2013. Sandro Bottene. [arte#ocupaSM]

Tomando por base alguns dos trabalhos já realizados, percebe-se que o cacto dá lugar a outros signos. Por exemplo: a imagem 3 torna-se uma refeição [o cacto e o prato], a imagem 4 torna-se um relicário [porta retrato], a imagem 5 uma projeção [sombras]. No entanto, todos podem remeter ou conotar como um signo “sagrado”. Por outro lado, todos “alimentam” a sensibilidade. E, todos voltam ao ponto de origem: a referência ao signo do “cacto”. Os trabalhos possuem linguagens diferentes, expostos em superfícies distintas [mesa, parede, chão], foram produzidos com suportes e materiais variados. O cacto torna-se infinitamente um revelador de signos.

### 3 A POÉTICA DO CACTO: TRANSIÇÃO, EXPRESSÃO E EXPERIÊNCIA

Para o artista que produz, é evidente que seu trabalho se enriquece na medida em que a experiência de cada espectador diante da obra suscita novos significados. A poética do cacto desenvolve perspectivas e olhares inusitados quando passa a transitar por trechos desconhecidos. Quando sai de seu espaço habitual e avança para além, em busca de relações na incógnita.

A transição do ambiente convencional torna-se imaginativo quando segue o impensável, o intransitável. O lugar se redimensiona produzindo uma nova acomodação para novamente desacomodar e assim por diante. Para AUGÉ “o que é significativo na experiência do não-lugar é sua força de atração, inversamente proporcional à atração territorial, ao peso do lugar e da tradição”<sup>16</sup>. A transposição do cacto à arte, retirado de seu contexto habitual do cactário<sup>17</sup> – sem contar o deslocamento para dentro da própria estufa – para trafegar por zonas nebulosas, mas poéticas, assume uma nova valoração. A artimanha ou deslocamento de valores também foi um dos meios encontrados pelo artista Robert Smithson (1938-1973) em seus *nonsites*<sup>18</sup> [*não-lugares*] para resignificar a matéria-prima retirada de seu espaço natural [*aberto*] transportado para outro ambiente [*fechado*] – no caso a galeria de arte.

As mudanças, os deslocamentos e as transições no campo da arte, tidas como “crise” por muitos teóricos não é algo novo. Constatou-se a troca do papel do artesão pelo do artista na Renascença, a ruptura da imitação pelas vanguardas no Modernismo. O que ocorre atualmente com maior intensidade e torna-se provocador é que os valores ligados à beleza, à harmonia, ao equilíbrio e à ordem acabaram se dissolvendo neste novo panorama da arte e do pensamento confortável do mundo ocidental – pois eram os critérios da estética. A arte e vida [*objetos estéticos e objetos funcionais*] não apresentam mais distinções – propriedades lançadas por Duchamp. O julgamento torna-se inviável quanto ao critério formal – mesmo o padrão moderno assimilado à categoria de beleza.

Entretanto, o problema vai além, segundo JIMENEZ, o público “vê na arte uma maneira de romper com a vida cotidiana”<sup>19</sup>. Isso acaba por desnortear completamente o público, alterando sua atitude de percepção; pois se este está acostumado, muitas vezes, com a fuga para o mundo da fantasia – criado pelos tradicionais objetos – da sua vida funcional proporcionado pelo mundo ilusório da arte, passa não mais a encontrar sentido em mergulhar em tal universo artístico para contemplação se não há mais tal distinção.

---

<sup>16</sup> AUGÉ, 1994, p. 108-9.

<sup>17</sup> Estufa onde os cactos são cultivados.

<sup>18</sup> Arranjos aleatórios em grandes pilhas ou em tinas de madeira ou metal com fragmentos de rochas, cascalho e restos geológicos selecionados em pedreiras e minas abandonadas da Pensilvânia e de New Jersey (CHILVERS, 2001, p. 498-9).

<sup>19</sup> JIMENEZ, 1999, p. 16.

A percepção que se dá através dos sentidos, e o modo desta sobre as formas foram alterados em vista da nova sensibilidade da estética, mesmo porque o emissor e o receptor possuem experiências diferenciadas. A estética, que vem da etimologia grega [*aisthētiké*], e significa o “estudo das condições e dos efeitos da criação artística”<sup>20</sup>, passou por diversas transformações no campo de sua esfera como ciência. A partir desse momento buscam-se novos métodos ou critérios para validar tais obras, estimulando uma reflexão sobre a existência da arte. E para essas reflexões ou “problemas”, assim chamados, tanto a estética quanto a filosofia acabam apenas levantando questões e não simplesmente soluções.

Os aspectos da arte contemporânea passam a possibilitar inúmeros fenômenos, visitando e transitando entre o novo e o antigo, entre o banal e o convencional, entre o durável e o instantâneo. Esses fenômenos, fatos passíveis de observação, sustentam as novas expressões citadas através do exemplo do cacto. A liberdade de transição – pelo menos se busca um tráfego sem obstáculos – em todos os aspectos da arte atual acaba atribuindo uma função provocadora de signos.

Visando novas experiências, o artista contemporâneo passou a produzir obras incompletas, ou seja, os artistas apresentam uma abertura necessária para que o espectador seja convidado a interagir e fruir. ECO comenta que a abertura “é a garantia de um tipo de fruição particularmente rico e surpreendente”<sup>21</sup>. Cada receptor contribui com suas experiências simultaneamente experimentadas e sentidas. Assim, não se trata da inexistência da experiência estética, mas de entender que existem diversos modos ou graus dessas percepções. Por isso, ao contemplar uma obra clássica, exige-se um tipo de olhar e conseqüentemente há uma experiência singular vivenciada. Por conseguinte, isso ocorrerá de tal modo diante de uma obra moderna e de outro na contemporânea. A alternativa – para o presente momento – encontrada pelo emissor para o público na pós-modernidade está na sua diferença, na experiência do espectador que legitima uma obra, ou seja, em não ver o cacto sempre como planta, mas na possibilidade infindável de imergir e percebê-lo como um alimento, como um ostensório ou até mesmo como fragmento de tempo.

## CONCLUSÃO

Esta investigação não pretende apontar conclusões finais, mas possui o intuito de fornecer subsídios de embasamento que possam contribuir no andamento da pesquisa

---

<sup>20</sup> FERREIRA, 2004, p. 828.

<sup>21</sup> ECO, 2003, p. 177.

poética.No que se refere, especificamente, ao estudo do elemento simbólico do cacto, que este artigo se propôs, percebe-se com veemência que sua representação se constitui como um dos aspectos fundamentais nas distintas composições. Sua transposição como signo à pesquisa artística se faz através de um contexto expressivo e singular em poéticas visuais, enfatizando o livre trânsito entre arte e vida através dos processos de criação com as percepções estéticas na arte contemporânea.

### **CACTUS: PICKUP OF SIGNS AND PLACE OF TRANSITION AND EXPRESSION OF CONTEMPORARY PHENOMENA**

**ABSTRACT:** This paper addresses the theme of Cactus as an investigative element of the research in visual arts. This being - plant species - is removed from its original and habitual context, being taken to the ambit of the poetic art. Its captured image is transposed as a sign and its transition occurs through displacement of sense. The Cactus endowed of meanings, enables a multiplicity of perceptions. The poetic expression raises the development of contemporary phenomena in establishing itself as a communicative signal. The discussion of the expression by the sign of the Cactus becomes the aim to explain the possibility of different experiences - sensitive and aesthetic - in the sphere of contemporary art.

**KEYWORDS:** Cactus. Sign. Experience. Contemporary Art.

### **REFERÊNCIAS**

ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. **O cacto e as ruínas:** a poesia entre outras artes. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000. 160 p. (Coleção Espírito crítico)

AUGÉ, Marc. **Não-lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papirus, 1994. 111 p. (Coleção Travessia do século)

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia.** 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2012. 116 p.

CHILVERS, Ian. **Dicionário Oxford de Arte.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 584 p.

ECO, Umberto. **Obra aberta.** São Paulo: Perspectiva, 2003. 284 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004. 2120 p.

HALL, Sean. **Isto significa isso. Isso significa aquilo:** guia de semiótica para iniciantes. São Paulo: Rosari, 2008. 176 p.

HEVIA, Arturo. Um marco referencial para o ensino da arte. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (org.). **O meio como ponto zero:** metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002. 152 p. (Coleção Visualidade; 4.)

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999. 413 p.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (org.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002. 152 p. (Coleção Visualidade; 4.)

LECTHE, John. **Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais: do estruturalismo à pós-modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011. 279 p.

PASSERON, René. A poiética em questão. In: **Revista Porto Arte**. Porto Alegre, v. 1, n. 21, p. 09-15, jul./nov. 2004.

REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. In: **Revista Porto Arte**. Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 81-95, nov. 1996.

TESSLER, Elida. Coloque o dedo na ferida aberta ou a pesquisa enquanto cicatriz. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (org.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002. 152 p. (Coleção Visualidade; 4.)

## CHARGES E CANÇÕES: O ESTUDO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NOS GÊNEROS MIDIÁTICOS

Patrícia Simone Grandó<sup>1</sup>  
Marinês Ulbriki Costa<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste estudo, pretendemos abordar questões pertinentes aos gêneros textuais Charge e Canção, com o viés de que os textos, como nos diz Bakhtin (2003), são produzidos em função de seu propósito comunicativo, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada um dos campos da atividade humana por meio do seu conteúdo temático, através do seu estilo de linguagem e por sua construção composicional. Temos por objetivo mostrar os aspectos relacionados com os gêneros textuais Charge e Canção segundo teorias defendidas por autores como Bagno, Bakhtin, Marcuschi, Mussalin, Bazerman entre outros. Em suma, este estudo possibilitará conhecer a funcionalidade dos gêneros em destaque, fazendo perceber que os mesmos são produzidos em função de seu propósito comunicativo, meio de veiculação e interlocutores. À medida que pesquisamos os sinais das mudanças linguísticas nos gêneros textuais, constatamos que a escrita é tão heterogênea quanto à fala, reforçando a necessidade de uma abordagem da língua em termos não só de organização estrutural, mas também em termos de suas manifestações concretas na vida social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero Textual. Variação Linguística. Canção. Charge.

### INTRODUÇÃO

Este artigo aborda as questões pertinentes aos gêneros textuais *Charge* e *Canção*, centralizando-se nas teorias a cerca dos gêneros e da variação, com o viés de compreender a dimensão social e cotidiana da prática linguística. Ao longo do estudo identificaremos os níveis de linguagem presentes nestes gêneros textuais para perceber que os textos, como nos diz Bakhtin (2003), são produzidos em função de seu propósito comunicativo, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada um dos campos da atividade humana por meio do seu conteúdo temático, através do seu estilo de linguagem e por sua construção composicional. Ponderamos acerca da constituição dos gêneros textuais midiáticos a partir da diversidade linguística, com o intuito de considerar os diversos usos da língua, bem como a relatividade desses usos em relação à situação concreta de interação, assim, buscamos conhecer a funcionalidade dos gêneros em questão, visando a apontar as diferenças linguísticas e ampliar o repertório do leitor.

Isso nos suscita algumas questões, afinal como os usuários da língua usam a riqueza da diversidade linguística em seu convívio social; que artifícios os leitores usam para

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Câmpus de Frederico Westphalen. patriciagrandó@uri.edu.br.

<sup>2</sup> Professora Orientadora – Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (2003) - marines@uri.edu.br.

construir o sentido dos textos; o que os gêneros pesquisados priorizam no processo de constituição da diversidade linguística; como os níveis linguísticos presentes em alguns gêneros contribuem para o não preconceito; será que os leitores, quando leem ou analisam os fenômenos linguísticos presentes nos gêneros textuais conseguem atender as condições sócio-discursivas nas quais os textos foram produzidos.

Essas questões serão respondidas à medida que avançarmos no estudo sobre os gêneros textuais acima citados, e sobre a variação linguística neles presente.

## **1 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **1.1 Gêneros Textuais**

Marcuschi (2008) nos apresenta o estudo sobre os gêneros textuais, que é antigo e tem origem em Platão com a tradição poética, e em Aristóteles com a tradição retórica, mesmo não sendo novo, esse estudo está na moda e hoje se tem uma nova visão do assunto, pela abundância de fontes e perspectivas de análise.

Ainda segundo o autor (id, 2008) os gêneros são entidades dinâmicas, nas quais estão acomodados diversos tipos textuais, por isso é muito importante saber diferenciar as noções de gênero textual, tipo textual e domínio discursivo.

O tipo textual está relacionado ao modo como o texto é organizado, com seu processo de construção teórica e não tanto com o texto concreto. Tem número limitado de categorias, dentre elas: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

O gênero textual tem ligação com a materialização do texto, ao contrário do tipo textual, o gênero pode ter um número infinito de categorias, pois essas surgem de acordo com a necessidade sócio-comunicativa em questão. Podemos citar: notícia jornalística, telefonema, e-mail, carta, conversa cotidiana, e também a charge e a canção, entre muitas outras.

O domínio discursivo não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles. Está mais para uma esfera da atividade humana do que para um princípio de classificação. Como exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, entre outros. (MARCUSCHI 2008, p.155).

A noção de gênero textual tem origem em Bakhtin (2004) que diz que “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que



ela surgiu”. Os enunciados geram um elo, formando um intercâmbio linguístico, assim quem fala ou escreve interage com quem ouve ou lê.

Bakhtin (1997), ao se referir a gênero aponta para três elementos que o constituem: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo temático corresponde ao conjunto de temáticas que podem ser abordadas por um determinado gênero, não se entenda aqui conteúdo temático como assunto, mas como um leque de temas que podem ser tratados em um dado gênero. A construção composicional diz respeito à estruturação geral interna do enunciado. O estilo, por sua vez, corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados pelo enunciador.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2000: 301-302).

O conceito de propósito comunicativo, que em sua concepção original, é o critério mais privilegiado na definição do gênero, determina não somente a sua forma, mas também as escolhas relativas ao conteúdo e ao estilo. Isso quer dizer que o gênero se mantém focalizado em uma determinada ação retórica graças ao propósito comunicativo.

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha estreitamente ligado a uma determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público alvo. (SWALES, 1990, p. 58).

Cada gênero textual tem um propósito bastante claro, que o determina e lhe dá uma esfera de circulação, por isso em uma monografia de final de curso, todos procedem quase da mesma forma.

Para Bazerman (2006) os gêneros textuais não podem ser vistos como formas linguísticas, mas sim como eventos comunicativos, eles se constroem através das relações sociais. Sua definição não pode ignorar o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos, sabendo que são várias as vertentes que nos remetem à importância de sua utilização na nossa prática pedagógica no cotidiano escolar cabe, portanto, às escolas, mais especificamente aos professores, utilizar-se dos gêneros como elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, ou, em outras palavras, em uma ação sócia discursiva na escola.

## **1.2 Variação linguística**

Os gêneros textuais são profundamente ligados à vida cultural e social, são altamente maleáveis, e surgem das atividades e necessidades socioculturais, a variação linguística está diretamente ligada ao estudo dos gêneros textuais por elucidar a diversidade linguística existente.

Segundo Bagno (2010), a Sociolinguística, lida com o fenômeno da variação linguística e suas consequências sociais, culturais, políticas e pedagógicas, a língua existe enquanto interação social, criando-se e transformando-se em função do contexto sócio histórico, é, portanto, “uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita” (BAGNO, 2010, p. 36).

A constituição dos gêneros textuais midiáticos a partir da diversidade linguística considera os diversos usos da língua bem como a relatividade desses usos em relação à situação concreta de interação.

[...] uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras. (MUSSALIN, 2003, p. 31).

Cada comunidade, ou grupo social possui um modo próprio de falar, a isso reservamos o nome de variações linguísticas. Nosso país é incrivelmente diverso, o que torna natural que a língua possua um grande número de variações. Elas ocorrem em todos os níveis, seja

lexical, fonológico, morfológico, sintático e até pragmático, possuem vínculos com fatores geográficos, sociais, socioculturais e de contexto.

Bagno (2007) apresenta os conceitos de variação da seguinte forma:

A variação fonética ou fonológica ocorre na pronúncia de alguns fonemas, como por exemplo, a pronúncia do o, que em algumas regiões é pronunciado aberto.

A variação morfológica se dá em alguns termos que apresentam a mesma ideia e o mesmo radical, mas em sua composição possuem sufixos diferentes, como exemplo os termos pegajoso e peguento.

A variação sintática percebe-se na organização das frases, no Brasil, por exemplo, dizemos ‘estou falando com você’ já em Portugal ‘estou a falar consigo’. A variação semântica ocorre no sentido ou no significado dado pelo falante para as orações construídas no ato da fala ou da escrita, dependendo da origem do falante. A variação lexical nota-se em alguns termos que se referem à mesma coisa como, por exemplo, em Portugal saloio é o habitante da zona rural, que aqui chamamos de caipira.

Outro fator de variação é a origem geográfica, cada região possui suas variações, que a distingue de outras, o *status* socioeconômico também interfere no modo de falar, assim como o grau de escolarização.

Mesmo sendo a língua uma atividade social, no ensino da língua materna ainda se acredita e propaga que “o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente privilegiada” (ANTUNES, 2009, p. 53). É perfeitamente compreensível que as formas de uso da língua sejam multiformes, tanto quanto os campos da atividade humana, os gêneros textuais e as variações linguísticas revelam as diferentes camadas de uma personalidade individual.

### **1.3. Gênero Canção**

De acordo com Costa (2002), o gênero canção é um gênero híbrido, pois possui texto e música, resultado da confluência entre dois tipos de linguagem, a verbal e a musical, ou seja, ritmo e melodia.

A canção está presente no cotidiano da maioria dos indivíduos, para abarcarmos e interpretarmos este gênero nos apoiamos em duas áreas de conhecimento, a Linguística e a

Música, assim, partimos da ideia das múltiplas abordagens do texto, ou seja, de que o conceito de texto depende das diferentes concepções que se pode apresentar. (KOCH, 2002).

Para Koch (2002), os gêneros são relativamente estáveis, ou seja, embora possuam uma configuração própria, estão sujeitos às modificações que o intercâmbio com outros gêneros produz, bem como às mudanças sociais e até mesmo tecnológicas. Dentro dessa perspectiva, o gênero canção é especialmente interessante para o estudo tanto da forma composicional, quanto das transformações.

A canção é uma peça pequena, que tem como principal meio de execução o canto com, ou sem acompanhamento, para que ela seja executada é necessária à composição de uma melodia.

Todo texto possui uma organização ou estruturação (superestrutura) mais ou menos estável, que constitui o gênero textual. A denominação dos gêneros é estabelecida em critérios heterogêneos, havendo variação das categorias em função do uso que se faz delas. (Ferreira & Dias, 2006, p.326).

O compositor Tatit (apud Costa, 2002) afirma que a canção é uma fala camuflada em maior ou menor grau, tal camuflagem consiste na maneira com que cada falante se expressa e ajusta os acentos rítmicos.

Bakhtin (apud Rojo; Moura, 2012) corrobora que os significados são entendidos segundo o contexto de elaboração, a situação de produção, os objetivos do autor, as situações de leitura e o momento em que o texto é lido.

Sabemos que a canção é um gênero híbrido e devido a esta característica não se pode desvincular o aspecto textual do aspecto musical, por este motivo a materialidade da canção não se limita aos aspectos linguísticos e discursivos, mas também estará imbricado com seu conteúdo rítmico e melódico.

Para Costa (2003) a materialidade formal pode ser dividida em cinco momentos.

Momento da produção: na qual a canção: pode ser produzida apenas oralmente; pode ter a escrita prévia ou simultânea à produção oral; pode ter realização gráfica simultânea tanto da letra quanto da melodia; pode ter a escrita da letra posterior à produção da melodia; pode demandar recursos tecnológicos adicionais para ser produzida, como os instrumentos musicais.

Momento de veiculação: a canção é reproduzida ou executada oralmente e através de recursos tecnológicos como *cds*, e com auxílio de instrumentos musicais, aparelhos de som e

microfone. Momento de recepção: ocorre através da audição e por multidimensionalidade dos sinais percebidos. Momento do registro: a canção pode ser registrada através de discos e encartes do disco, partituras, catálogos, revistas ou folhetos, contudo o registro escrito não reflete satisfatoriamente sua realidade. Momento de reprodução: é feita através da declamação e do canto.

No gênero canção ainda encontramos a materialidade enunciativa ou pragmática que constrói a cena enunciativa dialógica, centrada na interação do interior da letra; é produto de uma comunidade discursiva pouco definida, que tem identidade dividida entre a poesia e a música, exige a habilidade do canto e o conhecimento da melodia.

No gênero canção é extremamente permissiva a relação com outras linguagens como a dramática, a cênica, a cinematográficas entre outras.

#### **1.4. Gênero Charge**

O termo charge é francês e vem de *charger* que significa carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (SILVA, 2004), ela surgiu como uma forma de protesto a não liberdade de imprensa, nasceu na França, e desde o princípio foi muito usada para criticar os abusos sofridos pela sociedade.

Algumas das características mais marcantes desse gênero são a caricatura, a sátira e a ironia, elementos usados pelos chargistas para criticar os erros e problemas existentes na sociedade. Oliveira (2001) nos explica que,

Como qualquer discurso fundado na linha do humor, os textos de charge ganham mais força expressiva quando a sociedade enfrenta momentos de crise, pois é a partir de fatos e acontecimentos reais que o artista tece sua crítica em um texto aparentemente desprezioso. (2001, p. 265)

Este gênero apresenta um caráter temporal, tendo em vista que, trata de fatos do dia, de acontecimentos que são notícia em um determinado momento da história. Segundo Bakhtin (2003), a charge é um gênero discursivo da esfera jornalística, organizado por elementos verbais e não verbais, tem por função provocar o humor e o riso, recursos para atrair o leitor para algo mais sério, revelado pela crítica que o chargista pretende veicular. Pessoa (2011) nos fala sobre como aproveitar as oportunidades interdisciplinares da charge

O uso da charge em atividades interdisciplinares propicia ao docente possibilidades pedagógicas em diversas áreas do conhecimento. No texto verbal e não verbal, o docente pode orientar projetos em redação, análise de discurso, elementos gramaticais do texto, coesão, coerência, aprendizagem de novas expressões, palavras e relação de temas pertinentes à comunidade da escola, com ênfase aos temas transversais. (PESSOA, 2011, p. 26).

A charge é uma ótima opção para explorar o interesse dos alunos e melhorar as práticas pedagógicas em sala de aula, neste contexto se apresentam como um gênero textual cujas contribuições podem ser muito bem aproveitadas pelos professores e alunos, notadamente no que diz respeito ao trabalho interpretativo de textos. Elas se tornam um instrumento importante porque em sua elaboração reúnem elementos que despertam nos alunos o gosto pela leitura.

Na construção do gênero charge, de imediato, já destacamos alguns fatores da textualidade fundamentais: a intertextualidade, que se dá com outras notícias veiculadas no próprio jornal, a situacionalidade, que torna a charge relevante e a informatividade, uma vez que seu entendimento está pautado em um conhecimento de mundo e às matérias do dia ou semana em que o texto foi vinculado. (ROMUALDO, 2000, p. 26).

Tendo em vista que geralmente as charges são compostas por assuntos que fazem parte da vida dos alunos, há sem dúvida, a necessidade de reflexão mais profunda e crítica, que leve o aluno à inquietude, despertando o interesse pela pesquisa e pela investigação. Pois é importante destacar que a charge, além do seu caráter humorístico, e, embora pareça ser um texto ingênuo e desprezioso, constitui uma ferramenta de conscientização, pois ao mesmo tempo em que diverte, informa, denuncia e critica, constituindo-se em um recurso discursivo e ideológico. (MOUCO, 2007, p. 31).

Nessa perspectiva, podemos perceber que a charge não se limita apenas a causar riso, mas objetiva criticar e discutir uma dada situação da atualidade. Para tanto, o leitor deverá estar sempre atualizado em relação aos acontecimentos sociais.

## CONCLUSÃO

Procuramos mostrar os aspectos relacionados com os gêneros textuais *Charge* e *Canção* segundo teorias defendidas por autores como Bagno, Bakhtin, Marcuschi, Mussalin, Bazerman entre outros. Por meio das reflexões teóricas, podemos concluir que a linguagem apresenta variações em todos os níveis da fala, estas variações estão cada vez mais presentes

no cotidiano escolar e social. Saber usar estes artifícios torna-se uma arma poderosa, capaz de formar leitores conscientes, capazes de construir o sentido dos textos e livres de preconceito.

Com este viés, reafirmamos a importância do estudo, pois irá possibilitar no espaço de formação docente discussões sistematizadas quanto à variação linguística, considerando os diversos usos da língua, bem como a relatividade desses usos em relação a situações concretas de interação, ultrapassando a visão da língua como um código e superando o mito da unidade linguística.

Em suma, o estudo possibilitou conhecer a funcionalidade dos gêneros em destaque, fazendo perceber que os mesmos são produzidos em função de seu propósito comunicativo, meio de veiculação e interlocutores. À medida que nos propomos a pesquisar os sinais de mudança linguística nos gêneros textuais, constatamos que a escrita é tão heterogênea quanto à fala, isso reforça a necessidade de abordagem da língua em termos não só de organização estrutural (a gramática), mas também em termos de suas manifestações concretas na vida social, ou seja, fica cada vez mais explícita a necessidade e que a escola tome consciência da importância dos gêneros para o desenvolvimento dos alunos.

Isso posto, ressaltamos que o estudo em questão é de grande valia para a construção da profissão docente, uma vez que abre um espaço amplo de discussão e disseminação de conhecimento, através dos inúmeros caminhos que podem ser traçados com base na variação linguística e nos gêneros textuais, pode-se edificar um aprendizado mais consciente da realidade de cada educando, valorizando sua cultura e seu meio social e assim possibilitando a quebra de muitos tabus que envolvem a língua.

### **TURAS Y CANCIONES: EL ESTUDIO DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN LOS GÉNEROS MEDIÁTICOS**

**RESUMEN:** En este estudio, pretendemos abordar cuestiones pertinentes a los géneros textuales Tira y Canción, con la línea de que los textos, como nos dice Bakhtin (2003), son producidos en función de su propósito comunicativo, reflejando las condiciones específicas y las finalidades de cada uno de los campos de la actividad humana por medio de su contenido temático, a través de su estilo de lenguaje y por su construcción composicional. Tenemos por objetivo mostrar los aspectos relacionados con los géneros textuales Tira y Canción, según teorías defendidas por autores como Bagno, Bakhtin, Marcuschi, Mussalin, Bazerman entre otros. En suma, este estudio posibilitará conocer la funcionalidad de los géneros en destaque, haciendo percibir que los mismos son producidos en función de su propósito comunicativo, medio de vehiculación e interlocutores. A medida que investigamos las señales de los cambios lingüísticos en los géneros textuales, constatamos que la escritura es tan heterogénea cuanto al habla, reforzando la necesidad de un abordaje de la lengua en términos no sólo de organización estructural, pero también en términos de sus manifestaciones concretas en la vida social.

**PALABRAS-LLAVE:** Género Textual. Variación Lingüística. Canción. Tira.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália. Novela sociolinguística.** São Paulo, Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** Edições Loyola, São Paulo, 48ª e 49ª edição, 2007.

Bakhtin. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ROJO, R. Concepção de leitor e produtor de textos nos PCN's: Ler é melhor do que estudar. In: Bakhtin. **Leitura e Escrita na Formação de Professores.** São Paulo: Editora Musa, 2002.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss, (orgs). Trad. e adaptação HOFFNAGEL, Judith Chambliss. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Org.). **Gêneros textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.107-121.

FERREIRA, S.P.A.; DIAS, M.G.B.B. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Rev. Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18(3), p.323-329. ISSN 0102-7972, 2006.

KOCH, I.V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** Editora: Parábola, 2008.

MOUCO, Maria Aparecida Tavares. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, Vol. II, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003

OLIVEIRA, M.L.S. de. Charge: imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo. In: AZEREDO, J.C. de. (Org.). **Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.



VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo. Maringá: Eduem, 2000.

SILVA, C. L. M. e. **O trabalho com charges na sala de aula**. Pelotas, RGS: UFRGS, 2004.

## COMPREENSÕES DE PROFESSORAS A CERCA DO CONCEITO DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliana Saraiva<sup>1</sup>  
Kamila Lockmann<sup>2</sup>

**RESUMO:** Ao considerar a importância das práticas de letramento na Educação Infantil, o artigo baseia-se em um problema central, qual seja: “Quais são as concepções das professoras da Educação Infantil de uma escola municipal da Cidade do Rio Grande acerca do termo letramento?” A partir deste questionamento desenvolvemos uma investigação qualitativa baseada nos discursos de duas professoras de Educação Infantil que atuam com crianças de cinco anos de idade. Através de entrevistas semiestruturadas com estas professoras, foi possível entender e refletir como estes conceitos vinham sendo desenvolvidos em uma Escola Municipal do Rio Grande. A partir das análises foi possível construir três unidades analíticas. São elas: 1) (Des) entendimentos acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, percebidos ora como sinônimos ora como termos distintos e ainda com definições equivocadas; 2) Alfabetização como condição para o letramento, já que ambas relataram que o letramento só poderia acontecer através da alfabetização e, além disso, ficou evidenciada a falta de clareza do tempo em que cada um ocorre na vida escolar das crianças; 3) Rigidez e flexibilidade da alfabetização, percebida como uma prática distante da ludicidade, cansativa e rigorosa. Importa ressaltar que não houve a pretensão de realizar um mapeamento totalizante dos dados coletados, mas mostrar alguns entendimentos que permeiam as práticas destas professoras. Para tanto, o referencial teórico teve as principais contribuições dos autores: Costa (2002), Soares (2000, 2002, 2003a, 2003b, 2009a, 2009b), Baptista (2010), Ferreira (2011), entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Letramento. Alfabetização.

### PRIMEIRAS CONTEXTUALIZAÇÕES

O principal objetivo deste artigo é refletir sobre os entendimentos que as professoras de Educação Infantil de uma escola municipal da Cidade do Rio Grande apresentam acerca do termo letramento. Diante disso, construiu-se o seguinte problema de pesquisa: Quais são as concepções das professoras da Educação Infantil de uma escola municipal do Rio Grande acerca do termo letramento? Para respondê-lo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras de uma Escola Municipal da cidade do Rio Grande.

Para apresentar as discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa, organizamos o artigo em três seções: a introdução, a metodologia utilizada e a análise dos dados.

Esta última foi dividida em três unidades analíticas. A primeira unidade foi denominada: *(Des) entendimentos acerca dos conceitos de alfabetização e do letramento*, por

---

<sup>1</sup> Professora de Educação Infantil, formada em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

percebermos que em diversos momentos as professoras não possuíam clareza sobre os termos abordados. A segunda unidade analítica ficou denominada: *Alfabetização como condição para o letramento*, já que ambas acreditavam que o letramento só poderia estar presente na vida escolar das crianças, após estas estarem alfabetizadas. E a última unidade foi chamada de: *Rigidez e flexibilidade da alfabetização*, pelo fato da mesma ser banalizada e percebida como uma prática cansativa, sem valores e ludicidade.

## 1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO

Como dito anteriormente, nesta seção apresentaremos os caminhos percorridos na investigação com base nos discursos das professoras de crianças que estão no último ano na Educação Infantil, em uma escola municipal da Cidade do Rio Grande – RS/Brasil. O fator determinante para a escolha da escola foi o fato de uma de nós já estar inserida no contexto desta escola. A investigação se desenvolveu através de entrevistas realizadas com professoras de duas turmas da Educação Infantil, o Nível I e o Nível II, compostas por no máximo doze crianças cada.

Vale ressaltar que compreendemos a entrevista como um evento discursivo compartilhado por duas ou mais pessoas, tendo como propósito coletar informações acerca de determinado tema. Nesse sentido, a entrevista é conduzida por questões que, pensadas e elaboradas, anteriormente, serviram de subsídio para uma conversa entre entrevistado e entrevistador. A ideia não foi construir um questionário e segui-lo linearmente, mas possibilitar que, com clareza nos objetivos principais das questões, a entrevista se desenvolvesse assemelhando-se a uma conversa. De acordo com Dutra (2009, p. 166), a entrevista semiestruturada:

[...] é um tipo de entrevista que tem sido muito utilizado nas Ciências Humanas e Sociais devido, principalmente, à sua flexibilidade. Diferentemente do tipo de entrevista estruturada, que parte de um roteiro fixo, rígido e hierarquizado de questões que são respondidas passo a passo, a semiestruturada possibilita uma interação mais informal entre entrevistado e entrevistador.

Portanto, fica claro que a entrevista semiestruturada não é rígida, com questões elaboradas e seguidas à risca. Pelo contrário, as questões caracterizadas por esse tipo de entrevista serviram como norteadoras, desencadeando outros assuntos os quais poderão contribuir para o estudo ou apenas tornarão o momento mais flexível e tranquilo. Assim, o pesquisador obterá um ponto de partida, estará com os objetivos definidos e ainda poderá

tornar a entrevista uma troca de experiências, porém não saberá o rumo, pois esse tipo de entrevista também se caracteriza por levar-nos ao desconhecido.

Vale destacar que ao utilizar esse tipo de entrevista, não pretendemos buscar uma verdade absoluta, pois os entrevistados estão carregados de discursos provenientes da época em que se situam, isto é, são produzidos pelas verdades que circulam na sociedade. Nesse sentido, (LOCKMANN, 2013, p. 3) destaca que “Ao falar sobre currículo, sobre avaliação, sobre inclusão escolar, os sujeitos escolares entrevistados estão imersos em jogos de saber e poder que os constituem e regulam aquilo que dizem numa determinada época e numa determinada sociedade”. Portanto, pode-se pensar que se a época fosse outra, com outro tipo de sociedade, outras verdades estariam sendo produzidas.

Nos encontros estavam em jogo todas as experiências e conhecimentos que a entrevistadora e as entrevistadas, carregavam até o momento. Assim, ao longo da conversa o exercício foi de organizar e reformular os pensamentos, através da memória, para que pudéssemos nos envolver e contribuir com a entrevista. Nesse sentido, além de ser um jogo de poder em que entrevistadora pergunta e entrevistada responde, o momento do encontro é caracterizado por (COSTA, 2002, p. 126) como um “terreno movediço entre o esperado e o inesperado”, pois apesar desse jogo de intercâmbio, a entrevista pode proporcionar algo novo.

É importante destacar que a entrevista foi gravada para que não se corresse o risco de perder qualquer momento ou fala das entrevistadas. Além disso, a gravação ocorreu para que logo fosse possível realizar a transcrição da entrevista, refletindo e analisando-as quantas vezes fossem necessárias.

Após a coleta dos dados, o momento foi de uma cuidadosa análise reflexiva, que se desenvolveu da seguinte forma: Primeiramente, desenvolvemos a leitura e releitura das entrevistas transcritas, com o objetivo de encontrar nas declarações as recorrências discursivas, ou seja, aquilo que constantemente apareceu nas entrevistas.

Nessa perspectiva, após a análise dos dados, foram elaboradas unidades analíticas de acordo com o tema, visando uma melhor organização. Vale destacar que o olhar na construção das unidades de análise traz traços marcantes das pesquisadoras, podendo assim surgir olhares diferentes os quais problematizam pontos diversos.

## **2 DIFERENÇAS E RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Nesta segunda seção serão apresentadas as unidades analíticas com o propósito de refletir sobre o problema de pesquisa. Com as unidades definidas ressaltamos que a intenção não é fazer um mapeamento totalizante dos dados coletados, mas mostrar alguns entendimentos que permeiam as práticas destas professoras na escola investigada. Portanto, o que se pretende é possibilitar uma reflexão que permeie o conhecimento das professoras sobre alfabetização e letramento, de acordo com o que ressaltam nas entrevistas. Assim, as próximas subseções do artigo foram construídas com a finalidade de desenvolver uma discussão mais aprofundada sobre cada uma das unidades apontadas anteriormente.

### **2.1 (Des) entendimentos acerca dos conceitos de alfabetização e letramento**

De acordo com Soares (2004) em 1980, o termo letramento surge em países desenvolvidos, como a França e os Estados Unidos com o propósito de nomear grande parte da população que embora estivesse alfabetizada, exercia precariamente práticas sociais de leitura e escrita. O termo letramento, nestes países, surge de forma independente da alfabetização, ou seja, do problema da aprendizagem básica do sistema da escrita, o que permite uma distinção mais clara desses termos nessas sociedades.

Já no Brasil, não acontece o mesmo. O letramento surge como um questionamento a alfabetização, aparecendo vinculado a esta o que produz uma espécie de sobreposição e até mesmo confusão entre os termos. Para (SOARES, 2004, p. 8) “a aproximação, ainda que para propor diferenças, entre letramento e alfabetização, tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até se fundem”. Assim, mesmo que para sobrepor diferenças, o letramento tendo origem junto às primeiras habilidades técnicas da leitura e da escrita, gera confusão entre os conceitos, anulando suas especificidades.

Desde então, o termo letramento vem sendo utilizado amplamente por autores brasileiros e estrangeiros, ocasionando ampla discussão dentro da academia, porém me parece que tal discussão ainda se encontra distante da escola, pois ao realizar esta investigação, percebeu-se uma grande confusão nos entendimentos das professoras com relação aos conceitos de alfabetização e o letramento.

Durante as entrevistas, em diversos momentos, pudemos perceber que a alfabetização e o letramento ora eram entendidos como sinônimos, ora como termos distintos e ainda com definições equivocadas. Nos relatos a seguir, pode-se perceber que a alfabetização e o letramento são entendidos como sinônimos:

*Pra mim não pode ser separado. Eu acho que é uma coisa conjunta. Tem que se unir pra dar certo. (...) Pra mim não tem diferença. (Entrevista com professora B, 17/09/2013).  
*Porque eu acho que o letramento também envolve a questão da escrita. E alfabetização é estar pronto, é vou ler com continuidade, you ter o domínio das dificuldades ortográficas e por ai vai, acho que pra mim seria isso. (Entrevista com professora A, 19/08/2013).**

Letrar e alfabetizar são práticas conjuntas, que se completam, mas não podem ser definidas como tendo o mesmo significado. Contrariando a afirmação de uma das professoras, elas têm diferença sim! A alfabetização definida como o processo inicial da aprendizagem da escrita e da leitura possui suas características e fundamentos próprios, os quais a diferenciam do letramento. Soares(2003a, p. 15) auxilia-nos ao destacar essas diferenças quando descreve as muitas facetas do letramento e as muitas facetas da alfabetização:

[As muitas facetas do letramento]: [...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito.

[As muitas facetas da alfabetização]:[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

Assim, é possível perceber que letramento e alfabetização são termos distintos com suas particularidades específicas, as quais devem se completar objetivando desenvolver as habilidades da língua escrita. A alfabetização, com suas especificidades envolve uma série de técnicas e refere-se a aprendizagem da leitura e da escrita. Vejamos como Soares (2003b, p. 15) define alfabetização:

Chamo a escrita da técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos.

Entretanto, para que os sujeitos possam fazer uso dessa técnica em diferentes contextos sociais como escrever cartas, reconhecer placas, enviar uma mensagem eletrônica, ler um texto e compreendê-lo, utilizar diversos meios eletrônicos, entre tantas atividades que poderiam ser citadas, precisam aprender a desenvolver outras habilidades, que não competem a alfabetização e que já vinham sendo desenvolvidas desde o momento em que a criança nasceu, o letramento. Para complementar o que estamos problematizando e esclarecendo a partir da definição dos termos, precisamos nos pautar no pensamento de Soares(2003b, p. 91) no que diz respeito ao letramento:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidades de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informa-se, para interagir com os outros [...] habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos.

Mesmo definindo suas características e reconhecendo suas diferenças, ao invés de pensarmos letramento e alfabetização separadamente, precisamos considerar que ambos são processos independentes, mas que se completam e de maneira alguma podem ser tratados como sinônimos.

Mais adiante, a professora B, cita um exemplo com o intuito de comprovar que de fato sua ideia é a igualdade entre a alfabetização e o letramento, porém termina distinguindo-as. Além disso, a professora A associa o letramento com a aprendizagem de leitura. Estes fatos ficam evidenciados nos excertos destacados abaixo:

*Ta mas olha aqui ó, vamo pensar, no momento que eu leio pra ti, tu escuta e que eu escuto a tua leitura, pra mim tu ta fazendo a leitura, tu já aprendeu. Eu vou escrever “água” e tu escreveu “aga” não ta errado, por que é o teu jeito, daqui a pouco a gente vai aprender as formas gramaticais.*(Entrevista com professora B, 17/09/2013).

*Teve um ano muito legal que a gente fez um trabalho que era um livro, cidade das letras eu acho. Era um livrinho de história, só que só tinham as frases não tinham os desenhos, sem ilustrações. Ai eu lia pra eles, cada um pegava o seu livro. Eu digo, agora coloca na ponta ai, vamo acompanhando que eu vou lendo. Eu ia lendo cada palavra, pra que eles comessem a ter aquela percepção de que se começa da esquerda pra direita. Foi uma turma que tinha aquele estalo. Eai a gente foi trabalhando essa questão do letramento.*(Entrevista com professora A, 19/08/2013).

Nos excertos citados acima, ficou evidenciado que o entendimento é de que o letramento é a aprendizagem da leitura, portanto um conceito que não acompanha as discussões da Magda Soares. O foco da alfabetização é a aprendizagem do sistema de escrita, a técnica do ler e do escrever. O que gera confusão é que esta técnica precisa ser desenvolvida em práticas de letramento, isto é, com diferentes tipos e gêneros de textos. Isso quer dizer que ambos envolvem a leitura e a escrita, mas com funções diferenciadas.

Nesse sentido, definir letramento apenas como prática de leitura é um equívoco, já que este envolve o uso da leitura e da escrita, mas de uma forma específica com o objetivo de que o sujeito entenda o que está lendo e faça uso disso em diferentes situações cotidianas. Portanto, não se restringe apenas à atividade de leitura e pode ser desenvolvido com qualquer grupo de crianças estejam elas alfabetizadas ou não. Além disso, todos utilizam a leitura e a escrita em inúmeros momentos do cotidiano, não somente dentro das instituições de ensino, mas em casa e na comunidade. Até mesmo quem não sabe ler e escrever, vivencia práticas de

letramento por estarem inseridos numa sociedade letrada e por conviverem com pessoas que utilizam tais habilidades em suas práticas sociais.

Nessa seção discutimos a primeira unidade de análise denominada (des)entendimentos acerca da alfabetização e do letramento, evidenciando que muitas vezes há uma falta de clareza acerca desses conceitos entre os professores. Na próxima seção, trataremos de refletir sobre a segunda unidade analítica na qual as professoras destacam a alfabetização como condição para o letramento ocorrer.

## **2.2. Alfabetização como condição para o letramento**

Outro entendimento que ficou evidenciado nas entrevistas transcritas foi a ideia de que o letramento depende da alfabetização, isto é, o letramento só acontece quando a criança está inserida no processo de alfabetização. Isso pode ser evidenciado nas falas destacadas a seguir:

(...) *Eu não posso melettrar sem alfabetizar, na minha concepção.* (Entrevista com professora B, 17/09/2013).

*Eu acho que a alfabetização acontece para cada um em um tempo e o professor ele tem que ter esse olhar né porque no período de alfabetização que a gente começa a despertar o gosto pela leitura...*(Entrevista com professora A, 19/08/2013).

Apesar da professora B acreditar que ambos os processos não possuem diferença, em suas concepções uma criança não pode ser letrada se não estiver alfabetizada. Em contraponto, a professora A, sem deixar claro o que é letramento, afirma que o gosto pela leitura só pode ser despertado no período da alfabetização. Para problematizar o pensamento de que um indivíduo não pode ser letrado sem estar alfabetizado, iremos refletir juntamente com Soares (2009, p. 24) quando nos diz que:

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhes são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada.

Concordando com o pensamento da autora, é possível perceber que o letramento está na vida das crianças desde muito cedo. Segundo Soares (2000) o letramento ocorre desde o nascimento do bebê, pois este já nasce inserido em uma sociedade grafocêntrica.

Desta forma, a criança não precisa estar na escola para vivenciar práticas de letramento. Em núcleos familiares, quando um pai lê uma história para o filho, quando o filho finge ler para o pai, quando participa da construção da lista de compras feita para irem ao



supermercado, quando brinca com jogos no computador, quando olha placas e rótulos no seu dia-a-dia, está percebendo, conhecendo e fazendo relações como sujeito ativo. Está se inserindo no universo letrado, podendo assim criar e recriar suas próprias hipóteses. Tais exemplificações podem ser caracterizadas como práticas de letramento, mesmo com aquelas crianças que ainda não dominam o sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, mas de alguma forma percebem seu significado, portanto, já são letradas.

Quando inseridas na Educação Infantil, há todo um cuidado com o ambiente, com a escuta, coma forma de contar histórias, com as cantigas, nas quais as crianças estão propícias a frequentemente estarem em contato com o mundo da leitura e da escrita. Assim, o letramento tem continuidade, principalmente no trabalho com livros infantis. Desta forma, a literatura infantil é uma das diversas maneiras que proporcionam contato com a língua escrita, talvez a mais importante delas, pois amplia o universo imaginário das crianças e ainda permite que conheçam outras realidades, atribuindo sentido à que as rodeia.

Há uma magia envolvendo as crianças a respeito dos livros infantis. Isso fica comprovado quando se observa uma hora do conto: os olhos vibram, as mãos se esfregam, o sorriso é garantido e a atenção redobrada. Nessas ocasiões o gosto pela leitura começa a ser incentivado através dos contos, da curiosidade e do encantamento.

Para as professoras, tanto o letramento quanto a alfabetização começam a acontecer no primeiro ano do ensino fundamental, elas desconhecem práticas de letramento na Educação Infantil. Isso ficou evidenciado nos excertos abaixo:

*Olha... O letramento é complicado, eu não sou professora do primeiro ano, nunca me apeteceu quando eu era professora do currículo trabalhar com o letramento. (Entrevista com professora A, 19/08/2013).*

*Eu acho complicado essa questão do letramento... em si eu passo a bola para as gurias do primeiro ano. (Entrevista com professora A, 19/08/2013).*

*Assim a escrita a gente trabalha o nome. A maioria já escreve o nome. A gente não trabalha a letra, por que não trabalha a letra? Por que eu acho que esse é trabalho do 1º ano. (Entrevista com professora B, 17/09/2013).*

Não estou com isso propondo que a alfabetização formal aconteça na Educação Infantil, porém, dando seguimento ao que já estávamos refletindo, o gosto pela leitura, o contato com os livros e o desejo de compreender a língua escrita iniciam-se muito antes da alfabetização e precisam ser percebidos como processos que terão seguimento nos próximos anos. O interesse de compreender e de se apropriar da língua escrita é fruto da interação da criança com a cultura escrita. Os estudos de Ferreiro (2011) comprovam que as crianças criam

e recriam hipóteses para explicar o funcionamento do sistema escrito, sobretudo porque se interessam em compreendê-lo.

Na Educação Infantil, as aprendizagens da cultura escrita devem estar em sintonia com a cultura infantil, respeitando os direitos das crianças e valorizando o desenvolvimento de outros saberes. Para Baptista (2010, p. 11):

A professora, ao mostrar desenhos, fotografias, ilustrações, objetos e ao imitar seus sons, ao contar histórias, cantar músicas ou recitar poesias, está ajudando as crianças a entender que os objetos podem ser representados, introduzindo a criança no universo simbólico.

Além disso, a escrita é um meio de comunicação, registro, ação e expressão que permite aos sujeitos se expressarem e fazer relações socialmente. Ao interagir com os signos e conhecimentos produzidos socialmente, as crianças produzem através de suas experiências, novos conhecimentos. Portanto, antes mesmo de entender e dominar a escrita ortográfica, a criança precisa se familiarizar com seus diferentes usos e funções. Práticas como essas antecedem a compreensão dos complexos sistemas de representação, os quais surgirão futuramente.

Práticas relacionadas à literatura infantil, como já havíamos citado, narrativas visuais, registros feitos coletivamente de algum fato ocorrido na sala de aula, listas de compras, construções de bilhetes, entre tantas outras atividades, para Baptista (2010, p. 11) “são exemplos de situações de aprendizagem que mostram para a criança funções da escrita de preservar a memória, de comunicar algo, de nos emocionar e também possibilitam que a criança pense sobre o funcionamento da escrita e sua relevância para a vida social.”.

Desta forma, para auxiliar no reconhecimento dos diferentes usos e funções da escrita, não podemos esquecer a importância não só na Educação Infantil, mas em todo o ambiente escolar da organização de ambientes que propiciem o desenvolvimento da leitura e da escrita e o contato de livre acesso a diferentes tipos de textos como livros, revistas, jornais, contos, poemas, livros-interativos, livros de artes, textos visuais, etc.

Nesse sentido, podemos perceber que o letramento está presente no processo escolar, desde a Educação Infantil, tornando-se um equívoco afirmar que ele começa apenas no primeiro ano do ensino fundamental. Além disso, foi possível perceber que o letramento não acontece necessariamente junto com a alfabetização, começando muito antes de a criança estar inserida na escola, seguindo durante todo o processo escolar e a vida dos indivíduos.

Nessa seção discutimos pontos muito importantes, mostrando que o letramento começa muito antes da Educação Infantil e independe da criança estar ou não alfabetizada. Não acontece apenas no primeiro ano do ensino fundamental e precisa ser percebido como uma continuidade. Para isso, refletimos sobre a Pedagogia da Infância. Na próxima seção apresentaremos a última unidade de análise construída nesta investigação na qual os professores destacam, por um lado, a alfabetização como uma prática rígida e por outro, uma espécie de banalização tanto da alfabetização quanto do letramento.

### **2.3- Rigidez e flexibilidade da alfabetização**

Durante as entrevistas um dos entendimentos que surgiu sobre alfabetização era de que a mesma poderia ser considerada como uma prática rígida e cansativa, distante da ludicidade, como pode ser percebido nos relatos destacados:

*Eu prefiro fazer esse trabalho sem muito rigor. (Entrevista com professora A, 19/08/2013). Olha... eu tiro meu chapéu para as meninas que alfabetizam, tiro meu chapéu. Eu como gosto de trabalhar sem essa coisa do compromisso, respeitando o lúdico, o tempo, sabe, propiciando que elas realmente tenham prazer em vir. Eu acho que essa coisa da alfabetização é meio complicado.*(Entrevista com professora A, 19/08/2013).

De acordo com os relatos acima, a alfabetização fica caracterizada como uma prática rigorosa e exaustiva para as crianças. Na verdade, são outros fatores que quando combinados fazem-nos pensar que a alfabetização se distancia do lúdico presente na Educação Infantil. Isso acontece quando a criança passa para o primeiro ano do Ensino Fundamental somada com a ideia de que a prática diferencia-se daquela a qual ela estava acostumada, fazendo-nos pensar que houve uma ruptura e que nesse ano do ensino há uma cobrança maior, sem flexibilidade alguma.

Como já conversamos, essa ruptura pode acontecer devido a forma de se pensar pedagogicamente os objetivos e etapas do ensino. Porém, a alfabetização não precisa ser rigorosa e cansativa para as crianças, desde que a professora perceba que pode e deve unir alfabetização, letramento e ludicidade em sua prática e rotina. Aliás, de acordo com o pensamento de Soares (2009) a alfabetização não se inicia quando a criança começa a frequentar o primeiro ano do ensino fundamental. Essa criança já foi colocada em situações de alfabetização e letramento na Educação Infantil e na sua vida cotidiana.

Assim, o primeiro ano não é uma etapa apenas de inovações, mas de continuidade. Ao entender esse processo como contínuo, respeitando as especificidades dessa nova etapa, o

professor estará contribuindo para que esse seja prazeroso e significativo. (SOARES, 2009, s/p) auxilia-nos: “[...] aos seis anos, o professor vai, talvez, colocar um foco maior na aprendizagem do sistema de escrita, mas sempre no contexto do letramento, criando situações de leitura de histórias para crianças”. Colocar um foco maior na aprendizagem da leitura e da escrita não quer dizer que não possa se aproximar de brincadeiras, de jogos ou de histórias. Pode e deve, já que a alfabetização e o letramento ligados a ludicidade tornam o processo mágico e revelador, envolvendo as crianças na aprendizagem do sistema ortográfico e da leitura.

Se por um lado percebemos uma compreensão entre as professoras de que alfabetização é um processo rígido, cansativo e sem flexibilidade a qual é deixada a cargo das professoras do primeiro ano; por outro lado, há também no discurso das professoras, uma espécie de banalização tanto da alfabetização quanto do letramento. Isso fica evidenciado nos relatos a seguir:

*Acho que é a aprendizagem num todo né. Eu aprendo contigo. Por que a gente tá sempre aprendendo. A partir do pintar, do criar, isso pra mim é aprendizagem. Tu aprende a andar, a falar. [...] É alfabetização, mas não quer dizer que todos tenham que sair lendo, é contínuo. Eu tenho crianças que lê e me outras que nada ainda. Eu tento motivar. Por isso que eu digo que a aprendizagem é um todo.* (Entrevista com professora B, 17/09/2013).

*Letramento acho que é tudo né. Tudo que nos envolva, a partir do momento que tu conhece as coisas. Vamos supor, eu sei que isso aqui é uma porta por que eu vejo, visualizo, é concreto. E a criança começa a aprender assim ó, por que a mãe diz assim vamo botar blusão da cor vermelha, letramento. Vamo colocar o tênis preto? Letramento. Qual a cor do nosso casaco da escola é preto? Qual a cor da camiseta da escola? É branca.* (Entrevista com professora B, 17/09/2013).

O sentido que remete-nos pensar sobre a primeira afirmação é de que a alfabetização é tudo, tornando-a de certa forma banalizada e ocasionando a perda da sua especificidade. Tal perda é chamada por (SOARES, 2003a, p. 7) de “desinvenção da alfabetização” e sua causa estaria na “[...] mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 1980”. Essa mudança ocasionou a exclusividade para apenas um momento da aprendizagem da língua escrita – o letramento –, apagando a necessária especificidade da alfabetização. Assim, retornamos ao que já havíamos abordado anteriormente. A mudança conceitual derivada do surgimento do termo letramento vinculado a alfabetização, acaba por produzir certas confusões em suas definições e características, o que ocasionou a perda da especificidade da alfabetização como bem nos mostrou Soares em seus estudos.

Contudo, nesta investigação parece que além da perda da especificidade da alfabetização, há também uma perda da especificidade do letramento, uma vez que a resposta da professora reforça a ideia de que “letramento é tudo”. Sabe-se da amplitude de práticas possíveis para se trabalhar com letramento, porém isso não significa um vale tudo. O letramento, assim como a alfabetização também possui as suas especificidades que giram em torno dos usos sociais da língua escrita e da inclusão da criança no mundo letrado. Assim, diante dos achados da pesquisa, outro movimento poderia surgir no lugar do que autora aponta como a “invenção do letramento”. Este novo movimento poderia ser nomeado como a *desinvenção do letramento* acarretando a perda de sua especificidade, ocasionado pela falta de entendimento dos professores acerca deste importante conceito.

## **CONCLUINDO SEM FINALIZAR**

Diante de todas as implicações apontadas, foi possível abordar muitos temas que mereciam poder ser aprofundados, porém, reconhecendo os limites deste texto, acreditamos que foram expostas algumas pistas para entendermos como vem sendo pensado o letramento na Educação Infantil. Deste modo, tivemos a oportunidade de perceber como se dá ou não a prática de letramento neste determinado contexto.

Ao problematizar algumas definições, que caracterizam as práticas das professoras entrevistadas, foi possível perceber que ainda existe muitos (des)entendimentos acerca deste tema nos dias atuais. Mesmo com todo o investimento que podemos visualizar na atualidade em formação continuada, haja visto que as professoras investigadas participam do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pois também trabalham com os Anos Iniciais, ainda podemos encontrar nas escolas públicas brasileiras, em especial na escola pesquisada, uma falta de esclarecimento teórico sobre conceitos que deveriam estar pautando as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como foi possível perceber nas análises empreendidas neste texto, há ainda uma grande confusão entre o que é letramento e o que é alfabetização, em relação ao tempo em que cada processo pode ocorrer e como esses podem se desenvolver em articulação com a ludicidade, a fantasia, a brincadeira. Neste sentido, esperamos que as pequenas discussões apresentadas neste trabalho possam contribuir significativamente para um repensar constante sobre as práticas que estão sendo efetivadas nas escolas atualmente com o intuito de qualificá-las, possibilitando que outras e novas formas de ensinar e aprender possam ser vivências na Contemporaneidade.

**ABSTRACT:** By taking into account the importance of the practices of literacy in the Infant Education, the article is based on a central issue, which is: "What are the conceptions of teachers from kindergarten school of Rio Grande City on the term literacy?" From this question we developed a qualitative research based on two speeches in the Infant Education teachers who work with children five years old. Through semi-structured interviews with these teachers, it was possible to understand and reflect how these concepts were being developed in a Municipal School in Rio Grande. The previously mentioned investigation was feasible through semi structured interviews with two teachers of Primary Education. It was possible to build three analytical units, which are: (mis) understanding about the concepts of alfabetization and literacy, seen sometimes as synonyms and other times as two different and separate things, and even more, with mistaken definitions; alfabetization as a condition for literacy since both report that literacy can only happen through alfabetization; and, besides that, it was evidenced the lack of clarity in what concerns the specific moment that each of them happen in the school life of a child. The strictness and the flexibility of the alfabetization seen as a practice which is distant from the ludic, making it something tiring and too strict. It is feasible to point that there was no intention to make a map with the totality of the data collected, but otherwise, it was intended to show some understandings that surround the practices of those teachers. In order to achieve such goal, the theoretical frame used was basically: Costa (2002), Soares (2002, 2003a, 2003b, 2009a, 2009b), Baptista (2010), Ferreiro (2011), Nogueira and Vieira (2013), among others.

**KEY WORDS:** Infant/ Primary Education. Literacy and Alfabetization.

## **REFERÊNCIAS**

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito á educação na primeira infância.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

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

DUTRA, Mara Rejane Osório. Pós-estruturalismo e pesquisa: algumas pistas para investigação em Educação Ambiental. In: **Revista Educação e Ambiente**, V. 14, 2009.

LOCKMANN, Kamila. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. In: Gisele Ruiz Silva; Paula Corrêa Henning. (Org.). **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos.** 1ed. Rio Grande: FURG, 2013, v. 18, p. 41-52.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, outubro de 2003a.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003b.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009a. 128 p.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

SOARES, Magda. **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil, 2000. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-scrita/artigos/letrar%20%C3%A9%20mais%20que%20alfabetizar.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

SOARES, Magda. **Entrevista**, 2009b. Disponível em: [http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=57](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=57). Acesso em: 10 jan. 2014.

## **ERA UMA VEZ: UMA HISTÓRIA, DUAS HISTÓRIAS E A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS**

**Natana Fussinger<sup>1</sup>**  
**Alessandra Tiburski Fink<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O presente artigo vem se construindo através do projeto de extensão “Contação de Histórias: arte, magia e encantamento” que objetiva conhecer como a contação de histórias pode contribuir para o processo de construção do conhecimento, bem como a formação desse indivíduo enquanto leitor crítico. Busca-se ainda, aprofundar os conhecimentos em torno da formação do leitor e a arte de contar histórias para as crianças da educação infantil e dos anos iniciais, promovendo melhorias no que diz respeito ao interesse das crianças desta faixa etária pela literatura infantil. A partir dessa perspectiva, o projeto de extensão de cunho qualitativo vem auxiliando as atividades realizadas pelo grupo de contação de histórias do Curso de Pedagogia da URI - Campus de Frederico Westphalen, aprofundando os conhecimentos em torno da arte de contar histórias, bem como elaborando os protocolos de práticas realizadas pelo grupo nas instituições de ensino. Os estudos e práticas realizadas mostram que apesar das crianças de hoje estarem inseridas numa sociedade repleta de avanços tecnológicos e midiáticos, a contação de histórias continua encantando-as e que os momentos em que ouvem histórias, brincam com adivinhas, trava-línguas e cantigas, adquirem conhecimentos, aprendem que ler é muito bom, querendo ler cada vez mais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Infantil. Contação de Histórias. Formação do Leitor.

### **INTRODUÇÃO**

Formar leitores críticos que gostem de ler e principalmente reconheçam a importância da leitura em um século de constantes mudanças, é uma grande preocupação que se acentua cada vez mais para a área da educação. Sabe-se que ao ler, a criança desenvolve a sua imaginação, amplia o vocabulário, obtém informação, melhora a escrita, compreende aspectos relacionados ao seu cotidiano e, além disso, encontra o prazer que uma boa leitura pode lhe proporcionar.

Com este intuito, surgiu a necessidade de conhecer como a contação de histórias pode contribuir para o processo de desenvolvimento do conhecimento, bem como a formação desse indivíduo enquanto leitor crítico. Procura-se também, compreender como a contação de histórias pode possibilitar uma aprendizagem prazerosa, interessante e significativa para a criança, bem como um espaço para que ela permita-se brincar, fantasiar e divertir-se com o mundo mágico da leitura.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de Frederico Westphalen, RS. Bolsista do projeto de extensão Contação de Histórias: arte, magia e encantamento. nanafussinger@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de Frederico Westphalen, RS, Especialista em psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo, RS e orientadora do projeto de extensão: Contação de Histórias: arte, magia e encantamento. ale@uri.edu.br.



A partir dessa perspectiva, cabe ao bolsista do Projeto de Extensão “Contação de Histórias: ante magia e encantamento” o qual deu origem a este artigo, aprofundar os conhecimentos em torno da arte de contar histórias, tendo como principal função, ser a base para a efetiva consolidação do já existente Grupo de Contação de Histórias do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen, fazendo com que o mesmo se caracterize como um espaço para aprender, um momento destinado ao estudo, à descoberta, à construção, e ainda, possibilitar uma melhor formação docente do bolsista e dos demais participantes do grupo.

Visando cumprir com os objetivos propostos, o presente projeto vem se construindo a partir de um enfoque de pesquisa qualitativo, que parte dos aspectos teóricos e práticos, fundamentados através da pesquisa bibliográfica e da prática de contar histórias com o público infantil da faixa etária da Educação Infantil e dos Anos Iniciais.

Assim, inicialmente pode-se dizer que a arte de contar histórias foi e sempre será uma ferramenta importante em nossa sociedade, por transmitir de geração em geração tradições e culturas encontradas atualmente através da literatura infantil escrita nos livros. De fato a prática de contar histórias não foi esquecida, pois atualmente, permanece encantando os pequenos leitores com sua maneira expressiva, alegre e dinâmica de traduzir o enredo que está escrito nos livros de literatura infantil, despertando o gosto pela leitura e conseqüentemente possibilitando a formação de leitores críticos.

Nesse sentido, com o olhar aguçado e apaixonante, o Grupo de Contação de Histórias do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen em seus 4 anos e meio de atividades já ofertou cerca de 70 momentos de contação realizados no município e região, atendendo aproximadamente mais de 10.000 crianças e adultos, com os mais variados temas de protocolos. Buscando compartilhar experiências traremos ao longo do texto questões que os estudos teóricos e as práticas realizadas pelo grupo de Contação de Histórias da Pedagogia URI-FW vem delineando nessa área do saber tão mágica e atraente, começando a dizer que a contação de histórias, o ato de declamar poesias, a brincadeira com trava-línguas, cantigas, entre outros, abre espaço para que a criança possa adquirir novos conhecimentos. A cada Era uma vez... Um certo dia... a contação de histórias permite a criança sentir emoções e viajar por mundos conhecidos e desconhecidos e, principalmente, a incentiva a querer ler cada vez mais, tornando-se, no futuro, um leitor que goste de ler e que saiba interagir com o texto lido.

## **1 DESENVOLVIMENTO**

A Literatura Infantil, desde sua existência assume papel fundamental na formação do leitor crítico e de seu gosto pela leitura. É através das histórias infantis e outros recursos que ela oferece à criança encontrar possibilidades para sua aprendizagem, o conhecimento de outras culturas e do mundo a sua volta. Além disso, ela permite a criança, viajar pelo mundo da imaginação e da fantasia.

Os papéis que as escolas assumem frente à aquisição e do engrandecimento da leitura são um desafio diário para os professores, já que o aluno vem preparado para a escola à procura de novas experiências que por vezes lhe chame a atenção. Neste sentido, torna-se relevante destacar a necessidade da escola estar criando espaços de aprendizagens atraentes e repletos de momentos de contação de histórias, pois assim, o aluno encontrará prazer e gosto pela leitura.

No contexto educativo, em especial nas séries iniciais, a aprendizagem da leitura assume um peso significativo e, por vezes, determinante no sucesso ou fracasso do aluno. Formar alunos leitores tem se constituído em uma preocupação constante no campo educacional, uma vez que a leitura é fundamental para a inserção do ser humano nas sociedades atuais (RAMOS, 2011, p. 22).

Acredita-se que proporcionar momentos de contação de histórias para as crianças, é um meio pela qual elas possam adquirir e construir sentido para a leitura, formando-se assim bons leitores e acima de tudo leitores críticos, ao mesmo tempo em que estão inseridos em um momento significativo e prazeroso.

Em relação à contação de histórias Ramos(2011) destaca:

As palavras proferidas pelo autor são como as linhas desenhadas pelo ar. Enquanto o contador liberta as palavras presas no texto, o ouvinte, leitor indireto do texto narrado, vai criando e interpretando os desenhos, adentrando-se em um mundo mágico e tornando-se coautor da história (RAMOS, 2011, p. 28).

Ramos (2011) destaca os espaços que a contação de histórias vai possibilitando para o leitor participar do enredo e mergulhar no mundo imaginário das histórias, o que nos faz pensar sobre a necessidade de discorrer quanto à participação das crianças enquanto coautores da história. Quando bem contada, a história propicia ao leitor ouvinte interagir com as palavras proferidas pelo contador, fazendo com que as crianças vivam a história contada.

Desta forma, quando a Literatura Infantil é mostrada ao futuro leitor de maneira lúdica e expressiva, os mesmos poderão se sentir prestigiados e repletos de alegrias, resultando assim, em um leitor assíduo e crítico, capaz de posicionar-se frente ao que ouve ou lê e deliciar-se com a leitura como uma forma de lazer e divertimento.

[...] acontece por meio da contação, indicando que esta permite ao aluno sentir emoções importantes com os personagens, bem como conhecer e descobrir novos lugares e outros tempos que não são os seus. Isso porque a contação conduz os ouvintes, por exemplo, os alunos a fazerem uma leitura por meio da escuta, levando-os a pensar e a verem com os olhos da imaginação. (RAMOS, 2011, p. 28)

É por meio da imaginação proporcionada pelos ouvintes que os momentos de contação de histórias se enriquecem cada vez mais. Contudo, para que isto aconteça, faz-se necessário uma avaliação sobre quais histórias, cantigas, parlendas e brincadeiras utilizar para determinada faixa etária das crianças. Logo assim, contar histórias é conhecer mundos incríveis, reviver momentos de alegrias, de fantasias, de puro encantamento.

Neste sentido o Grupo de Contação de Histórias planeja suas atividades na intenção de que a criança, primeiramente, faça seu reconhecimento acerca da história que será contada, ou seja, conte o que sabe sobre ela e dê a sua opinião sobre o que, possivelmente, acontecerá no decorrer da narração. Além disso, faz-se uma correlação entre a história contada e as demais atividades que serão vivenciadas naquele momento, levando o ouvinte a interagir com o grupo e não perder a atenção.

Contar histórias é como entrar no imaginário íntimo da criança. O contador de histórias é como uma ponte de fazer o ouvinte chegar ao livro. O contador liberta as palavras. É como se as palavras estivessem presas nos textos e fossem libertadas pela boca do contador. (RAMOS, 2011, p. 83)

Uma das principais características da literatura infantil concedida às crianças é o imaginário, pois ao ouvir uma história, a criança relaciona seu mundo real com o ficcional. Desta forma, a presença da literatura na vida das pessoas desde cedo também se torna um fator muito importante no que diz respeito aos processos de aprendizagem do ser humano, levando em consideração o fato de que, lendo, se aprende a interpretar os diversos mundos que a literatura infantil apresenta.

O contador torna o livro vivo, o livro ganha corpo e voz. A literatura, por meio da contação e dos encontros entre sujeitos e objeto, permite unir gerações, consente também em mostrar para a criança o reflexo da própria alma, o lado sombrio e não sombrio, fazendo com que sonhe, tenha medo, se alegre, e assim ela possa compreender que a vida não é fácil e que assim como os personagens, passamos por muitos obstáculos. (RAMOS, 2011, p. 83)

Procurando estimular o interesse da criança pela leitura e buscando qualificar a formação dela enquanto leitor, o contador de histórias deve saber como desenvolver a contação de histórias de maneira a fazer com que as crianças possam descobrir palavras novas, imaginar, fantasiar, deleitar-se com os personagens e lugares, deparar-se com os vários

tons e alterações de voz, climas de alegria, suspense, medo que poderá haver durante a prática.

A partir dos conhecimentos construídos a cerca da contação de histórias e do papel do contador, o Grupo de Contação de Histórias da Pedagogia URI/FW possui um perfil de contar história totalmente original, na qual são envolvidas desde histórias infantis até brincadeiras, cantigas, poesias, quadrinhas, adivinhas e tudo o mais que a literatura infantil possibilita para tornar o momento de contação mais prazeroso e significativo.

Com o intuito de dividir experiências, descrevemos a seguir um dos protocolos realizados pelo grupo, tendo como ponto de partida o autor Kalunga. Cabe ressaltar que é um dos protocolos mais apreciados pelas crianças.

O momento de contação de histórias se inicia com um dos contadores entrando no palco vestindo um macacão e boné bordado com lantejoulas, recitando a poesia “Boca” do autor Kalunga. Durante sua recitação, o grupo, também vestido com macacões, interage com a plateia e com os próprios colegas do grupo, pedindo para dar continuidade nos versos. No final, todo o grupo, dá as boas-vindas para as crianças que irão responder o último verso da poesia: “Pela boca sai bom dia!”.

Depois de ser declamada a poesia, um dos contadores interage com as crianças convidando-as a ouvirem a história “A Bengala Mágica da tia Zuraide” também do autor Kalunga. Para isso, é utilizada a bengala como objeto concreto. Na história da bengala mágica os personagens através de palavras encantadas como “Tri-tri-tri-tró-tró-tró” viajam para o mundo das histórias infantis. Neste momento, um dos contadores convida as crianças para também viajar no mundo dos animais e das histórias infantis. Para isso todos devem dizer as palavras mágicas “Tri-tri-tri-tró-tró-tró” que ao serem ditas fazem surgir no palco a Branca de Neve, a Cinderela, a Fada, o Lobo Mau, a Emília e um casal de sapos da história “O sapo inglês e a sapa espanhola” do autor Kalunga. Assim que os personagens aparecem, os contadores pedem para cantar uma música muito conhecida das crianças, chamada “O sapo não lava o pé”.

Dando seguimento ao protocolo, a Cinderela cumprimenta a todos, pedindo se gostaram da história. Em seguida, ela declama sua poesia favorita, intitulada “Sonho”, também escrita por Kalunga. No próximo momento, entra outro contador avisando que a Cinderela perdeu seu sapatinho convidando as crianças para que ajudem o Príncipe a encontrá-lo. Então, através de uma história ginasticada, as crianças participam das ações para irem atrás do sapatinho. Durante a brincadeira, através da imaginação, a criança passa por pontes, por lagos, por milharais, sobem árvores, entram em uma porta, correm atrás da

madrasta que está fugindo com o sapatinho, fazendo todo o caminho inverso da história de maneira rápida. Ao final da história nenhuma criança consegue encontrá-lo, porém, o Príncipe com toda a sua rapidez, arrisca-se e o consegue alcançar o sapatinho para a Cinderela.

Na sequência, um dos contadores conversa com as crianças, colocando que, agora que o Príncipe encontrou o sapatinho da Cinderela, todos vão ouvir essa história maravilhosa, adaptada da história original escrita pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. O grupo conta com o auxílio do flanelógrafo para fixar algumas imagens referentes à história para contá-la.

Continuando o momento de contação de histórias, um dos contadores pergunta para as crianças se gostaram da história, ressaltando que ela é linda, e nesse meio tempo, a Emília surge e se intromete dizendo: “Ora ora, muito legal mesmo essa história, mas eu gosto mais de poesia, pois sou poeta desde pequenina... e sabem qual é a poesia que eu mais gosto? É aquela que fala dos animais que tem lá no Sítio do Pica-pau amarelo... querem conhecer? Então vamos lá! O que eu fizer todo mundo precisa fazer! Combinado?” Enquanto a Emília declama a poesia “Admiração” do autor Kalunga, os contadores convidam as crianças para juntos representarem por meio de gestos o que os animais fazem ou tem.

Ainda prosseguindo com a descrição do protocolo, em um quinto momento, os contadores de histórias convidam as crianças para cantarem para o macaco que estava na poesia anterior através da música “Macaco brincalhão” do PatatiPatatá, fazendo gestos no decorrer da mesma. A música fala de um macaco que pula de galho em galho, come banana e é amigo das crianças faz macaquices, gosta de se divertir e não vai parar enquanto não fizerelas rirem. Também coça a cabeça, bate o pé no chão, mexe os bracinhos e rebola de montão. A música termina dizendo “Essa é a dança do macaco brincalhão”.

Em um sexto momento, um dos contadores de histórias convida às crianças a ouvirem outra história, questionando neste momento, se alguém já ouviu falar de um casal de sapos que mora em um lago lá perto do sítio da Emília. Ressalta ainda que é um sapo inglês e uma sapa espanhola. A história “O sapo inglês e a sapa espanhola” do autor Kalunga, é contada com o auxílio dos bichos de pelúcia do sapo e da sapa, juntamente com um painel com paisagem de lago para que os contadores fiquem atrás. O narrador fica sentado em uma cadeira usando o livro para contar a história, mostra o livro para as crianças e conta a história lendo a parte narrativa no livro e os personagens do sapo e da sapa (são dois contadores escondidos atrás do painel e que manuseiam o sapo e a sapa). Vão realizando os diálogos entre eles encerrando este momento, as crianças cantam a música “Sapo” da cantora Eliana, em homenagem ao sapo inglês e a sapa espanhola.

No oitavo momento, o contador de histórias interage com a plateia, comentando que o sapo inglês veio lá de um reino muito distante, instigando-os nesta ocasião para a imaginação da história “A Princesa e o Sapo” adaptação do conto escrito pelos Irmãos Wilhem & Jacob Grimm, que será contada com o auxílio do data show com a apresentação da história.

Em outro dado momento, após ser questionado ao público sobre a história contada anteriormente, um dos contadores entra no palco e diz: “Espere, espere! Eu conheço uma brincadeira que, assim como a poesia, é feita com rimas... são as quadrinhas! Quem quer brincar de quadrinhas?” Feito isso, as crianças são chamadas a interagirem com os contadores, brincando de completar algumas rimas sobre A Casa da Tina do autor Kalunga.

Depois de brincar com as rimas, convidam-se as crianças para cantar a música “A casa” do autor Vinicius de Moraes, para ver como é A Casa da Tina.

Após este momento, um dos contadores comenta para as crianças que conhece um amigo que morava ao lado da Casa da Tina e que, toda a vez que ele viaja compra presentes para seus amigos. O contador então convida as crianças a repetirem o que ele diz e a fazer os gestos, promovendo um momento divertido e participativo entre os contadores e o público.

Para a despedida do grupo alguém grita “Olha lá pessoal! O nosso trem mágico está chegando! Vamos subir nele, pois chegou a hora de irmos para casa!” Neste momento, os contadores fazem o trenzinho e saem cantando e dando tchau utilizando a música “Piuí, piuí, piuí” da cantora Eliana.

A partir da descrição do protocolo acima se pode perceber a forma como o protocolo de contação é construído, partindo de um autor ou temática e até mesmo de uma história onde outras histórias vão se relacionando entre si e com as brincadeiras, cantigas e poesias, dando um toque especial para o momento de contação, na qual as crianças vão se entusiasmando, prendendo a atenção para o que vai vir a seguir e querendo participar cada vez mais.

Ouvir histórias é viver um momento de gostosuras, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que a história provoca... (desde que seja boa). Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz. (ABRAMOVICH, 2011, p. 24)

Além de um momento de prazer, divertimento e ludicidade, a contação de histórias também é um momento de aprendizagem, uma vez que, quando a criança ouve uma história

ela capaz de perceber que esta possui início, meio e fim, o que a auxiliará a mais tarde elaborar um texto em suas estruturas.

A escuta das leituras realizadas por outros e a leitura individual não só contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança, como intervém nas dimensões de subjetividade. Instiga-a, ainda, à reflexão, ao desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico, além de incitar o imaginário, o lúdico e o prazer. (COELHO, 1986, apud RAMOS, 2011, p.78)

O ler e ouvir histórias possibilita à criança poder ampliar seu vocabulário, melhorar sua fala bem como sua escrita. Possibilita ainda, posicionar-se criticamente a outros textos lidos e escritos, além de desenvolver sua imaginação, seu encantamento e seu divertimento pessoal.

Assim, quando a criança é apresentada por meio das práticas de contação de histórias, ao mundo das palavras através da literatura infantil e da maneira expressiva de contar histórias, de forma lúdica e prazerosa, participando do texto, da história, sentindo emoções, transportando-se para o mundo imaginário, sem distanciar-se do real, esta com certeza encontra sentido para as palavras, passando a ver que a leitura é mais do que ler um amontoado de palavras, é magia, é prazer, fantasia e realidade. (FINK, 2001, p. 17)

Quanto a contar histórias e fazer interações em grupo, Sisto (2012, p. 63) argumenta que:

Para quem está ouvindo, é sempre superbenéfico ouvir histórias em diferentes vozes, com maneiras diferentes de quem conta, com ritmos diferentes, com expressões gestuais de plasticidades diferentes, o que renova a atenção da plateia e mantém a dinâmica de uma apresentação.

O contador de histórias deve deixar que as crianças imaginem a história partindo do seu mundo de fantasias e encantamentos, fazendo com que ela interaja mais de perto com o enredo e se interesse mais por ele.

Neste sentido, a escolha do enredo que será contado é muito importante para que a prática de contar histórias seja um sucesso. Quando se refere à escolha da história, aquele que conta deve estar sempre atento à faixa etária do público ouvinte, bem como saber identificar em qual fase do leitor que a criança se encontra, para melhor adequar a história ou as histórias ao gosto do ouvinte.

O momento de escolher uma história pra contar é muito importante. Critério indispensável é o que leva em conta a qualidade literária (o trabalho com a linguagem escrita) do texto que vai ser contado. Então, abrir espaço para o lúdico, para o humor, sem deixar de observar a força e a coerência dos personagens, atentar para a magia e a fantasia ou o real entremeando os diálogos fluidos e ricos. É sempre bem-vinda a sugestão poética perpassando o texto e tocando a sensibilidade do ouvinte! (SISTO, 2012, p. 25).

Na escolha da história é importante considerar a motivação do contador em contá-la, pois não há como mostrar ao ouvinte amor pelas histórias se não transmitir isso através do sentimento que tem ao contar. Outro aspecto a ser observado é a adequação da história à faixa etária de quem ouve e, para que isto seja possível, o contador deve saber qual será o seu público no momento em que irá preparar-se para contar a história. Deve ser considerado, ainda, qual é a mensagem que se quer passar ao contar determinado enredo. A credibilidade é mais um aspecto importante, pois quando se conta uma história é necessário que o ouvinte acredite que ela realmente aconteceu, seja com o próprio contador ou que ele tenha sido testemunha ocular do ocorrido.

Além disso, para que o encantamento com a arte de contar histórias aconteça, o contador deve ter alguns cuidados essenciais, tais como: transpor sentimento, ter expressividade, credibilidade e segurança no que conta, cuidar com a tonalidade da voz, ter habilidade de improviso sem deixar de lado o ensaio antes da prática, observar o clima, o local, a luminosidade, o ritmo da história e marcar o clímax, transformar-se em personagem através da roupa ou fantasia que utiliza, ficar atento aos vícios de linguagem, às pausas e ao silêncio na hora de contar histórias, ceder espaço para que a criança participe da história e prestar atenção nos recursos que irá utilizar.

Ainda, quando se fala em uma contação de histórias que seja atraente para a criança, fala-se também da escolha de recursos para contar. A narração de uma história poderá ter diversas técnicas como suporte, cada qual se constituindo em um novo olhar para a história ampliando o mundo imaginário da criança. Para isso, muitos são os recursos que podem ser utilizados pelo contador, como por exemplo: livro, cineminha, história seriada, flanelógrafo, fantoches, teatro de sombras, marionetes, interação com a narração, dedoches, objeto concreto referente à história, fantasia de uma personagem da história, dentre outros.

Além destes recursos, existem muitos outros que podem ser utilizados e que podem, ainda, serem criados pelo próprio contador de histórias que irá utilizá-los. Com esses materiais em mãos e muita dedicação, essa arte maravilhosa de contar histórias pode e deve ser bem explorada pela pessoa que conta.

As questões trazidas acima apontam que ao contrário do que Benjamin (1994, p. 197-198) vem anunciando em seus estudos que “[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente,” a arte de contar histórias ainda vem encantando os pequenos e futuros leitores, que mesmo imersos numa sociedade tecnológica, midiática e bastante atraente, sabem apreciar uma boa história contada. Isto nos



remete trazer à tona a questão de que um novo leitor vem se construindo, não só o leitor de livros e textos, mas um leitor navegador, que tem colocado novos desafios para a escola e para quem se propõem a trabalhar com a área da formação do leitor. É nesse cenário, que trazemos a arte de contar histórias, que ao contrário do que possa parecer, vem ganhando força nos tempos atuais, com um novo jeito, novas roupagens, dinâmicas e recursos, vem ocupando espaços em escolas, eventos, feiras, congressos entre outros. Para Busatto (2011) os contadores de histórias contemporâneos se manifestam de várias maneiras, com recursos variados, com roupas coloridas e o momento da contação se torna muitas vezes uma espécie de espetáculo.

Eles chegam de todas as partes: Norte, Sul, Leste, Oeste. Vêm vestidos de vermelho, azul e amarelo; fitas coloridas penduradas pelo corpo; vêm com jeito de palhaço ou de princesa; outros vestidos de si próprios. Alguns trazem consigo instrumentos sonoros, músicos e cantores; outros são eles próprios músicos e cantores; alguns portam malas, bonecos, fantoches, panos, chapéus, tapetes, bonés, caixas de fósforos, mímica, humor; outros nada trazem, apenas vão chegando, contando, cantando, deixando leitura, múltiplas leituras aos seus ouvintes hipnotizados. Eles estão por toda parte: escolas, bibliotecas, creches, asilos de idosos, abrigos de crianças, de jovens, hospitais, feiras, congressos. Organizam-se em encontros, festivais, associações e rodas. Fundam espaços, ministram cursos, mantêm páginas da web, fórum de discussão virtual e cobram, muitas vezes, altos preços pela sua atuação. Eles são contadores de histórias do século XIX. Estão presentes nos quatro cantos do mundo. (BUSATTO, 2011, p. 26)

No tempo atual em que vivemos é preciso encantar cada vez mais o público infantil através de momentos de contação de histórias ricos de fantasia recursos e cores. Um bom leitor é aquele que aprecia e gosta de uma boa história contada, reinventada e contada mais uma vez, com vivacidade, alegria e criatividade.

## CONCLUSÃO

Na realização dos objetivos propostos, pontua-se que os estudos e práticas realizadas mostram que a presença da leitura na formação da criança é essencial e a contação de histórias, o ato de declamar poesias, a brincadeira com trava-línguas e cantigas, entre outros, abre espaço para que a criança possa adquirir novas informações, sentir emoções e viajar por mundos conhecidos e desconhecidos e, principalmente, incentiva a criança a querer ler sempre mais.

No entanto, destaca-se o quanto é indispensável ao Grupo de Contação de Histórias e a qualquer outro contador de histórias planejarem suas atividades, com base na faixa etária do público que irá abranger, no número de crianças, no local, no ambiente, nos recursos que irá

utilizar, primando por uma prática lúdica, recheada com adivinhas, quadrinhas, trava-línguas, poesias e brincadeiras, mesclando essas formas literárias com histórias bem contadas, com recursos coloridos e que chamam a atenção, como por exemplo, a televisão pedagógica, os fantoches, flanelógrafo, palitoches, marionetes, roupas coloridas, bonés bordados com lantejoulas, dentre outros.

Podemos dizer também, que uma história é feita na cabeça do ouvinte, pela construção de expectativas, frustrações, reconhecimento e identidades. Considerando-se a inserção do leitor numa sociedade tecnológica e midiática, podemos até pensar em aliar esse universo à prática de contação de histórias como mais um recurso, como por exemplo, um recurso audiovisual, um data show para a realização de um conto tradicional. Entretanto, precisamos ter em mente que estes recursos auxiliam, mas não podem substituir a arte de contar, e de contar mais uma e mais uma vez, e quantas vezes mais o contador se dispuser. Ambos, devem estar aliados em prol do engrandecimento desses momentos de contação de histórias tão relevantes em nosso meio social.

É importante ressaltar aqui, que mesmo sendo crianças que vivem numa sociedade com inúmeros estímulos tecnológicos e midiáticos como já mencionamos nesse estudo, é nítida a reação de tristeza das crianças quando se anuncia o término de um protocolo de contação de histórias pelo grupo de contadores. Esse tem sido um ponto marcante de nossas experiências, pois contamos histórias, brincamos com elas, cantamos, usamos recursos literários simplistas, se comparados aos meios televisivos e tecnológicos e mesmo assim somos presenteados com plateias grandes, entusiasmadas e vibrantes com as histórias que ali vão ganhando vida. Esse também tem sido um ponto de reflexão teórica, pois evidencia a importância do contador de histórias preparar-se para desenvolver a contação de histórias e possibilitar com ela momentos em que as crianças possam divertir-se, fantasiar, imaginar, descobrir palavras novas, deparar-se com os vários tons e alterações de voz, expressões variadas que há durante a prática, objetivando estimular o interesse da criança pela leitura e buscando qualificar a formação dela enquanto leitor e admirador de uma história bem contada, o que mais tarde o levará querer ler por conta própria as histórias que ouve e que tanto lhe provocam prazeres, surpresas e fantasias.

### **ONCE UPON A TIME: ONE STORY, TWO STORIES AND THE ART OF STORYTELLING**

**ABSTRACT:** This article has been built via the extension project "Storytelling: art, magic and enchantment" which aims to know how storytelling can contribute to the process of

knowledge construction as well as the formation of the individual as a critical reader. It seeks to deepen the knowledge about the reader's training and the art of telling stories for children in kindergarten and in the early years, promoting improvements with regard to children's interest in this age group for infantile literature. From this perspective, the extension project, which is qualitative, is giving support to the activities done by the Storytelling Group that belongs to the Pedagogy Course of URI/FW, deepening the knowledge about the storytelling art and elaborating protocols of practices done by the group in educational institutions. The studies and practices accomplished show that although today's children are living in a society full of mediatic and technological advances, storytelling continues enchanting them. Besides, when they listen to stories, play with riddles, tongue twisters and songs, they acquire knowledge and learn that reading is always good, wanting to read more and more.

**KEY WORDS:** Children's Literature. Storytelling. Reader's Formation.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** Gostosuras e Bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador:** considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BUSATTO, Cléo. **Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço.** Petrópolis: Vozes, 2011.

FINK, Alessandra Tiburski. **O ensino-aprendizagem e a formação do leitor a partir da literatura infantil.** 2001. Monografia de conclusão de curso (Pedagogia) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, 2001.

RAMOS, Ana Cláudia. **Contação de Histórias: um caminho para a formação de leitores?** Londrina, 133f: il, 2011.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** 3. ed.rev. e ampl. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

## FORMAÇÃO DE LEITORES E PROFESSORES-LEITORES: NOTAS SOBRE ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA

Rafael da Cruz Freitas<sup>1</sup>  
Luana Teixeira Porto<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta dados parciais do projeto de pesquisa “Literatura, Ensino e Livro Didático: Reflexões Sobre Ensino de Literatura e Formação do Leitor no Ensino Médio” e discute a importância da formação do professor-leitor no processo do letramento literário e a formação de alunos-leitores, a qual pode auxiliar o professor de Literatura Brasileira a formar leitores que, além de terem contato com *Best-sellers*, leem textos literários de natureza e formas diversas. O estudo está amparado em reflexões críticas de Ana Cláudia de Sousa, Ricardo Azevedo, Paulo Freire, Magda Soares, Tiane de Reusch Quadros, Maria Cristina Wietzel Tavela e Muniz Sodré. Ao realizar esta investigação, pode-se notar que são inúmeras as deficiências no ensino da disciplina de Literatura Brasileira e que parte dos alunos do Ensino Médio Público são leitores de literatura *Best-seller*. Partindo da ideia de que é preciso ampliar os horizontes de leitura dos estudantes, é preciso oferecer-lhes práticas de leitura que possibilitem conhecer outras formas textuais e outras formas literárias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento. Letramento Literário. Formação do Leitor. Formação do professor-leitor. Formação do aluno-leitor.

### APRESENTAÇÃO

Este escrito integra as atividades parciais do projeto de pesquisa *Literatura, Ensino e Livro Didático: Reflexões Sobre Leitura e Formação do Leitor no Ensino médio*, o qual visa à reflexão sobre o ensino de literatura e sobre os livros didáticos adotados na aprendizagem dessa disciplina bem como busca analisar as fragilidades e potencialidades do ensino da disciplina na Educação Básica, tendo em vista pesquisas que apontam diagnósticos sobre a forma de apresentação e desenvolvimento dessa matéria nos ambientes escolares. A tentativa de pensar a formação de leitores e o ensino de literatura relaciona-se não só à necessidade de se analisar criticamente o ensino de literatura na escola e propor alternativas para torná-lo mais eficiente e prazeroso, mas também ao reconhecimento da extrema importância da formação do professor-leitor pelos cursos de licenciatura, especificamente em Letras, já que este é o profissional que trabalha com a disciplina de Literatura Brasileira no Ensino Médio e suas habilidades em leitura são sinalizadoras das atividades de leitura propostas em sala de

---

<sup>1</sup> Aluno da Graduação em Letras – Inglês da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, *campus* de Frederico Westphalen. Bolsista do Projeto de Pesquisa PIIC/URI *Literatura, Ensino e Livro Didático: Reflexões Sobre Leitura e Formação do Leitor no Ensino Médio*.

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação *stricto-sensu* Mestrado em Letras Área de Concentração: Literatura Comparada. Professora da graduação em Letras-Inglês e Letras: Língua Portuguesa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, *campus* de Frederico Westphalen. Orientadora do Projeto de Pesquisa *Literatura, Ensino e Livro Didático: Reflexões Sobre Leitura e Formação do Leitor no Ensino Médio*.

aula. Além disso, este estudo toma como pressuposto a ideia de que temos alunos-leitores, no entanto, é preciso ampliar a capacidade de os estudantes interpretarem os textos e seus horizontes de leitura, não ficando restritos ao contato com textos cujo poder de reflexão e qualidade literária sejam reduzidos.

Nessa perspectiva, buscamos explicar sobre a importância do processo de Letramento-literário e o papel do professor como mediador de leitura, entendendo que o professor, como um leitor, pode ser, na sala de aula, uma agente promotor de atividades de letramento. Antes de apresentar o conceito de Letramento Literário utilizado nesta pesquisa, faz-se necessária a definição do termo “letramento”, que é:

[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os indivíduos se desenvolvem em seu contexto social. (SOARES, 2006, p. 72)

O conceito de letramento sugerido por Soares (2006) é de que este depende da revelação de habilidades específicas de acordo com o meio social em que o indivíduo está inserido. Desta forma, é passível o entendimento de que o nível de leitura de um indivíduo depende não somente de saber como desenvolver estas habilidades específicas, mas também de quando aplicá-las, o que sugere um questão de comunicação social. Assim, se o meio surte influência sobre a leitura do sujeito, neste caso pouco mais especificamente a leitura literária, pode-se aceitar, em acordo com Zappone (2008) a apropriação do termo letramento pelo campo dos estudos literários, pois o letramento literário é definido como o conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita literária.

Seguindo essa definição, nesta primeira parte das discussões desenvolvidas no projeto de pesquisa – baseada em pesquisas bibliográfica e documental –, foi feita leitura sobre o ensino de Literatura na Educação Básica Pública, atentando-se para identificar se este preconiza a formação literária. Baseado nos textos lidos, pode-se notar que alguns autores escrevem sobre como é a prática pedagógica e como ela deveria ser, porém não apresentam modos de como modificá-la. Não apresentam o caminho a ser seguido para poder-se atingir um ensino de literatura que é completamente palpável e não é impossível de se atingir. Concorrentemente, também se notou que se escreve, também, por um meio ao ensino de literatura eficaz, partindo da hipótese que há alunos-leitores e que o professor tem que saber como conduzi-los.

Partindo da pesquisa bibliográfica realizada, constata-se que é consenso entre os autores que, além das dificuldades físicas que o sistema de ensino público brasileiro apresenta e são de amplo conhecimento, o ensino da literatura também enfrenta as falhas de formação universitária sofrida pelos mestres no período de graduação em Letras. Salienta-se também que os formados professores também são de uma geração com precária formação literária não apenas da escola, juntamente do meio social em que conviviam, no qual a literatura não era valorizada como forma de obtenção de conhecimento, ou seu incentivo, não apenas por parte da sociedade de convivência, e também por parte dos professores, era completamente relapso, isto de acordo com a pesquisa de (SOUSA,2006), na qual foram entrevistadas professoras sobre sua formação e leitora e grande maioria que a leitura não era incentivada e que lê por obrigação de estudo, seja ele para planejamento de aula ou porque é exigência do curso superior.

## **1 FORMAÇÃO DE ALUNOS-LEITORES E O PESAR DOS NÃO LEITORES**

“Ler é divertido, ler é uma viagem para imaginação”, de acordo com Ricardo Azevedo, em seu artigo “A Formação do leitor e razões para Literatura” (2004), são os clichês utilizados pelos professores da disciplina de Literatura Brasileira e de Língua Portuguesa – ainda mais quando o mesmo professor ministra ambas para a mesma classe. Entretanto, nesses chavões não são considerados os livros do grupo denominado *Best-sellers*, aqueles que figuram, por exemplo, na lista dos mais vendidos do jornal Norte-Americano *The New York Times*. Os chavões são incluídos nas falas dos mestres somente quando se trata do cânone literário brasileiro, ou seja, quando falam de Gregório de Matos Guerra, Machado de Assis, Graciliano Ramos entre outros. Esquecendo-se de que a literatura de *Best-seller* também é literatura, porquanto, de acordo com Sodré (1988), a literatura *Best-seller* ou de massa, como intitulada pelo autor, não é apenas uma simples utilização medíocre do discurso literário, mas a manifestação de um discurso específico. Segundo o autor, a estética apresentada pela literatura *Best-seller* é composta pela fórmula clássica, ou seja, princípio-tensão, clímax, desfecho e catarse que tem como objetivo mobilizar a consciência do leitor. Ainda segundo o mesmo autor, o texto da literatura *Best-seller* é um produto capaz de gerar a curiosidade universal, na qual crimes, amor, sexo, corpo, aventura são significados constantes associados a informações técnico-científica-culturais.

Ao utilizar clichês, os mestres deixam de serem mestres e passam a ser reflexos a educação literária que tiveram, na qual, assim como na atualidade, autores, como J.R. Tolkien

e C.S. Lewis – que fazem parte da literatura clássica de língua inglesa – são julgados, por seu grande sucesso, não apenas na mídia impressa, mas cinematográfica, como um apelo do mercado editorial para que suas vendas não entrem em baixa. A literatura *Best-seller* é, baseado em dados da pesquisa de mestrado de Tiane Reush de Quadros (2004), a mais citada dentre os alunos da Educação Básica, mostrando assim que estas são as obras que mais impactaram os alunos que praticam a leitura.

Desta forma pode-se dizer temos, alunos-leitores assim como não leitores. Mas esses alunos que são leitores leem o quê? Literatura de *Best-seller*, pois os dados apresentados por (QUADROS, 2004) indicam que livros como os da série *Harry Potter*, da escritora britânica J.K. Rowling, são os mais lembrados e citados pelos alunos. Contudo, alguns teóricos desconsideram a literatura *Best-seller* como opção de leitura, pois, segundo Renato de Oliveira Dering (2013), a literatura *Best-seller*, ou de massa, é concebida, de forma errônea, como um jogo editorial de *marketing*, como citado anteriormente nos casos de C.S. Lewis e J.R.R. Tolkien. Entretanto, em acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 2006), a literatura, em seu *strictu-sensu*, é considerada a arte que se constrói com palavras. Considerando que literatura é a arte que se faz com palavras e como toda a arte possui estética, a literatura *best-seller* poder considerada uma opção de leitura. Desta forma, provida de estética, como citada anteriormente, ela é passível de análise crítica, inclusive na escola.

De acordo com Ana Cláudia de Sousa (2006), a prática da leitura depende do contexto social, isto é, se o aluno tem exemplos de leitura em casa (pai, mãe ou outro familiar) e esse exemplo é seguido pela escola com professores leitores, há chance de o aluno ser leitor. Todavia, de acordo com a mesma pesquisa, esse exemplo é inexistente na maioria das famílias e escasso nas escolas, o que sinaliza a necessidade de discutirmos sobre o professor-leitor. Neste ponto sociológico, o escasso exemplo de leitura nas escolas, abre-se o próximo tema a ser discutido.

## **2 PROFESSOR LEITOR, UM EXEMPLO A SER SEGUIDO**

Já que o aluno necessita do exemplo, não somente o professor-leitor pode ensinar um aluno a ter gosto pela literatura (ressalto ensinar, e não obrigar). O exemplo ofertado pela escola não pode ficar apenas na escola, pois a leitura não é algo utilizado apenas na vida acadêmica. O arquétipo de leitura ou, no mínimo, o incentivo a ler também tem que partir da família, pois é nela que a criança e o adolescente se solidificam, formam-se como sujeitos.

Anteriormente, citando a pesquisa de Sousa (2006), escreveu-se que o incentivo de leitura parte do meio social onde a criança, jovem ou adolescente estão inseridos, assim, a família constitui um importante grupo social, não apenas de interação pessoal, mas também de trocas de conhecimentos e culturas entre diferentes gerações. O que se quer dizer é que a família é o espaço no qual o exemplo de leitura (ou falta de leitura) é materializado e que, se esse espaço for falho – não incentivar a leitura em casa e não acompanhar o exemplo da escola –, todo o trabalho do professor incentivando a leitura por prazer não terá valia, porque o meio social de convivência – família – não trabalha consonantemente com o exemplo do professor.

Contudo, para a formação do aluno-leitor, é necessária a presença também do mestre. Este mestre – o professor-leitor – tem que agir como diz Paulo Freire:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. g responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. (FREIRE, 1997, p. 19)

Então o que Freire quis dizer é que apenas o profissional que é seguro do que ensina, que sabe o que está ensinando, que é competente no que faz pode ensinar. O mesmo poder ser pensado em relação ao professor de literatura, pois somente um professor competente na leitura do texto literário tem a segurança para ensinar o aluno a ler. Então, este professor que tem segurança suficiente no que faz em sala de aula – ensinar a ler e ser o exemplo de leitura – somando-se à continuidade do exemplo pelo grupo social intitulado família, pode ofertar ao aluno que lê uma visão mais ampla sobre a literatura e ao que não lê apresentar um novo olhar sobre o mundo e sobre os textos.

Aqui está se falando de aulas de literatura e é óbvio que são necessárias as didáticas de ensino, contudo estas são particulares à prática docente de cada professor. O que se pode dizer sobre formar um leitor nas aulas de literatura é que não se formam leitores. Como explicado a seguir, o que se forma nas aulas de Literatura Brasileira são conhecedores de literatura “básica” – pode-se dizer literatura para vestibulares – e já a formação leitora é delegada como responsabilidade da disciplina de Língua Portuguesa. Entretanto, por que não se formam leitores nas aulas de Literatura no Ensino Médio? Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2006) destacam que:



Imersos nesses tempos, mais do que nunca se faz necessária a pergunta: por que ainda a Literatura no currículo do Ensino Médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno? Boa parte da resposta pode ser encontrada talvez no próprio conceito de Literatura tal como o utilizamos até aqui, isto é, em seu sentido mais restrito. Embora se possa considerar, lato sensu, tudo o que é escrito como Literatura (ouve-se falar em literatura médica, literatura científica, etc.), para discutir o currículo do ensino médio tomaremos a Literatura em seu stricto sensu: como arte (grifo meu) que se constrói com palavras. (BRASIL/MEC, 2006, p. 52)

Porém, de acordo com o Prof. Dr. Luis Augusto Fischer, em aula magna ministrada aos alunos da Graduação em Letras e do Programa de Pós-graduação *Stritu-sensu* em Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen, em 2013, não se ensina literatura nas escolas, ensina-se sobre literatura, mas não literatura. Segundo o palestrante, é importante conhecer os autores do cânone brasileiro e as características gerais das escolas literárias, não obstante aulas de literatura deveriam ser aulas de leitura, aulas nas quais os professores leitores conseguem atrair, na mesma intensidade, o leitor de *Best-sellers* e o não leitor.

A literatura *Best-seller*, por mais que vários teóricos da literatura não aceitem, os críticos a rebaixem e os professores façam o mesmo, é um fato consolidado que não pode ser esquecido no processo do Letramento Literário, uma vez que o professor pode utilizar o caminho já aberto dessas leituras de Best-seller para apresentar aos alunos o cânone brasileiro e outras obras literárias pertencentes aos mais distintos gêneros. Segundo Maria Cristina Weitzel Tavela (2010), a literatura *Best-seller* ou de massa “poderia ser tratada pela escola de forma diferente, considerando o interesse do jovem leitor, atraindo-o para novas leituras a partir daquelas que lhe dão prazer.” (TAVELA, 2010, p. 04).

Assim sendo, com o caminho para leitura já aberto, o professor-leitor pode seduzir ao aluno a ler, por prazer, a literatura, por mais que um aluno, por exemplo, no terceiro ano do Ensino Médio, tenha passado por experiências desgostosas em anos anteriores. Contudo, a Literatura deve ser levada, não apenas no ensino médio, mas durante toda educação básica, à sala de aula, porquanto, a literatura é a mais interdisciplinar das disciplinas, pois nela – em seu texto – se engloba além dos conhecimentos linguísticos e interpretativos, pode trazer elementos vindos das ciências humanas ou exatas. Não obstante, de acordo com os PCN’s a literatura, forma de manifestação artística, esta incluída no currículo educacional do Ensino Médio por se tratar da arte que se forma com palavras, considerando seu *strictu-sensu*.

Agora falemos do aluno não leitor. Como iniciá-lo no processo de letramento literário? Freire (1997, p. 20) diz que “ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*”. Ensinar a ler é mostrar o caminho à compreensão do texto lido, é indicar o que se pode fazer, e ainda, de acordo com o mesmo autor, antes de ler a palavra, temos que ensinar o aluno a ler o mundo, para então ler a palavra e reler o mundo de outra forma, com outro ponto de vista. E assim faremos o que propõe o escritor e desenhista Ricardo Azevedo, em seu artigo “Formação de leitores e razões para Literatura”:

A necessidade de a Literatura, para além de chavões, nada esclarecedores, do tipo “viagem da leitura”, “soltar a imaginação” ou “nas asas da fantasia”, ser compreendida como um modelo de pensamento que recorre à ficção e à poesia para interpretar e dar significado ao mundo. (AZEVEDO, 2004, p. 9)

Ao ampliarmos os horizontes de leitura do aluno e tratarmos o aluno como um sujeito aprendiz e para o qual se deve dar condições de aprendizagem com afeto, o faremos cumprir outra proposição do mesmo autor:

Para que a formação do leitor ocorra, é necessário que haja, entre a pessoa que lê e o texto, uma espécie de comunhão emocional que pressuponha prazer, grande identificação e, sempre, a liberdade para interpretar. É preciso ainda não esquecer que há um inevitável esforço envolvido nesse processo. (AZEVEDO, 2004, p. 9)

Com tudo o que escreveu até agora, o professor leitor pode, por exemplo, transformar a vida dos alunos, deixar marcas que o próprio tempo não apagará. Apesar disso, chegamos agora ao ponto crucial desta parte a importância da formação do professor-leitor nos cursos de licenciatura.

Formar o professor-leitor nos cursos de licenciatura é a uma das formas de apresentar àqueles alunos que não leem uma nova cultura, assim ampliando seus conhecimentos e mostrar a literatura clássica brasileira ao leitor de *Best-sellers*. Somente o professor formado leitor, o professor que tem gosto pela literatura, pode persuadir o aluno a ler, pode ser a boa influência citada por Sousa (2006). Somente um professor que aprecie a literatura, que seja leitor, pode falar com gosto sobre cada livro da Literatura Brasileira. Somente o professor leitor pode conduzir o aluno pela leitura de mundo, leitura da palavra, e releitura do mundo.

Escreveu-se tanto sobre a importância do professor-leitor, mas não se escreveu sobre como formá-lo. A formação do professor-leitor na faculdade de Letras é suscetível à

comparação com o jogo de dominós. Quando derrubamos o primeiro dominó, não importa de qual extremidade, ocorre o efeito sucessivo da queda dos dominós dispostos a sua frente, assim como o primeiro eles caem. Com a formação do professorado ocorre o mesmo efeito dominó. O que queremos explicar é que o professor algum dia esteve no lugar do aluno e que, se para formar leitor, é preciso outro leitor como ensinante, para o professor ser um leitor tem que ter tido – na Educação Básica ou Ensino Superior – o exemplo de um professor-leitor. Esta é a importância do professor-leitor, além de formar os leitores, é o único profissional que ensina a ensinar, assim sendo o profissional que ensinará outro profissional como ensinar a ler da devida forma.

Mas por que defender tanto esse tipo de formação? Imagine um resenhista que não tenha nenhum conhecimento sobre o objeto resenhado, a resenha simplesmente não fica de acordo com o que tem que ser. Agora imagine um professor de literatura que não tem domínio sobre o objeto de estudo... O resultado é pior do que o do resenhista. Um grande desastre na formação de leitores na Educação Básica é o resultado proeminente da não defesa deste tipo de formação.

A defesa formação do professor-leitor não é apenas pelas condições educacional-cultural, ambas precárias, é também pela formação do ser humano, além de homem de conhecimentos e saberes. É para a formação do homem crítico quanto a sua atual situação, que não apenas sua, mas de outros semelhantes. O professor-leitor é aquele que pode encaminhar o aluno por boas veredas, é aquele que pode mostra uma situação precária e desgostosa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como já reiterado, a literatura *Best-seller* já é um fato consumado, e aqueles professores que preferem ficar inertes a aceitar o fato são o mesmo que a pessoa que tem ainda um computador de mesa que é obsoleto. Tudo o que um aluno não quer é um professor arcaico, intransigente, que não incite o conhecimento sobre o novo, o aluno precisa de alguém para conversar com ele, alguém para guiá-lo, não que o force a seguir um caminho, isso serve para os dois tipos de aluno, porquanto os dois têm sede de novo.

Já sobre a formação do professor-leitor, é necessário que os cursos de Letras que preconizam mais a língua do que a literatura revejam seus currículos, pois assim prepararão de forma eficiente o professor proficiente na língua escolhida e competente na literatura. Língua e literatura são inseparáveis, então, o que pode ser feito pelas coordenações de curso é

distribuir equilibradamente a quantidade de períodos semanais destinados às didáticas de ensino, línguas e literatura. Nesse sentido, repensar os currículos dos cursos de Letras faz-se necessário e ações concretas para pôr em diálogo língua, literatura e cultura são urgentes. Por que não explorar mais disciplinas que, em sua base, correspondem à Letras e à Linguística? Por que continuar separando o mundo da literatura do mundo da linguística? Afinal, não existe texto literário sem uso da língua e dominar a língua pressupõe conhecer e desvendar os segredos dos textos, dentre os quais os literários.

Essas questões tornam-se relevantes quando se tem em mente que a importância do aluno-leitor não está exclusivamente em como será a sua leitura de mundo, mas também em como se realiza a sua formação, em como ele será profissionalmente e também nas relações sociais, pois a leitura, se já ela da palavra ou do mundo, necessita da aplicação de habilidades de letramento que estão de acordo com o meio social em que o ser humano está inserido. Assim, o letramento literário não auxilia só na formação cultural e sim na formação humana e humano na sua vivência social.

Quanto ao professor, um formador de opinião, se não for bem preparado, como escrito anteriormente, pode ser o estopim de um desastre educacional de consequências que podem ser irreparáveis. Dados sobre o nível de leitura de nossos estudantes sinalizam que o quão trágica tem saído a habilidade de estudantes nessa área. O professor-leitor juntamente com a família – um meio social – pode ser uma poderosa união contra do desastre da formação educacional pública.

#### **FORMATION OF READERS AND TEACHERS-READERS: NOTES ABOUT LITERATURE TEACHING AT SCHOOL**

**ABSTRACT:** This article presents the partial data about the research project " Literature , Education and Textbook : Reflections About Literature Teaching and Reader Formation in High School " and discusses the importance of teacher - reader in the literary literacy process and the formation of student readers , which can help the Brazilian Literature teacher to form readers who, besides have contact with bestsellers , read literary text of various forms and nature . The study is supported in the critical reflections of Ana Cláudia de Sousa , Ricardo Azevedo , Paulo Freire , Magda Soares , Tiane Reusch Frames , Maria Cristina Muniz Sodr e and Wietzel Tavela . By conducting this research , it can be noted that there are many deficiencies in the teaching of the discipline of Brazilian Literature and part of the Public High School students are readers of bestseller literature. Starting from the idea which we need to broaden the students' reading horizons, it's necessary to offer them reading practices which allows to know other textual forms and other literary forms.

**KEYWORDS:** Literacy. Literary literacy. Reader Formation. Teacher-reader formation. Student-reader formation.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: R. J. SOUZA, **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. P. 1-10.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> >. Acesso em: 10 dez. 2013.

DERING, R.O. Questões da Literatura de Massa e Crítica Literária. **Revista Litteris**. v. 2. n. 12. p. 431- 440. Disponível em:  
<[http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/RL\\_11Questoes\\_De\\_Literatura\\_De\\_Massa\\_E\\_Critica\\_Literaria\\_-\\_Renato\\_de\\_Oliveira\\_Dering.pdf](http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/RL_11Questoes_De_Literatura_De_Massa_E_Critica_Literaria_-_Renato_de_Oliveira_Dering.pdf)>. Acesso em: 07 dez 2013.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

QUADROS, T.R. **A formação do leitor e as obras indicadas para o vestibular: uma reflexão acerca dos propósitos da disciplina de literatura brasileira**. UNIRITTER. Disponível em  
<[http://www.uniritter.edu.br/eventos/linguagem/anais\\_artigos/ARTIGOS/T/Tiane%20Reusch%20de%20Quadros.pdf](http://www.uniritter.edu.br/eventos/linguagem/anais_artigos/ARTIGOS/T/Tiane%20Reusch%20de%20Quadros.pdf)>. Acesso em: 07 dez 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SODRÉ, M. **Best-Seller: A literatura de mercado**. Rio de Janeiro, Editora Ática, 1988.

SOUSA, A.C. **A formação de professores-leitores: as marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura**. 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

TAVELA, M.C.W. **Literatura de massa na formação do leitor literário**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/darandina/files/2010/12/16-Literatura-de-massa-na-forma%C3%A7%C3%A3o-do-leitor-liter%C3%A1rio.pdf> >. Acesso em: 06 dez. 2013.

ZAPPONE, M.H.Y. **Fanfics – Um caso de letramento literário na cibercultura**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em:  
<<http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/Aberturas/Fanfics.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2013.

## **FORMAÇÃO DE LEITORES NA ERA DA TECNOLOGIA: UMA PROPOSTA ATRAVÉS DA COMUNICAÇÃO MULTIMÍDIA E UTILIZAÇÃO DE BLOGS**

**Laísa Veroneze Bisol<sup>1</sup>**  
**Andiara Zandoná<sup>2</sup>**  
**Ana Paula Teixeira Porto<sup>3</sup>**

**RESUMO:** Este trabalho consiste no estudo da formação de leitores, considerando as diversas possibilidades que existem hoje no que diz respeito a tecnologias, em especial, ferramentas de comunicação multimídia. Esta pesquisa é realizada a partir de revisão bibliográfica e, ainda, considerando um relato de experiência das autoras, que propuseram como atividade avaliativa de uma disciplina ministrada para o curso de Letras da Universidade, a confecção de blogs como forma de estimular a leitura de obras de leitores consagrados na literatura brasileira. A fundamentação está baseada em proposições de Wilson de Pádua Paula Filho, Elisabeth Saad Corrêa, Maria João Gomes, Joseane Maia e demais estudiosos do tema. Através desta pesquisa é reafirmada a necessidade da utilização das ferramentas tecnológicas e multimidiáticas disponíveis atualmente a fim de formar professores que deverão transmitir informações aos seus alunos de forma mais atrativa e interativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de leitores. Comunicação multimídia. Blog. Tecnologias. Interatividade.

Em um tempo permeado por tudo o que envolve tecnologias e suas ferramentas, o estímulo pela leitura ou pela procura do conhecimento daquilo que não faz parte deste meio, configura-se como um grande desafio para os educadores. Não somente nas salas de aula de ensino fundamental ou médio, mas especialmente nas instituições de ensino superior, é que se torna imprescindível o pensar em novos métodos, em soluções que aliem o conteúdo a ser ministrado com a tecnologia disponível hoje.

Formar professores nesta perspectiva, utilizando as ferramentas disponíveis para demonstrar novos métodos, configura-se também como uma forma de estimular que os novos docentes utilizem estas práticas com os estudantes que poderão ser mais atraídos pela leitura, quando puderem aliar o processo de aprendizagem com as possibilidades tecnológicas disponíveis.

Essa mudança na didática dos professores é apontada por Adriano Vargas Freitas e Lígia Silva Leite, no artigo “Capacitação de professores na sociedade contemporânea:

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus Frederico Westphalen. E-mail: bisol@uri.edu.br

<sup>2</sup> Mestranda em Letras, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus Frederico Westphalen. E-mail: andizandona@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora professora do Mestrado em Letras na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus Frederico Westphalen. E-mail: anapaula@uri.edu.br.

obstáculos e desafios” (2008). Os autores argumentam que os professores precisam se “alfabetizar tecnologicamente”, a partir de subsídios que facilitem a sua capacitação de aprender a utilizar esses recursos que fazem parte do mundo globalizado.

O computador, assim, deixa de ser um objeto de consumo para servir como auxiliar dos professores em sala de aula. Entretanto, os autores ponderam que é preciso haver alterações nas políticas educacionais para que não apenas o professor seja o responsável por essa mudança e sinta-se guiado de alguma forma nessa tarefa que se apresenta como novidade e necessidade na busca por uma educação mais completa e de melhor qualidade.

O grande questionamento seria, portanto: de que forma utilizar estas tecnologias a favor da formação docente, com vistas a conceber uma melhoria no processo de constituição de leitores críticos? E, ainda, em que medida ferramentas disponíveis hoje, como os blogs, podem auxiliar neste processo?

Uma solução, dentre as diversas possibilidades para se responder a esta problemática, poderia ser a utilização de ferramentas multimídia, que podem tornar mais atrativa e interativa a metodologia de ensino. A comunicação multimidiática se dá através de uma mídia estática (os mais diversos tipos de textos ou fotografia) aliada com uma outra dinâmica (áudio, vídeo, som), isso tudo marcado justamente pela interatividade, pela possibilidade de o receptor da informação voltar a ter contato com ela e, ainda, fazer parte através da expressão de sua opinião.

O comunicador estudioso no assunto Wilson de Pádua Paula Filho (2001) aborda a ferramenta multimídia como não-linear, oferecendo a possibilidade de consulta, pesquisa e atualização da base de dados audiovisuais. Além disso, abrange a geração de material em tempo real. A partir destas considerações, podemos reafirmar o porquê esta forma de abordar os conteúdos podem se tornar mais atrativas àqueles que irão recebê-lo. A não-linearidade permite, por exemplo, o acesso a um vídeo explicativo de forma que o receptor possa clicar na opção “*pause*” para parar em um dado momento, antecipar as imagens de acordo com o interesse ou, ainda, voltar a um ponto que deseja visualizar novamente. Além disso, quando postado na *internet*, muitas vezes são abertas possibilidades ainda maiores de interatividade, quando o espectador pode, inclusive, deixar comentários a respeito do assunto exibido no material audiovisual.

Ao conceber a comunicação através de ferramentas multimidiáticas, o mesmo autor trata a respeito do tempo real. Isto quer dizer, na época em que adolescentes, jovens e adultos estão inseridos nas mais diferentes redes sociais, com atualizações constantes e imediatas das mais diferentes fontes. Esta é uma alternativa muito atrativa aos apreciadores de imediatismo

e interação, visto que neste espaço virtual de troca de informações, tudo é atualizado todo o tempo.

Aliar as possibilidades disponibilizadas através das ferramentas que permitem uma comunicação multimidiática, com a tecnologia e a possibilidade gratuita de atualização imediata pode se tornar uma maneira eficaz de produção e transmissão de conteúdo.

Fotografar, fazer slide-show unindo imagens com legendas, gravar um áudio ou mesmo um vídeo e, montar com outras informações de texto e trilha sonora, são possibilidades realizadas facilmente e sem custos, com a utilização de poucos instrumentos, como celular e computador. O contato com estes materiais, mesmo que produzidos de forma amadora, acaba tornando-se mais atrativo aos receptores de informações do que, por exemplo, simplesmente ler um texto estático sobre determinados assuntos. Elisabeth Saad Corrêa (2009) comenta a respeito desta relação entre informação e recepção virtual:

As trocas comunicacionais, ao ocorrerem em ambientes digitalizados, assumem em grande medida as principais características destes, tais como: a multiplicidade e não-linearidade das mensagens, a flexibilização do tempo e a virtualização dos relacionamentos e intercâmbios. O que temos, por consequência, é uma espécie de digitalização dos significados coletivos [...]. (CORRÊA 2009, p. 319).

Ao considerarmos as ponderações da autora, entendemos que, se as relações e as comunicações se desenvolvem a partir de meios digitais, então também esta troca de conhecimentos pode tornar-se mais eficiente se ocupar um lugar de destaque neste meio. A constituição de significado acontece a partir deste ambiente virtualizado, que disponibiliza não somente um grande número de opções no que diz respeito aos mais diferentes conteúdos, não apenas a possibilidade interativa pela não-linearidade mas, ainda, a questão do tempo, ou seja, o conteúdo em linguagem multimídia, postado na *internet*, pode ser acessado a qualquer momento, em conformidade com os horários escolhidos pelo receptor da informação.

Ao considerar a importância desta tendência tecnológica e multimidiática utilizada no processo ensino-aprendizagem é que a professora titular da disciplina de literatura sul-riograndense do terceiro semestre do curso de Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, juntamente com as mestrandas estagiárias da disciplina, propuseram à turma uma atividade envolvendo esta linguagem que abrange estas ferramentas.

Considerando os estudos de Maria João Gomes (2005) acerca da utilização de blogs como instrumento pedagógico, entendemos que trata-se de uma ferramenta que evolui ao passo em que a criatividade e a imaginação são postas em questão. Desta maneira, a dinamização de um blog com vistas ao processo ensino-aprendizagem, pode desenvolver



diversas competências. “O desenvolvimento de competências associadas à pesquisa e selecção de informação, à produção de texto escrito, ao domínio de diversos serviços e ferramentas da web são algumas das mais valias associadas a muitos projectos de criação de blogs em contextos escolares” (GOMES, 2005, p. 313).

A partir destas considerações, a proposta das professoras da disciplina, foi que os académicos, divididos em três grupos, os alunos deveriam confeccionar blogs temáticos com o objetivo de estimular a prática da leitura justamente através da tecnologia disponível gratuitamente na internet e, ainda, a partir da comunicação realizada de forma multimídia.

Os blogs “Poesia sul-rio-grandense” (<http://poesiasulriograndense.blogspot.com.br>), “Erico Verissimo em evidência” (<http://ericoemevidencias.blogspot.com.br>) e “O gaúcho na literatura” (<http://ogauchonaliteratura.blogspot.com.br>), foram atualizados no período de abril a julho de 2013, com postagens informativas e com vistas a proporcionar a interação, já que os alunos possuíam também a tarefa de postar comentários nos blogs dos colegas, para conhecer melhor o assunto abordado pelos demais estudantes e, ainda, poder expressar suas opiniões sobre os temas abordados. As três páginas da internet possuem formato de conteúdos semelhantes, já que as indicações de atividades eram as mesmas para os grupos. Apresentaremos de forma breve, os conteúdos das postagens destes blogs.

O blog “Poesia sul-rio-grandense” apresenta como objetivo da página “divulgar a Poesia Sul Rio-Grandense através de suas obras e autores, identificando temáticas, linguagens e tradições da cultura gaúcha e apresentando reflexões crítico-literárias sobre essa poesia” (2013). Encontramos dentre as primeiras postagens a seção “alguns autores da poesia sul-rio-grandense” através de texto e fotos. Além disso, o blog traz a análise do poema “Poeminha do Contra” de Mario Quintana e curiosidades sobre a poesia gaúcha. Também faz parte do conteúdo as respostas às questões: “Como a literatura rio-grandense se relaciona com o imaginário cultural do estado do Rio Grande do Sul?” e “Como personagens dos contos de Caio Fernando Abreu e de João Gilberto Noll podem ser inclusos nesse contexto da literatura contemporânea sulina?” que são respondidas individualmente pelas autoras do blog. Cada uma das alunas também indicou na página uma obra da literatura sul-rio-grandense, apresentando o porquê de sua leitura e a importância desta para a formação do leitor, explicando as motivações para a leitura e seus resultados. O blog conta, ainda, com um vídeo sobre Luis Fernando Verissimo, produzido pelas acadêmicas do curso.

O blog “Erico Verissimo em Evidência” apresenta como objetivo “publicar curiosidades, biografia, filmes, vídeos e depoimentos de alunos, professores e leitores das obras de Érico Veríssimo; visando ampliar conhecimentos sobre a vida e as obras do escritor

gaúcho” (2013). A proposta inicial da página traz como anseio justamente a utilização da linguagem multimidiática e da interatividade, elementos que aparecem majoritariamente no vídeo gravado pelas acadêmicas que relataram através da filmagem um pouco sobre a vida e obras do escritor gaúcho Josué Guimarães e, ainda, a partir de uma postagem de diversos vídeos, disponibilizados na internet, retratando obras do autor estudado. As acadêmicas também indicaram individualmente obras de Erico Verissimo, utilizando-se também de imagens para representar as sugestões. Ainda de forma particular, expressaram suas opiniões através da resposta à questão “Como a literatura rio-grandense se relaciona com o imaginário cultural do Estado do Rio Grande do Sul?” e ainda, “Como personagens dos contos de Caio Fernando Abreu e de João Gilberto Noll podem ser inclusos nesse contexto da literatura contemporânea sulina?”. O blog apresenta ainda a indicação individual de obras, a biografia e bibliografia do autor gaúcho e a reflexão crítica acerca da obra **Olhai os lírios do campo**, que contou com imagens representando os textos.

O blog “O gaúcho na literatura” tem como objetivo “apresentar a Literatura Gaúcha protagonizada por João Simões Lopes Neto e Cyro Martins”, e o faz a partir de obras dos autores, brevemente comentadas, e curiosidades acerca da vida e obra dos escritores gaúchos. Cada um dos acadêmicos também responde no blog às questões “Como a literatura rio-grandense se relaciona com o imaginário cultural do Estado do Rio Grande do Sul?” e “Como personagens dos contos de Caio Fernando Abreu e de João Gilberto Noll podem ser inclusos nesse contexto da literatura contemporânea sulina? Explique, citando exemplos”. Além disso, há sugestão de leituras, postada por cada um dos autores da página e ainda, um vídeo produzido pelos estudantes, evidenciando o tema proposto.

A partir dos conteúdos postados nos blogs desenvolvidos e atualizados pelos acadêmicos da disciplina, podemos concluir que os grupos atingiram os objetivos propostos em cada uma das páginas, à medida em que foi possível divulgar os temas e assuntos previamente estabelecidos, proporcionar a visão crítica através das análises e a interação por meio dos comentários e respostas individuais às questões. Ademais, a atividade cumpriu com a meta de utilizar a tecnologia disponível para tornar mais atrativo o estudo em literatura, especialmente considerando a linguagem utilizada pelos autores do blog, a multimídia, através de informações perpassadas não somente por textos, mas imagens estáticas e em movimento, republicadas de outros portais da internet além de vídeos produzidos pelos próprios autores do blog.

Esta prática representa um ganho em vários sentidos: aos acadêmicos, que aprendem, inseridos no meio tecnológico, podendo interagir com estas ferramentas e ampliando, não

somente a captação do conteúdo da disciplina como, principalmente, a utilização da linguagem do meio virtual, imprescindível para professores em formação, que irão trabalhar com seus alunos imersos neste contexto tecnológico e multimidiático. Outro fator preponderante é a disponibilização de três blogs voltados à literatura, com a possibilidade de interação e divulgação de autores, obras e críticas, enfim, produção acadêmica, para difundir este conhecimento entre os internautas que podem informar-se sobre os temas de uma maneira mais atrativa.

A atividade proposta pela professora e pelas estagiárias representa uma busca por incluir a leitura e a formação de leitores no contexto tecnológico, visto que atualmente sente-se esta necessidade para que haja mais motivação por parte dos alunos em buscar conhecimento e poderá ser mais prazeroso se incluir uma ferramenta com a qual eles estão acostumados a trabalhar, a internet

Os resultados da tarefa proposta também foram positivos em virtude do planejamento e acompanhamento aos alunos, a medida em que eram sugeridas atividades desafiadoras, as quais eles deviam superar. Sem isso, dificilmente os resultados seriam satisfatórios uma vez que simplesmente apresentar uma ferramenta sem a motivação para sua utilização, possivelmente não provocaria o anseio pela busca do novo.

Neste sentido, Gomes (2005, p. 313) comenta que a produção exposta nos blogs torna “visível a produção escrita dos seus autores dando assim “voz” às suas ideias, interesses e pensamentos” mas que, para que haja uma audiência e estímulo à reflexão, a orientação e acompanhamento das atividades é de suma importância. Aliar tecnologia e a utilização de novas ferramentas no processo ensino-aprendizagem exige, portanto, uma postura de reconhecer o planejamento como necessário e imprescindível.

A busca por atividades diferenciadas deve nortear a prática docente, principalmente quando se trata de literatura, como é exposto por Joseane Maia no livro **Literatura na formação de leitores e professores** (2007). Segundo ela, o processo de ensino de línguas e literatura inspira cuidados, pois há uma “crise da leitura”. Contudo, destaca que esta situação depende de como funcionará o processo de formação de leitores, do qual os maiores participantes são professor e aluno.

Nesse sentido, é necessário destacar que as atividades feitas com os alunos de Letras envolvendo o uso de diversificados instrumentos para ensino e aprendizagem também contribui na sua preparação para o exercício da carreira de professores. Eles terão uma concepção de que há outros meios que lhes servirão no sentido de promover uma educação de

maior qualidade, o que pode ser comparado aos pressupostos de Joseane Maia acerca do ensino da literatura:

Embora haja uma certa unanimidade acerca do papel da família nos contatos iniciais da criança com a literatura, cabe ao Ensino Fundamental a ênfase e a continuidade do processo de formação de leitores e, finalmente, ao Ensino Médio, o fornecimento de instrumentos para que o jovem exerça plenamente a leitura crítica propriamente dita (MAIA, 2007, p. 18).

A criticidade acontecerá a partir do momento em que o aluno puder relacionar o que está lendo com o mundo que o cerca, com a sociedade em que está inserido, ideia que vem ao encontro do que propõe Joseane Maia (2007). A autora assevera que: “[...] a leitura é uma atividade necessária não só ao projeto educacional do indivíduo, mas também ao projeto existencial, e que, além de ser um ato que se realiza no âmbito da cognição, apresenta caráter social, histórico e político” (MAIA, 2007, p. 29).

Contudo, o hábito de ler não poderá ser despertado imediatamente nos educandos, mas à medida que eles forem instigados pelas novas ferramentas que existem atualmente, poderão agregar a leitura à sua rotina de forma prazerosa e não como uma imposição feita pelo professor ou como uma atividade que gera exaustão.

E isso só será possível, de acordo com Maia (2007), se o professor de Língua Portuguesa (nas séries finais do Ensino Fundamental) ou de Literatura (no Ensino Médio) deixar de lado o uso de instrumentos “teórico-metodológicos” que estejam defasados, que já não servem mais para atrair a atenção dos alunos e pondera que:

Para o professor, a atitude de ‘assumir o desafio da prática enquanto sujeito’ caracteriza-se como um processo de instrumentalização permanente, o que já é tarefa bastante difícil, pois tornar-se sujeito das próprias leituras significa não fazer mais parte do jogo de simular leituras; significa, antes de tudo, fazer parte de um outro jogo – o de formar alunos-sujeitos das próprias leituras (MAIA, 2007, p. 43).

Essa reflexão da autora diz respeito ao fato de que o professor não pode se manter indiferente em relação às ferramentas diversificadas que a atualidade lhe oferece. É preciso que saiba fazer uso daquilo que faz parte do cotidiano dos alunos para chamar a sua atenção, pois desta forma os educandos se considerarão atuantes no seu próprio processo de aprendizagem, sendo ativos e não meramente aqueles que recebem informação.

Como salientam os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009, p.57), “leitura e texto não se referem apenas à forma escrita”. É possível utilizar imagens, vídeos, e recursos multimídia para cativar a atenção dos estudantes. Entretanto, para que os

professores sejam conscientes disso, precisam trabalhar com esses recursos ainda quando estiverem sendo formados.

Nesse sentido, a atividade realizada com os acadêmicos do curso de Letras utilizando a produção dos blogs como instrumento auxiliar no processo de ensino e aprendizagem contribui de maneira fundamental para que esses futuros professores já se sintam capazes de se apropriar de recursos diversificados para incrementarem suas aulas.

### **READERS FORMATION IN THE AGE OF TECHNOLOGY: A PROPOSAL WITH THE USE OF MULTIMEDIA COMMUNICATION AND BLOGS**

**ABSTRACT:** This paper is about the study of readers formation, considering the various possibilities that have today related to technologies, especially, multimedia communication implement. This research is realized from literature review and, yet, considering an experience report of authors, that proposed as evaluative activity of a discipline given to the Letters' course of University, the confection of blogs as a way to stimulate the reading of books by enshrined authors in Brazilian literature. The grounding is based in propositions of Wilson de Pádua Paula Filho, Elisabeth Saad Corrêa, Maria João Gomes, Joseane Maia and other students of the subject. With this research is reaffirmed the necessity of use of technological implements and multimediatic available nowadays to form teachers which should transmit information to their students more attractive and interactive way.

**KEY WORDS:** Readers formation. Multimedia communication. Blog. Technologies. Interactivity.

### **REFERÊNCIAS**

CORRÊA, Elizabeth Saad. Comunicação digital e novas mídias institucionais. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (org.). **Comunicação Organizacional**. São Paulo: Saraiva, 2009.

ERICO Verissimo em evidência. 2013. Disponível em <<http://ericoemevidencias.blogspot.com.br/>>. Acesso em 28 junho 2014.

FILHO, Wilson de Pádua Paula. **O que é multimídia**. Disponível em: <[http://www.noginfo.com.br/arquivos/CC\\_SI\\_SM\\_T\\_002.pdf](http://www.noginfo.com.br/arquivos/CC_SI_SM_T_002.pdf)>.

FREITAS, A. V. ; LEITE, L. S. Capacitação de professores na sociedade contemporânea: obstáculos e desafios. *Educação em destaque*, Juiz de Fora, v.1, n.2, 2 sem. 2008. p. 01-14.

GOMES, Maria João. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: VII Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIIE05 Leiria, Portugal, 16-18 Novembro de 2005. p. 311-315.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

O gaúcho na literatura. Disponível em <<http://ogauchonaliteratura.blogspot.com.br/>>. 2013. Acesso em 28 junho 2014.

POESIA sul rio-grandense. 2013. Disponível em:  
<<http://poesiasulriograndense.blogspot.com.br/>>. Acesso em 28 junho 2014.

REFERENCIAIS CURRICULARES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL:  
Linguagens, códigos e suas Tecnologias/Secretaria do Estado da Educação – Porto Alegre:  
2009, v.1.

## **FORMAÇÃO DO LEITOR E PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS NO *PORTAL DO PROFESSOR*: UMA REFLEXÃO SOBRE RECURSOS INTERTEXTUAIS, LEITURA E LITERATURA NA SALA DE AULA**

**Luana Teixeira Porto<sup>1</sup>**

**RESUMO:** Este estudo apresenta reflexões sobre leitura e literatura no contexto escolar, enfatizando proposições didáticas que estimulem o reconhecimento da intertextualidade nas práticas de interpretação de textos na sala de aula. Parte-se da concepção de que os textos dialogam entre si e que o leitor competente deve desenvolver habilidades para identificar diálogos entre textos e relacioná-los de modo a propor sentido para cada uma das manifestações textuais. E, como a tarefa da escola é estimular o aluno revelar essas habilidades e competências, é preciso discutir sobre as ferramentas didáticas disponíveis para promover uma aprendizagem da leitura eficaz e propulsora do desvendamento das relações intertextuais. Nesse sentido, este trabalho analisa práticas de leitura propostas por professores de diferentes regiões do país cadastradas no *Portal do Professor*, com o objetivo de apontar em que medida tais práticas de leitura podem subsidiar a formação de um leitor competente, ajudando-o a compreender os textos e os diálogos entre diferentes construções discursivas e a inter-relacionar literatura a outras linguagens. Para tanto, o estudo tem como *corpus* de investigação duas proposições de leitura disponíveis no *Portal* que procuram incitar a abordagem do texto literário em diálogo com outros textos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de leitores. Leitura de literatura. Intertextualidade. Recursos didáticos. Portal do Professor.

### **PRIMEIRAS PALAVRAS**

A leitura e o exercício de uma leitura competente tornam os indivíduos mais críticos e contribuem para a emancipação do sujeito, a sua compreensão sobre o mundo que o cerca e seu semelhante. Esses são apenas alguns dos fatores que podemos elencar para a defesa da leitura como meio para a formação humana. Há uma série de outros argumentos que poderiam ser arrolados para destacar a necessidade vital da leitura na vida de cada um de nós. Mas a proposta deste texto não é a de apontar motivações para o exercício da leitura, mas sim a de refletir sobre a presença de uma leitura efetiva na escola e sobre a necessidade de se formar leitores que saibam relacionar textos, independentemente das linguagens que os formam, de sua natureza, veículo de expressão, período de publicação. Interessa-nos, em outras palavras, construir um debate, mesmo que sucinto, acerca da prática de leitura na escola amparada na identificação dos diálogos entre textos que se configuram na chamada intertextualidade.

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras e professora do curso de Letras e do Mestrado em Letras da URI, campus de Frederico Westphalen.

Sabemos que abordar a intertextualidade e sua dinâmica em um contexto de sala de aula na Educação Básica constitui tarefa árdua, haja vista o desinteresse dos alunos por ler e seu afastamento do mundo dos livros especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Números concretos sobre a situação de leitura no Brasil contribuem para essa percepção. Quando pensamos no lugar que a leitura ocupa na vida dos brasileiros, a perspectiva não é animadora. Lemos, de uma maneira geral, pouco e isso está apontado nas pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Pró-Livro em 2011, cujos dados estão registrados em *Retratos de leitura*. De acordo com Karine Pansa, em uma referência a resultados da pesquisa do Instituto, o livro concorre com outros objetos, como a TV, que ocupa o primeiro lugar de preferência dos brasileiros, e o rádio, e, além disso, o brasileiro está tendo menos contato com a leitura, já que “temos no Brasil 88,2 milhões de leitores, ou seja, 50% da população – 7,4 milhões a menos do que em 2007, quando 55% dos brasileiros se diziam leitores” (2012, p. 9).

Contudo, se por um lado, assistimos a um cenário sombrio sobre leitura no país, por outro, cientes de que a leitura na escola é imprescindível e a formação de um leitor competente deve ser meta de todo professor, temos que investigar mecanismos que possam estimular a leitura na escola e, sobretudo, desenvolver a competência leitora. Entendendo que a leitura e a literatura precisam estar presentes na vida do aluno e que cabe à escola propiciar o contato dos alunos com os mais diferentes tipos de texto e mostrar ao aluno as possibilidades de diálogo que os textos apresentam entre si, este estudo apresenta reflexões sobre leitura e literatura no contexto escolar, enfatizando proposições didáticas que estimulem o reconhecimento da intertextualidade nas práticas de interpretação de textos na sala de aula. Parte-se da concepção de que os textos dialogam entre si e que o leitor competente deve desenvolver habilidades para identificar diálogos entre textos e relacioná-los de modo a propor sentido para cada uma das manifestações textuais. E, como a tarefa da escola é estimular o aluno revelar essas habilidades e competências, é preciso discutir sobre as ferramentas didáticas disponíveis para promover uma aprendizagem da leitura eficaz e propulsora do desvendamento das relações intertextuais.

Nesse sentido, este trabalho analisa práticas de leitura propostas por professores de diferentes regiões do país cadastradas no *Portal do Professor*, com o objetivo de apontar em que medida tais práticas de leitura podem subsidiar a formação de um leitor competente, ajudando-o a compreender os textos e os diálogos entre diferentes construções discursivas e a inter-relacionar literatura a outras linguagens. Para tanto, o estudo tem como *corpus* de



investigação duas proposições de leitura disponíveis no *Portal* que procuram incitar a abordagem do texto literário em diálogo com outros textos.

O exame das propostas de prática de leitura presentes nos planejamentos de aula disponíveis no *Portal do Professor* é motivado pela necessidade de se refletir sobre a prática docente sobre leitura e literatura, a qual precisa ser realizada de modo reflexivo, consistente e sólido em termos teóricos. Para isso, cada vez mais ao docente é imperativo estabelecer uma avaliação crítica sobre o material utilizado na sala de aula, sobre a dinâmica de leitura que os recursos pedagógicos podem propiciar, sobre as formas de instituir o prazer pela leitura e desenvolver no aluno a habilidade de compreender e interpretar os textos. Um professor que analisa proposições sobre leitura na escola, correlaciona-as com seu exercício de orientador de leitura e identifica alternativas pedagógicas que possam auxiliá-lo a instituir uma prática de leitura que amplie horizontes de formação de leitor e estimule o aluno a ler com propriedade certamente terá maiores chances de desenvolver um trabalho mais significativo com os textos em sala de aula. Pensar, portanto, sobre como levar um aluno a ler melhor, a relacionar textos e, enfim, a ser um bom leitor exige do professor uma postura mais crítica sobre sua própria atuação profissional.

No intuito de contribuir para uma reflexão sobre leitura e literatura na escola e o papel do professor como mediador do diálogo entre textos e leitor, procuramos partir de uma abordagem sobre formação do leitor, leitura e literatura na sala de aula para então apresentar uma concepção teórico-crítica acerca da intertextualidade. Com base nas proposições acerca desses temas, analisamos duas propostas de atividades de leitura e intertextualidade apresentadas no *Portal do Professor*. Por fim, tecemos algumas considerações sobre o tema deste trabalho e os resultados desta investigação.

## **1 FORMAÇÃO DO LEITOR E ENSINO DE LEITURA E LITERATURA**

Quando consideramos a leitura na sala de aula, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, cabe recorrer a uma importante observação de Tânia Marisa Kuchenbecker Rösing, em texto em que a autora declara que “A prática docente é, em geral, caracterizada como uma ação espontânea, profundamente intuitiva” (1996, p. 13) e a escassez de reflexão do docente sobre sua prática possibilita que entendamos “o distanciamento entre os professores e os meios através dos quais podem apreender as experiências realizadas no passado, cotejá-las com as do presente, aperfeiçoando-as e, também, programar as futuras”. (1996, p. 13) O resultado imediato dessa, na visão da pesquisadora, revela-se na dificuldade que alunos

demonstram para ingressar no ensino superior, permanecer no curso e tornarem-se competitivos no mundo do trabalho, além de compreenderem a vida em toda a sua complexidade.

Acrescentam-se a essa lacuna docente, outros fatores que, conforme Rösing (1996), exercem influência sobre a prática de leitura na sala de aula: a) o afastamento entre professor e livro e entre professor e biblioteca que inviabiliza um acesso mais amplo ao saber e faz do ato de ler um hábito escasso entre os docentes, o que interfere também em sua função como mediador de leitura na sala de aula; b) a visão de professores de que o ensino de leitura é tarefa exclusiva dos professores de língua portuguesa; c) no caso de docentes do ensino superior, a despreocupação ou desconhecimento de fundamentação teórica sobre o ato de ler. Tais fatores sinalizam um descomprometimento docente, pelo menos por parte de uma parcela significativa de professores, com a formação de leitores e com uma prática profissional que promova e interação do aluno com o texto.

É preciso ainda destacar que, além desses fatores, quando observamos o ensino da leitura e da literatura na escola de Educação Básica, é preciso considerar os recursos didáticos disponíveis para a formação do leitor e o desenvolvimento de habilidade de leitura do texto literário. E geral, os docentes de escolas públicas de Ensino Médio - em que a disciplina de literatura ainda persiste no currículo - dispõem de livros didáticos e um acervo reduzido de obras literárias disponibilizados pelo governo federal através do Programa Nacional do Livro Didático. Tais recursos pedagógicos provenientes desses livros didáticos são disponibilizados para os professores a fim de que estes avaliem os materiais e elejam aquele que lhes parece mais adequado como meio didático para o ensino de leitura e literatura na escola. A escolha de um livro pelo professor indica que tal material servirá de apoio pedagógico docente para o ensino de leitura e literatura por pelo menos três anos, pois o Programa é executado em ciclos trienais alternados e assim cada livro deve ser explorado por três anos na sala de aula até ser substituído.

Diante desse cenário em que há oferta de livros didáticos pelo governo e necessidade de seleção por parte do docente e em que a leitura e a literatura precisam ser objeto de apreciação na escola, ficam as perguntas: Que critérios para avaliação tais livros são adotados pelos professores? Qual a qualidade dos livros didáticos e seu potencial para o ensino de leitura e literatura? Tais recursos podem estimular o prazer pela leitura? Podem instigar a habilidade de leitura e interpretação do texto literário? Além desses recursos provenientes dos livros didáticos, que outras ferramentas o professor pode explorar para a prática de leitura e de análise da literatura na sala de aula? As opções de práticas de leitura disponibilizadas na

internet são acessíveis ao professor? Qual a qualidade desses recursos e seu potencial para o ensino de leitura e literatura na escola? Os professores têm conhecimento das alternativas pedagógicas para o ensino de leitura e literatura dispostas no meio cibernético, como em *blogs*, *sites* educacionais e portal do governo sobre educação? Qual o efeito desses recursos digitais para o ensino de leitura e literatura?

Embora não seja possível responder a todas essas perguntas, consideramos que tais questionamentos devem motivar pesquisas sobre leitura, literatura e ensino. Acreditamos que, para avançar as discussões sobre leitura na escola e desenvolver metodologias de leitura que possibilitem qualificação do leitor, é necessário avaliar a formação de professores, analisar, com criticidade e rigor, os recursos didáticos para leitura e literatura na escola e ainda e ainda refletir sobre o real lugar da leitura e da literatura na sala de aula. Especialmente quanto a este último tópico, é oportuno mencionar que, no contexto atual, a literatura ocupa tanto espaço quanto outros tipos de textos e muitas vezes é usada como pretexto para estudo linguístico ou é ensinada através de um modelo pedagógico que privilegia a memorização de traços da periodização literária e o restrito contato com o texto em sua forma integral. Nessa linha de raciocínio, a observação de Inara Ribeiro Gomes (2010) contribui para elucidar essa situação.

Para a autora:

No conjunto heterogêneo e cada vez mais diversificado das práticas de leitura contemporâneas, a leitura literária figura como uma prática entre tantas outras, sem sua antiga aura de “leitura por excelência”. Na escola, a literatura já não fornece os principais modelos textuais para o aprendizado da língua e transmissão da cultura. O ensino da literatura, que já ocupou um lugar central na educação linguística e leitora, vem sofrendo, ao longo do tempo, um deslocamento cujas causas, de uma parte, estão ligadas às mutações no sistema de ensino, à trajetória histórica da escola e à formação dos professores de língua; e, de outra parte, são exteriores ao contexto escolar, estando ligados a fatores sociais e culturais. (GOMES, 2010, p. 1)

Além de a literatura ter perdido espaço e parte de seu prestígio, temos ainda que mencionar o fato de o ensino de literatura estar, nos moldes atuais, distante do interesse e do gosto de grande parte do alunado. Isso pode ser justificado em parte porque, em muitos casos, os textos literários eleitos para estudo na escola restringem-se à leitura de textos clássicos que compõem o chamado “cânone literário” e que figuram entre obras apontadas como exemplares no discurso historiográfico literário brasileiro<sup>2</sup> e, com uma linguagem muitas vezes afastada dos referenciais linguísticos contemporâneos, geram dificuldades de

---

<sup>2</sup> Regina Zilberman (1988, p. 50) aponta que o critério da “exemplaridade” na escolha das obras literárias para ensino na escola pode ser um limitador dessa prática na sala de aula, já que desconsidera os interesses dos alunos.

compreensão e promovem o afastamento do aluno ao livro. Outro fator importante, nesse contexto, refere-se ao fato de o texto literário nem sempre ser apresentado na sua forma integral. Apenas leituras de fragmentos de textos muitas são oferecidas ao estudante através do livro didático ou até mesmo de cópias xerografadas de obras, limitando o contato do aluno com uma biblioteca e com o livro físico e ainda instituindo uma “xeroteca”, que, apesar de ser útil pra viabilizar o contato com o texto literário, pode desfavorecer a apreensão da magia dos textos pelo manuseio do livro. Aliás, o pesquisador Jaime Ginzburg (2012), no artigo “O ensino de literatura como fantasmagoria”, manifesta-se contrariamente à consolidação de construção de uma biblioteca xerográfica e aponta riscos dessa prática que, para ele, não proporciona a formação de uma biblioteca.

Considerando tais dificuldades para a leitura e a literatura na escola e tendo em vista as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para a leitura na Educação Básica, entendemos ser necessário examinar proposições para ler na sala de aula. Na concepção de leitura na escola, a Matriz de Referência para a área de Língua Portuguesa (BRASIL, 2011)<sup>3</sup>, por exemplo, sinaliza o exercício de leitura com cotejo de textos, indicando que o reconhecimento de diálogos entre textos deva ser uma habilidade desenvolvida na escola. Em outras palavras, o aluno precisa identificar a intertextualidade em seu exercício de leitura. Nesse sentido, é preciso que o professor tenha uma clara compreensão da intertextualidade, dominando a conceituação desse termo e propondo práticas de leitura em que a intertextualidade possa ser apreendida pelo leitor.

## **2 A INTERTEXTUALIDADE: UMA BREVE EXPOSIÇÃO**

O termo “intertextualidade” foi criado na década de 1960 por Julia Kristeva e hoje sua conceituação pode ser encontrada em diferentes correntes teórico-críticas<sup>4</sup>. Como discípula de Bakhtin, Kristeva (1978) serviu-se dos conceitos de dialogismo e polifonia do autor russo para desenvolver a tese de que todo texto é uma recriação de um texto. Por meio dessas concepções, Kristeva construiu a noção de “intertextualidade”, que rompeu com uma crítica imanente do texto que reconhecia a questão das influências e das fontes como as formas textuais de integração entre obras e autores e obras precedentes. A autora procurou mostrar que a literatura é uma “prática semiótica particular” (1978, p. 34) e que todo texto literário

---

<sup>3</sup> Esse referencial aponta “a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidos para a avaliação dos alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental (EF) e da 3ª série do Ensino Médio(EM)” (BRASIL, 2011), sendo portanto um instrumento que norteia as práticas escolares relacionadas a leitura.

<sup>4</sup> Além de Julia Kristeva, outros autores construíram reflexões importantes sobre intertextualidade e citação, como Antoine Compagnon e Gerard Genett.

pode ser analisado como “produtividade”, acentuando a visão de que a literatura é uma forma textual, um exemplo de “texto social” para o qual a análise semiótica fornece estratégias para construção de significado. A autora define que texto é “uma produtividade” que, entre outras características, “é uma permutação de textos, uma intertextualidade: no espaço de um texto, vários enunciados, tirados de outros textos, se cruzam e se neutralizam” (KRISTEVA, 1978, p. 37). Surge dessa concepção o conceito de intertextualidade que permite compreender o diálogo entre textos como inerente à produção textual.

Numa tentativa de considerar o texto, situando-o no contexto geral de que faz parte, Kristeva (1978) introduz a noção de “ideologema”, responsável por interligar práticas semióticas a coordenadas históricas e sociais e definido como propulsor de uma análise semiótica que *pensa* o texto como uma intertextualidade na sociedade e na história, transcendendo uma interpretação puramente linguística. Nessa perspectiva, ao discutir o ideologema no romance, Kristeva sinaliza também a presença do “agente inferencial”, que implica a justaposição de um discurso do autor e de um enunciado do outro. Nessa perspectiva, a discípula de Bakhtin explica que “o autor recusa ser ‘testemunha’ objectiva (sic), possuidor de uma verdade que simboliza pelo Verbo, para se escrever como leitor ou ouvinte que estrutura o seu texto através de uma permutação de enunciados *outros*.” (1978, p. 50). Os agentes inferenciais possibilitam, enfim, à narração a introdução das citações.

A citação é definida por Kristeva (1978) como um tipo de desvio da função não disjuntiva do romance. A autora identifica que, especialmente na produção do final da Idade Média, marcada pela transposição da cultura oral para a cultura escritural, “A língua latina e os *outros* livros (lidos) penetram no texto do romance directamente (sic) recopiados (citações) ou enquanto traços mnésicos (recordações)” (1978, p. 60). E essa inserção, no espaço do romance, de um fragmento textual alheio, materializa-se, na análise de Kristeva (1978), através da citação entre aspas ou do plágio.

Numa sequência à ideia de que existe um diálogo de vozes, Kristeva (1978), na observação à semiótica literária, postula que na composição do texto cruzam-se, no eixo vertical, texto e contexto para construir um dado maior: “a palavra (texto) é um entrecruzar de palavras (de textos) onde se lê pelo menos uma outra palavra” (1978, p. 72). E dessa forma a autora introduz o conceito de intertextualidade, caracterizando ainda a linguagem poética como “dupla”, visto todo texto ser o resultado de uma absorção ou transformação de outro texto concretizada pelas citações. O trabalho crítico na semiótica literária é descrever a estrutura e funcionamento das palavras no texto, identificando o “processamento translinguístico” operado no processo de construção da obra. Isso mostra que uma escritura é

marcada pela ambivalência no sentido de que o diálogo é uma escrita onde se lê um “outro” através da linguagem, o que determina a necessidade de serem identificadas as relações intertextuais através da ambivalência dos textos, manifestada tanto em romances do século XIX quanto do XX embora o dialogismo se distinga num comparativo entre os dois séculos. A identificação da intertextualidade depende da habilidade do leitor e, por isso, é imperioso propor recursos metodológicos que suscitem o desenvolvimento dessa competência, que, obviamente, também está atrelada à bagagem de leitura do interlocutor.

### **3 A LEITURA, A LITERATURA E O INTERTEXTO NAS PROPOSIÇÕES DE AULAS DO PORTAL DO PROFESSOR**

O Mistério da Educação e Cultura, por meio do *Portal do Professor*, oportuniza a socialização de um espaço para o professor “acessar sugestões de planos de aula, baixar mídias de apoio, ter notícias sobre educação e iniciativas do MEC ou até mesmo compartilhar um plano de aula, participar de uma discussão ou fazer um curso” (2014). No tópico específico dos planos de aula, há a seção “Espaço da aula”, que contém indicações de planejamentos para todas as disciplinas e níveis de ensino na Educação Básica, possibilidade de criação de plano de aula e orientações para elaboração de planos de aula a serem cadastrados no *site*. O acesso ao Portal é livre e os planejamentos podem ser visualizados pelos docentes a partir de mecanismo de busca por palavras-chaves, as quais devem indicar o tema da aula ou da sugestão de aula disponível no *site*.

Para este trabalho, usamos como palavra-chave na busca de planejamento a expressão “intertextualidade na literatura brasileira”, no intuito de encontrar propostas pedagógicas voltadas mais especificamente para o Ensino Médio. O Portal identificou, na pesquisa realizada em 10 de julho de 2014 com essa expressão de busca, 103 opções de planos de aula para esse tema. Selecionamos, de modo aleatório, dois planejamentos, todos preparados para o Ensino Médio e publicados recentemente. Interessa-nos, na análise desses planos de aula selecionados, observar os seguintes elementos: a) concepção de leitura; b) concepção de intertextualidade; c) textos indicados para leitura dos alunos; d) práticas de leitura propostas; e) referências do planejamento.

O primeiro planejamento de aula, cuja autoria é de Marilene de Mattos Salles e co-autoria de Maria Cristina Weitzel Tavela, foi publicado em 23 de julho de 2011. A aula, que está direcionada tanto para a disciplina de história quanto para a de literatura no Ensino Médio, em uma turma da primeira série desse nível de ensino, busca, de acordo com o plano:

- Identificar o conhecimento de mundo e enciclopédico necessários à produção da coerência textual.
- Identificar referentes de expressões dêiticas por meio da interpretação de letras de música.
- Reconhecer os elementos da narrativa, como tema, personagens, foco, clímax, etc.
- Perceber diferenças de sentidos de uma mesma forma referencial em função da intencionalidade.
- Analisar a prevalência do registro coloquial no conto pela identificação de marcas da oralidade e de construções gramaticais típicas do Português do Brasil.
- Avaliar as relações de intertextualidade (diferenças e semelhanças) entre duas formas de expressão diferentes. (SALLES; TAVELA, 2011)

Como é facilmente perceptível, embora a aula seja direcionada para a literatura, o foco é a análise linguística dos textos literários e não uma reflexão sobre o diálogo que a literatura pode estabelecer com outros textos. Além disso, os objetivos parecem indicar que o texto literário deve ser usado como pretexto para o ensino de gramática e variações linguísticas. Isso é reforçado pela presença de uma orientação ao docente sobre os conhecimentos prévios que o aluno deve demonstrar para poder participar efetivamente da aula. As autoras destacam: “É recomendável que já tenham familiaridade com o gênero textual ‘conto’. Também pressupõe-se que o aluno compreenda a língua como um conjunto de variedades, situando-se nessa discussão os diversos registros utilizados pelos falantes. Assim, ele não deverá estranhar, por exemplo, o uso de linguagem vulgar na fala de personagens.” (2011). Enfim, a proposição está mais voltada para uma aula de leitura do que aula de literatura propriamente dita.

Os recursos didáticos propostos orientam o aluno a ler dois textos, os quais permitem um diálogo, conforme as autoras, entre literatura e história: a letra da canção “Feijoada completa”, de Chico Buarque e o conto “Feijoada completa”, de Luis Fernando Verissimo, narrativa produzida a partir da música de Chico Buarque. As produtoras do plano de aula destacam que, antes de levar os alunos a ler esses textos, é preciso comentar sobre a Ditadura Militar, já que a canção de Buarque faz referência a esse período histórico brasileiro. Para isso, sugerem textos visuais e outras referências verbais para estimular a compreensão sobre a Ditadura.

Quanto aos textos literários propostos como objeto de análise, chama atenção o fato de as atividades indicadas serem voltadas para apreensão de tema dos textos e estilo da linguagem e não análise e interpretação da letra e do conto, o que sugere uma concepção de leitura como decodificação temática e linguística do texto e não como interação entre autor e texto com vistas à construção de um sentido para o material lido. As atividades 1 e 2 indicam um interesse em insistir para o aluno recuperar o enredo da narrativa de Verissimo e associar

a letra de Buarque ao contexto social da Ditadura, indicando apenas uma habilidade de leitura superficial do texto:

Atividade 1

- a) A conversa mantida pelo marido com a esposa se dá em presença? Comprove sua resposta.
- b) Quais são as instruções passadas pelo marido à mulher quanto ao arranjo da festa e ao preparo da feijoada?
- c) Considerando o contexto político e a finalidade para a qual a música foi encomendada, explique os versos  
“eles vão com uma fome que nem me contem  
eles vão com uma sede de anteontem

Atividade 2

- a) Qual é o tema dessa história?
- b) O título está adequado? Qual é a importância da feijoada no desenrolar da trama?
- c) Quem são os personagens? Qual deles vivencia o conflito amoroso?
- d) Em algum momento Pedro se sente um estorvo na vida de Carol?
- e) Que função desempenha a personagem Milene? O que ela pensa a respeito de Pedro?
- f) Qual é o foco narrativo?
- g) Um conto caracteriza-se por apresentar vários clímax. Dê exemplos para essa afirmativa.
- h) Carol é uma mulher bem casada? (SALLES; TAVELA, 2011)

Em relação às demais atividades, elas procuram estimular o aluno a analisar a linguagem dos textos, pois focam a atenção do aluno para exercícios de “leitura” sobre uso da língua coloquial, gírias, frases curtas e ainda sobre traços da língua portuguesa no Brasil, como o uso de pronomes átonos no início de orações. Enfim, a leitura dos textos literários funciona como um meio para reflexão acerca de questões linguísticas e não como uma prática de leitura em que a especificidade da linguagem literária é explorada ou a proposição de sentido para os textos é objetivada. A atividade seguinte permite que constatemos essa afirmação, já que mostra claramente o interesse em usar o texto literário para a reflexão sobre uso da língua, o que minimiza o potencial da literatura como meio de formação do homem e compreensão do mundo e o coloca como recurso para outras disciplinas, no caso a de língua portuguesa:

- 2) Uma característica do português do Brasil é o uso de pronomes oblíquos iniciando orações. Essa peculiaridade tão típica da oralidade pode ser observada em:
  - a) “-Eu me atrasei um pouco, Pedro. Foi o que deu pra fazer.”
  - b) “-Me empresta um dinheiro pra comprar cerveja?”
  - c) “-Você enlouqueceu, mulher!” (SALLES; TAVELA, 2011)

A sequência de atividades, que totalizam seis, continua o propósito de reconhecimento de enredo e há apenas uma questão que mobiliza de forma muito tênue a apreensão de um possível diálogo entre a canção e o conto: “Identifique semelhanças e/ou diferenças entre e



música de Chico e o conto de Veríssimo” (SALLES; TAVELA, 2011). Da forma como a questão está apresentada e formulada, fica evidente que as autoras não tiveram preocupação em abordar a intertextualidade, embora seja esta a promessa do plano indicada nos seus objetivos. Em outras palavras, não se prestigiam o diálogo entre textos e o desvendamento dos processos de criação e recriação que caracterizam a intertextualidade. Com base nisso, podemos depreender que o plano de aula analisado aponta poucas possibilidades de desenvolvimento da habilidade de reconhecimento das relações intertextuais. Além disso, as práticas de leitura propostas são também insuficientes para a construção de sentido para os textos, pois se resumem a decodificações de enredo do conto e temática da canção. Por fim, o plano não apresenta referências que poderiam ajudar o professor a ampliar seus saberes sobre o tema da aula: a intertextualidade, pois as obras indicadas restringem-se a fontes dos textos literários propostos para leitura e a textos sobre a biografia de Verissimo e sobre traços da música de Buarque.

O segundo plano de aula examinado foi proposto por Begma Tavares Barbosa e Regina Célia Martins Salomão Brodbeck, publicado em 17 de dezembro de 2009 e tem como tema “Paródias modernistas: um discurso de ruptura”. Destinado à disciplina de literatura brasileira para o Ensino Médio o planejamento não propõe objetivos para uma aula, mas resultados que esta pode acarretar para o aluno. São eles: “Ler poemas”, além de “Observar o diálogo entre textos – intertextualidade”, “Comparar textos que abordam o mesmo tema, assumindo discursos diferentes” e “Pensar sobre o movimento de ruptura promovido pelos modernistas de 22, a partir da leitura de paródias” (BARBOSA; BRODBECK, 2009). Está clara a preocupação em oferecer aos alunos uma leitura que identifique relações intertextuais. Para isso, as autoras propõem o exame de dois textos: poemas “O adeus de Tereza”, de Castro Alves, e “Teresa”, de Manuel Bandeira.

As atividades sobre esses poemas incitam uma tentativa de compreensão dos textos e identificação das relações entre eles, mostrando que as autoras do plano de aula percebem a importância da intertextualidade e sua influência no processo de compreensão dos textos. Os exercícios e orientação a seguir ilustram essa afirmação:

Atividade 4 Releitura do texto de Castro Alves

O professor deve retomar o texto “O Adeus de Tereza”, solicitando aos alunos que exponham sua interpretação do texto. Nesse momento, o professor deve, se necessário, mediar a interação com a turma, ajudando os alunos a observarem que o poema tem uma estrutura narrativa e que o desfecho dessa narrativa permite explicar o título do poema “O adeus de Tereza”.

Atividade 5 Releitura do texto de Manuel Bandeira

O professor pode proceder da mesma forma com o texto de Manuel Bandeira, possibilitando que os alunos apresentem suas diferentes leituras. Uma leitura atenta do texto de Bandeira implica perceber que o texto se faz como uma paródia do texto de Castro Alves: o poema tem a mesma estrutura narrativa, e é o mesmo o nome da mulher amada. No entanto, o texto de Bandeira subverte, questiona o modelo de amor romântico: o amor à primeira vista, despertado pela bela Tereza de Castro Alves, não acontece no caso do poema de Bandeira; mas o fato de a Tereza do segundo poema ter “pernas estúpidas”, “cara estúpida” e “olhos velhos” não impede que o amor aconteça, como sinaliza a última estrofe do poema. (BARBOSA; BRODBECK, 2009).

Nesse plano de aula, fica implícita uma concepção de leitura que prioriza a interpretação do texto assim como a identificação dos diálogos que os textos podem estabelecer entre si. Embora o material não exponha nenhuma conceituação de intertextualidade, estimula o exercício de seu reconhecimento ao propor o cotejo dos dois poemas. As atividades de leitura, apesar de não exigirem esforços intensos do aluno leitor, contribuem para que este reflita sobre os poemas e tente compreendê-los, associando-os ao contexto da literatura modernista e apontando os diálogos entre os textos. Em uma das atividades, as autoras propõem que os alunos “procurem pistas que sinalizem que os textos dialogam entre si”, evidente indicação de intertextualidade presente entre os textos e de necessidade de compreensão dessa relação. Ao solicitar ainda que os estudantes reflitam sobre paródia, a proposta da aula pode ampliar a compreensão sobre uma das formas da intertextualidade. Contudo, não é possível apontar uma concepção ou conceito de intertextualidade inerente à preparação da aula ou afirmar que o material sinaliza uma adequada percepção do que é intertextualidade. Ainda sobre o plano de aula, temos que destacar que ele não indica referências para consulta sobre os temas da aula, há apenas endereços de *sites* para leitura dos textos poéticos.

Os dois planos de aula mostram-se lacunares quanto ao objeto central - a leitura da intertextualidade - embora apresentem questões sobre leitura. Dessa forma, podemos depreender que, para uma prática de leitura e ensino de literatura que prestigie o reconhecimento do diálogo entre textos, é necessário que o professor construa um aparato teórico-crítico sobre os temas que elegem para suas aulas. Dito de outra forma, a superação da superficialidade da abordagem da intertextualidade na escola requer uma formação mais qualificada do docente sobre leitura, literatura e, neste caso, sobre intertextualidade. Uma aula sobre este tema só será adequada se houver uma clara noção do que é intertextualidade e que tipo de efeitos isso pode acarretar para o exercício de leitura.

## **PALAVRAS FINAIS**

Ao analisar duas propostas de leitura do *Portal do professor* que estimulam o reconhecimento da intertextualidade, é preciso assinalar que os elementos propostos para exame desses materiais não são conclusivos, haja vista a necessidade de se discutir a relevância de todos os critérios de análise em cotejo de um maior número de planos de aula disponíveis no Portal. Além disso, a exposição da análise crítica dos planos de aula não elimina o reconhecimento de outros itens não contemplados e que podem ser úteis para uma perspectiva de ensino de leitura e literatura que possibilite o reconhecimento de diálogos entre literatura e outros textos, já que todo texto é uma releitura de um texto já existente, como explica Kristeva (1978). O que importa é que construamos uma perspectiva de criticidade sobre os planos de aula disponibilizados no Portal com vistas a duas nobres metas essenciais e urgentes: formar alunos competentes em leitura e despertar o prazer por ler textos, literários e não literários, na escola.

**FORMATION OF READER AND PROPOSALS IN TEACHING TEACHER  
PORTAL: A REFLECTION ON INTERTEXTUALITY, READING AND  
LITERATURE IN THE CLASSROOM**

**ABSTRACT:** This study presents reflections on reading and literature in the school context, emphasizing didactic propositions that encourage recognition of intertextuality practices of interpretation of texts in the classroom. Part of the design is that texts interact with each other and that the competent reader must develop skills to identify dialogues between texts and relate them in order to propose direction for each of the textual manifestations. And as the task of the school is to encourage the student to reveal these skills and competencies, we must discuss the teaching tools available to promote effective learning of reading and driving the unveiling of intertextual relations. In this sense, this work examines the reading practices proposed by teachers from different regions of the country enrolled in the Teacher Portal, aiming to pointing to what extent such reading practices can support the formation of a competent reader, helping him to understand the texts and dialogues between different discursive constructions and inter-relate literature to other languages. Thus, the study's corpus research two propositions reading available on Portal seeking to incite study of literary texts in dialogue with other texts.

**KEYWORDS:** Formation of readers. Reading literature. Intertextuality. Teaching resources. Teacher Portal.

**REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Begma Tavares; BRODBECK, Regina Célia Martins Salomão. Paródias modernistas: um discurso de ruptura. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10716>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> . Acesso em: 5 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *PDE* : Plano de Desenvolvimento da Educação : Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista Anpoll*, v. 1, n. 33, 2012. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewArticle/637>>. Acesso em: 12 maio 2014.

GOMES, Inara Ribeiro. Sobre “por que” e “como” ensinar literatura. *Nau literária*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, jul/dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/16231/11688>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

KRISTEVA, Julia. *Semiótica do romance*. Tradução de Fernando Cabral Martins. 2. ed. Lisboa: Arcádia, 1978.

PANSA, Karine. Fazer do Brasil um país de leitores é o nosso desafio. In: FAILLA, Zoara. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 9-11.

ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1996.

SALLES, Marilene de Mattos; TAVELA, Maria Cristina Weitzel. 'Feijoada completa': coesão, coerência e intertextualidade em música e literatura. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=31252> >. Acesso em: 10 jul. 2014.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

## GÊNEROS TEXTUAIS E LEITURA: INTERFACES DIALÓGICAS

Minéia Carine Huber<sup>1</sup>  
Marinês Ulbriki Costa<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é apresentar o processo de compreensão leitora nos gêneros textuais a partir de seus elementos constitutivos: o propósito comunicativo, o estilo da linguagem, a construção composicional, conteúdo temático e a presença do dialogismo em sua constituição. Objetiva-se, também, analisar o dialogismo presente nos gêneros textuais reportagem e editorial e identificar as vozes presentes nesses gêneros. Esta pesquisa foi realizada com a leitura e fichamento dos aportes teóricos de Bakhtin, Marcuschi, Cunha, Baltar, Moirand e Brouckes, Boff, Marinello e Köche. Após a realização desse estudo, concluiu-se que os gêneros textuais são definidos muito mais por seus aspectos comunicativos, interativos e dialógicos do que pela forma, comprovando assim, a dimensão dialógica da linguagem. Evidenciou-se, ainda, que o dialogismo faz-se presente na constituição dos gêneros reportagem e editorial, sendo o dialogismo mostrado na reportagem, que é um gênero que se ocupa de assuntos de interesse do leitor, apresentando o maior número de detalhes possíveis sobre o fato; e o dialogismo constitutivo no editorial, que, por sua vez, expressa o ponto de vista do jornal ou revista em que é publicado. Isso posto, visualizou-se a importância de identificar as vozes presentes no discurso, para a realização de uma leitura crítica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros textuais. Dialogismo. Reportagem. Editorial.

### INTRODUÇÃO

A linguagem ocupa um lugar de destaque nas relações humanas, pois todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso dela. Estudá-la, portanto, significa ir além das estruturas linguísticas e estruturais e concebê-la como interação.

Como a comunicação é feita através da língua, é importante percebê-la, como defende Bakhtin (1997) e Bronckart (1999), como uma atividade social, histórica e cognitiva, na qual são privilegiados os aspectos funcionais e interativos, sendo assim, ela é tida como uma forma de ação social e histórica. Sua utilização acontece em forma de enunciados, ditos pelas pessoas nas mais diversas esferas da comunicação. A esses enunciados dá-se o nome de gêneros do discurso, que são infinitos, devido à variedade virtual da atividade humana ser inesgotável, segundo Bakhtin (1992).

Concebendo a linguagem como interação, Bakhtin (1997) apresenta o conceito de dialogismo, visto que todo enunciado é uma resposta a um já dito, há sempre falas anteriores

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Letras - Língua Portuguesa – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen. mineiacarine@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Linguística aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen. marines@uri.edu.br

sobre o tema em questão. Nessa circunstância, é indispensável estudar e analisar os gêneros pelo viés do dialogismo, mostrado e constitutivo, para compreender as vozes envolvidas no processo interlocutor, segundo Bakhtin (1988).

Dos gêneros focalizados nesse trabalho, a reportagem é um gênero que se ocupa de assuntos de interesse do leitor, apresentando o maior número de detalhes possíveis sobre o fato. O editorial, por sua vez, expressa o ponto de vista do jornal ou revista em que é publicado, segundo Boff, Marinello, Köche (2012).

Dessa forma, evidenciou-se que o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, mas também, por sua construção composicional. Estes três elementos conteúdo temático, estilo e construção composicional fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação, segundo Bakhtin (1992).

Os autores que constituirão os aportes teóricos desta pesquisa são Bakhtin, Marcuschi, Cunha, Baltar, Moirand e Bronckart, Boff, Marinello e Köche.

## **1 GÊNEROS TEXTUAIS E DIALOGISMO**

A comunicação diária, seja oral ou escrita, acontece por meio de gêneros textuais, estes são considerados por Bakhtin (2003) como tipos relativamente estáveis de enunciados, ditos pelas pessoas nas mais diversas esferas da atividade humana. O autor (1992) reforça ainda que essas esferas possuem condições e finalidades específicas, que são contempladas pelos gêneros existentes em cada uma delas.

Os gêneros são considerados fenômenos históricos, sociais e culturais, segundo Marcuschi (2002), que ainda os define como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, e surgem emparelhados às necessidades socioculturais e com as inovações tecnológicas. Eles se desenvolvem conforme a cultura na qual estão inseridos e são caracterizados muito mais por suas propriedades comunicativas, discursivas, culturais e cognitivas do que pela forma e estrutura.

Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008) afirmam que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar a não ser por algum texto. Sendo assim é possível imaginar que, como as pessoas só se comunicam por meio de gêneros a riqueza e a variedade virtual da atividade humana é inesgotável “e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-

se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. (BAKHTIN, 1992).

Partindo da premissa de que a linguagem é vista como um processo de interação, Bakhtin (2006) introduz o conceito de dialogismo quando estudamos a linguagem. Esse conceito evidencia que todo enunciado é uma resposta a um já dito, que sempre há falas anteriores sobre o tema em questão. Para ele a língua tem a propriedade de ser dialógica, portanto, os enunciados produzidos pelas pessoas também são dialógicos. Ao proferir um enunciado, o sujeito leva em conta o discurso de outras pessoas, e o incorpora ao seu discurso, que depois servirá para outras pessoas. Portanto, o dialogismo “são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (BAKHTIN, 2006).

Segundo o autor:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 1988).

Isso posto, quando queremos falar ou escrever algo, nunca iniciamos do nada, nosso discurso sempre estará ancorado em algo que já foi dito anteriormente. Aqui não se trata das palavras ou orações, pois estas são repetíveis, não estabelecem diálogos, não permitem uma resposta do outro, estão disponíveis para cada pessoa utilizar em seu discurso da forma que quiser e necessitar. Já quando essas palavras ou orações são apropriadas pelas pessoas e recebem uma apreciação e uma entonação próprias, passam a ser enunciados, pois carregam emoção, juízos de valor e paixões, estão, portanto, completas e permitem uma resposta. Os enunciados são irrepetíveis, visto que, cada um os utiliza da sua maneira, conforme as suas necessidades, e impondo-lhe a sua entonação peculiar.

Segundo Fiorin (2006) “os enunciados têm sentido, que é sempre de ordem dialógica”, ou seja, toda palavra dialoga com outras palavras, é impossível um enunciado acontecer fora das relações dialógicas, pois ele necessita uma resposta do outro, ele precisa participar de outros discursos. Esses enunciados possuem autores, que se posicionam e deixam transparecer

suas ideias e julgamentos a respeito do discurso realizado, esse discurso permite uma resposta, e, portanto, um novo enunciado, e assim segue-se na cadeia de comunicação.

Ao conhecermos uma situação, um objeto ou uma pessoa, conhecemos por pontos de vista, ideias que os perpassa. Dessa forma, o novo chega até nós carregado de discursos, positivos ou negativos, que influenciam em nosso ponto de vista. Tudo que é novo chega carregado de discursos. Assim “todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam” (FIORIN, 2006). As palavras dialogam entre si, e estão rodeadas de outras palavras.

Partindo dos pressupostos do dialogismo, focalizando a linguagem como interação, e a comunicação possível apenas por gêneros textuais, é importante entender as vozes envolvidas nos processos de comunicação, e a interação que acontece entre os sujeitos sócio-historicamente situados.

Comunicamo-nos por meio de gêneros textuais e analisá-los pelo viés do dialogismo é importante para compreendermos o próprio gênero, as vozes envolvidas em seu discurso e as relações dialógicas nele existentes. Também é indispensável conhecer alguns aspectos que compõe o gênero, importantes para a compreensão e realização de uma leitura crítica.

Os gêneros textuais são caracterizados por seus aspectos comunicativos, discursivo e interativos, mas a forma não é totalmente desprezada, pois como já afirmava Bakhtin (1992) cada esfera da atividade humana produz seus tipos de enunciados, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana, portanto:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1992, p. 279).

O conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, segundo Bakhtin (1992), mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, cada gênero, de maneira geral, se ocupa de um determinado domínio de sentido. Ainda, segundo Bakhtin (1992), a construção composicional é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo. Cada gênero possui uma estrutura peculiar, adequada às finalidades de seu propósito comunicativo. O estilo, segundo o mesmo autor (1992), é uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e



gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado, é, portanto, uma seleção de meios linguísticos. Cada gênero se ocupa de diversos meios linguísticos que se adequam as necessidades, finalidades e propósitos do gênero.

Esses três elementos citados, mais o propósito comunicativo, serão aplicados na análise do editorial e da reportagem que apresentam algumas características que lhes são próprias, e que auxiliam na identificação do gênero, das vozes e dos objetivos de cada um, ressaltando que são gêneros do jornal, que têm grande influência social.

### **1.1 O gênero textual reportagem**

O gênero textual reportagem apresenta o dialogismo mostrado, que se mostra no fio do discurso, este, segundo Moirand (1999), refere-se a “todas as formas de representação que um discurso dá do outro, explicitamente, por meio de marcas tipográficas ou das formas verbais” (1999). Segundo Bakhtin (2006) trata-se da incorporação pelo enunciadador da voz ou das vozes de outros enunciados, são maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso, ainda para o mesmo autor:

é o modo de funcionamento real da linguagem, é o próprio modo de constituição do enunciado. Essas formas de absorver o discurso alheio no próprio enunciado são a maneira de tornar visível esse princípio de funcionamento da linguagem na comunicação real. (BAKHTIN, 2006).

A reportagem, segundo Bonini (2006, p. 66) pode parecer com a notícia ou a entrevista, dependendo do material coletado, ainda segundo o mesmo autor (2006, p. 68), “reportagem, notícia e outros gêneros, muitas vezes, funcionam em bloco temático”, ou seja, um deles torna-se central e os outros anexos, sendo que a passagem de um para outro nem sempre é nítida.

É o gênero mais complexo e mais elaborado do jornalismo. Segundo o Novo Manual de Redação da Folha de São Paulo (2004) “fazer uma reportagem é dirigir-se a um determinado local para, de volta à redação, relatar ao leitor por meio de palavras e/ou imagens o que se passou ali”. Envolve coleta minuciosa de dados, entrevistas, consultas a outras mídias como rádio, TV e internet. Kotscho (1986) recomenda que o repórter deve “colocar-se no lugar das pessoas que não podem estar lá e contar o que viu como se estivesse escrevendo

uma carta a um amigo”. Predominam os tipos de discurso do mundo do narrar: narração e o relato interativo, com sequências narrativa, descritivas e dialogais.

O objetivo da reportagem é levar ao leitor os fatos de maneira abrangente, por esse motivo o jornalista deve saber falar e escrever bem. A reportagem impressa deve demonstrar capacidade intelectual, criatividade, sensibilidade quanto aos fatos e apresentar uma escrita coerente que dinamiza a leitura e a torna fluente. Hoje, com o desenvolvimento das mídias e da internet, os repórteres têm mais recursos visuais e gráficos disponíveis.

É um gênero textual que informa sobre determinado fato atual de interesse do leitor a que se destina a revista, jornal, impresso ou on-line, e acresce diferentes opiniões e versões; o fato não precisa ser novo, mas deve ser atual. Segundo Lage a reportagem é um “gênero jornalístico que consiste no levantamento de assuntos para contar uma história verdadeira, expor uma situação ou interpretar fatos” (1987, p. 61).

A tipologia textual presente nesse gênero é a narração, organizando as informações em uma ordem cronológica, para maior compreensão do receptor. Pertence à ordem do relatar, fazendo o relato de um acontecimento de interesse do receptor.

O assunto do qual se ocupa a reportagem não necessita ser algo novo, mas sim um fato que desperte o interesse do leitor. Segundo Boff, Marinello, Köche (2012, p. 59), o produtor da reportagem é livre para utilizar diversos recursos, como depoimentos, pontos de vista, entrevistas, boxes e dados estatísticos, com a finalidade de dar consistência ao texto. Utilizando esses recursos, o produtor dá mais credibilidade ao seu texto, fornecendo dados suficientes para envolver o leitor e transmitir a ele o maior número de informações possíveis. Segundo Kaufman e Rodríguez, a trama conversacional que se desenvolve entre o repórter e as personagens faz valerem os fatos (1995, p. 28).

A linguagem utilizada nesse gênero é comum e objetiva, facilitando a interação com o interlocutor. Valer-se da terceira pessoa do discurso para mostrar os fatos, zelando pela impessoalidade e pela objetividade. Também é natural o jornalista usar a intercalação do discurso indireto com o direto, com o objetivo de registrar as diferentes posições dos sujeitos envolvidos nos fatos de maneira mais atraente do que se apresentasse meramente uma informação de forma simples, sem nenhum adereço.

É um gênero que não apresenta uma estrutura rígida, mas de maneira geral é possível, segundo Boff, Marinello, Köche (2012, p. 59) contemplar alguns traços formais característicos: o título, que anuncia o assunto. Segundo Koch (1993, p. 39), o título de gêneros jornalísticos possui, na maioria dos casos, o verbo no presente, para a autora, ainda, é a partir do título que se fará o comentário, solicitando a atenção do leitor.

O subtítulo ou título auxiliar, que não é obrigatório, busca atrair o interlocutor para o assunto que será abordado; o resumo da matéria ou lead apresenta o aspecto mais importante do assunto abordado, e geralmente apresenta-se no primeiro parágrafo. Corpo da matéria, no qual se coloca os esclarecimentos, os acréscimos e as discussões em nível mais amplo e pode ser dividido em itens. E a ideia-síntese, que retoma, no final do texto, os aspectos essenciais do fato relatado.

A reportagem é um gênero que possui compromisso com a verdade, possui caráter interpretativo e impactante. Esse gênero textual deve contemplar todas as versões de um fato, a fim de que “a verdade apurada não seja apenas a verdade que se pensa que é, e sim a verdade que se demonstra e tanto que possível se comprova” (BAHIA, 1990, p. 50). Possui um estilo mais livre e varia conforme o veículo de publicação, o público-leitor e o assunto. Segundo Lage (1987, p. 47) é possível organizar as informações por ordem decrescente de importância ou também narrar a história com início, meio e fim, seguindo uma sequência cronológica.

## **1.2 O gênero textual editorial**

O gênero textual editorial apresenta o dialogismo constitutivo, que segundo Bakhtin (2006), o enunciado apresenta sempre, ao menos, duas vozes, mesmo que elas não se apresentem no fio do discurso. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói. Para Moirand (apud Cunha, 2002) é o dialogismo que se configura como o modo de construção do discurso por meio da incorporação de outros sobre o mesmo objeto, podendo ou não ser percebido como tal pelo sujeito falante e pelo receptor.

Para Baltar (2004, p.129) o editorial é um gênero textual em que está presente a opinião do jornal sobre um fato do dia, considerado como o mais importante, é uma expressão de opinião.

Esse é um gênero textual que expressa o ponto de vista do jornal ou revista em que é publicado. É característica a opinião a respeito de temas e fatos atuais, notícias, reportagens e entrevistas, sem constar o nome do redator. O editorial apresenta uma opinião, um juízo de valor, mas, além disso, ele busca analisar, clarificar, expor interpretar e esclarecer o que é obscuro, entre outras funções, segundo Dell’Isola (2007, p. 53).

Como esse gênero expressa a opinião do veículo na qual ele é publicado, o texto deve defender este veículo e expressar a opinião do grupo que o dirige. Nunca um editorial tecerá

comentários contra a o meio em que é veiculado, e contra os interesses de quem o defende, pelo contrário, ele deve fazer uma campanha a favor, e convencer o interlocutor disso. Por esse motivo, o editorial já possui um espaço adequado e específico na edição, o que prova a sua importância para o jornal ou revista em que é veiculado.

Segundo Boff, Marinello, Köche (2010), geralmente o editorial se ocupa das próprias matérias de onde ele é publicado, às vezes as da mesma edição e outras de edições anteriores, com o intuito de esclarecer os fatos que já são de conhecimento das pessoas, e atribuí-los um julgamento de valor. Os assuntos que discute são polêmicos, o que proporciona maior discussão e adesão do leitor.

É um gênero pertencente à ordem do argumentar, com a tipologia textual dissertativa, na qual a argumentação é essencial. No editorial, o jornal ou revista administra uma informação, e busca comprovar que aquele ponto de vista é o mais válido, tenta assim convencer o seu leitor. De acordo com Abreu (2001, p 25) “argumentar é a arte de convencer e persuadir; convencer pressupõe gerenciar as informações de modo a demonstrar e provar”. Os argumentos devem ser coerentes para validar a opinião do jornal no que se refere ao assunto abordado, utilizando vocábulos que intensificam a ideia defendida, para persuadir mais o leitor.

A linguagem utilizada nesse gênero é uma linguagem comum, adequada à linguagem-padrão. Usa períodos longos, compostos por orações coordenadas e subordinadas. Predomina o tempo verbal presente do indicativo, pois o produtor discute um assunto da atualidade (BOFF, MARINELLO, KÖCHE, 2010).

O editorial possui, conforme Boff, Marinello, Köche (2010) a mesma estrutura padrão dos outros textos de base tipológica dissertativa: o título, que constitui-se de uma frase ou expressão que desperta a atenção do leitor, sintetizando o assunto discutido; a situação-problema, que apresenta e contextualiza a questão que será desenvolvida. Geralmente é empregado um tópico frasal expressivo para despertar o interesse do leitor, chamando sua atenção.

Após apresentar as formas de dialogismo presentes em cada um dos gêneros estudados e as suas características, fica evidente a importância de estudá-los em virtude de fazerem parte de um domínio discursivo como o jornalístico que possui poder de participação na vida social. O editorial e a reportagem abordam assuntos diferentes, possuem estruturas diferentes, tipologias diferentes e propósitos diferentes. A reportagem objetiva informar de maneira mais detalhada possível um fato de interesse social; e o editorial objetiva expressar o ponto de vista do jornal ou revista em que é publicado, tentando convencer o leitor.

## CONCLUSÃO

Concluimos com este trabalho que os gêneros textuais estão completamente ligados à vida social, e caracterizam-se mais por seus processos comunicativos, interativos e dialógicos, embora a forma não seja totalmente desprezada, pois o próprio Bakhtin (2006) indica organização composicional, estilo de língua e conteúdo temático, como características dos gêneros.

Ainda segundo o mesmo autor, que introduz o conceito de dialogismo, podemos perceber a dimensão dialógica da linguagem, visto que, todo enunciado é uma resposta a um já dito, sempre havendo falas anteriores sobre o tema em questão.

Concebendo a linguagem como interação e focalizando no dialogismo, ficou evidente a importância de compreender a dimensão dialógica da linguagem e a importância de estudar as vozes envolvidas nos processos de comunicação, para perceber os pontos de vista e juízos de valor imbuídos nelas.

Os gêneros estudados neste trabalho, no viés do dialogismo, foram o editorial e a reportagem, dois gêneros pertencentes ao domínio discursivo jornalístico, que segundo Baltar (2004) tem estatuto privilegiado.

Com os aportes teóricos no que tange ao gênero, evidenciou-se a presença do dialogismo mostrado, no gênero reportagem, que segundo Moirand (1999), refere-se a “todas as formas de representação que um discurso dá do outro, explicitamente, por meio de marcas tipográficas ou das formas verbais” (1999). Segundo Bakhtin (2006) trata-se da incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outros enunciados, são maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso.

E no gênero editorial, a partir das reflexões teóricas, evidenciou-se a presença do dialogismo constitutivo, que como explica Bakhtin (2006), o enunciado apresenta sempre, ao menos, duas vozes, mesmo que elas não se apresentem no fio do discurso. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói. Para Moirand (apud Cunha, 2002) é o dialogismo que se configura como o modo de construção do discurso por meio da incorporação de outros sobre o mesmo objeto, podendo ou não ser percebido como tal pelo sujeito falante e pelo receptor.

Dessa forma foi possível compreender e identificar a dimensão dialógica da linguagem. E verificar de que forma a diversidade de relações dialógicas entre os discursos

permite ao leitor não apenas caracterizar os gêneros, mas principalmente realizar uma leitura crítica.

A próxima etapa da pesquisa será a seleção do corpus dos gêneros mencionados, e, posteriormente, a análise dos mesmos.

### **TEXTUAL GENRES AND READING: DIALOGIC INTERFACES**

**ABSTRACT:** The aim of this study is to show the process of reading comprehension in the textual genres from its constituent elements: the communicative purpose, the style of language, compositional construction and thematic content and the presence of dialogism in its constitution. The objective is to also analyze the dialogism present in textual genres report and editorial and identify the voices present in these genres that belong to the journalistic discursive area. This research was performed with the reading and book report of the theoretical contributions of Bakhtin, Marcuschi, Cunha, Baltar, and MoirandBrouckes, Boff, Marinello and Köche. After performing this study it is concluded that the textual genres are much more defined by their communicative, interactive and dialogical aspects than by their type, thus demonstrating the dialogical dimension of language. We also evidenced that the dialogism is present in the constitution of the genres report and editorial, the dialogism shown in the report, a genre concerned with matters of interest to the reader, presenting the greatest detail as possible about the fact; and the constitutive dialogism in the editorial, which, in its turn, expresses the viewpoint of the newspaper or magazine in which is published. So, we could see the importance of identifying the voices present in the discourse, to perform a critical reading.

**Keywords:** Textual genres. Dialogism. Report. Editorial

### **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal na sala de aula**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée; MEURER, J. L. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: questão de pesquisa e ensino. In: BRITO, Karin Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário (org.). **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In.: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

MARINELLO, AdianeFogali; BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, VanildaSalton. Reportagem. In: \_\_\_\_\_. **Estudo e produção de textos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARINELLO, AdianeFogali; BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, VanildaSalton. Editorial. In: \_\_\_\_\_. **Leitura e Produção Textual: Gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUCS; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

## **HORA DO CONTO: VIAJANDO NO MUNDO FANTÁSTICO, REAL E/OU IMAGINÁRIO EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO PERMANENTE**

**Marilei Almeida de Oliveira<sup>1</sup>**  
**Camila da Rosa Parigi<sup>2</sup>**  
**Carolina Zasso Pigatto<sup>3</sup>**  
**Diovana Machado de Freitas<sup>4</sup>**  
**Celso Ilgo Henz<sup>5</sup>**

**RESUMO:** O presente trabalho aborda relatos de vivências possíveis por meio do projeto de extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, o qual é desenvolvido desde 2007, sob a coordenação do professor Dr. Celso Henz. Por meio de histórias e dinâmicas que as contadoras promovem para/com os(as) educandos(as), objetiva-se incentivar o gosto pela leitura, aguçar a imaginação, a criatividade e a criticidade, visando o resgate da auto-estima e a participação cidadã das crianças. O projeto ocorre quinzenalmente em escolas municipais, estaduais, particulares e no setor educacional do Hospital Universitário de Santa Maria/RS, paralelo às reuniões que as educadoras/contadoras realizam a fim de compartilhar suas vivências e aprofundar subsídios teóricos. Dentre os resultados alcançados até o presente momento, destaca-se a formação permanente das educadoras e acadêmicas contadoras de histórias; a autonomia dos(as) educandos(as) em dizer a sua palavra, participando ativamente dos momentos de contação, o desenvolvimento lúdico e imaginativo dos(as) educandos(as). Desse modo, o trabalho trará um recorte deste projeto, a partir dos diálogos e reflexões que vem sendo construídos em duas escolas municipais de Educação Infantil, com crianças de 3 a 6 anos de idade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crianças. Hora do Conto. Leituras de Mundo. Literatura Infantil.

### **INTRODUÇÃO**

No presente trabalho buscamos apresentar o projeto de extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, o qual vem sendo desenvolvido desde o ano de 2007 pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, sob a coordenação do Professor Dr. Celso Henz.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno da UFSM e bolsista FIEIX do projeto de extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, UFSM. E-mail: mari.oli.ped@gmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno da UFSM e participante do projeto de Extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, UFSM. E-mail: camilaparigiufsm@gmail.com

<sup>3</sup> Professora de Educação Infantil da rede Pública Municipal de Santa Maria e participante do projeto de Extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, UFSM. E-mail: carolzpigatto@hotmail.com

<sup>4</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno da UFSM e bolsista PROLICEN do projeto de extensão “Hora do conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, UFSM. Email: diovanamachadofreitas@gmail.com

<sup>5</sup> Coordenador do Projeto de Extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra” e Professor Associado do Centro de Educação/UFSM. E-mail: celsoufsm@gmail.com



A importância de incentivar o gosto pela “leitura da palavra e do mundo”, aguçar a imaginação, a criatividade e a criticidade, visando o resgate da autoestima e a participação cidadã de crianças de nossa sociedade, surgem para justificar o desenvolvimento do projeto em questão. Assim, buscamos desenvolver, por meio de histórias e dinâmicas que os(as) contadores(as) promovem para/com os(as) educandos(as), o gosto e prazer pela leitura.

Tal projeto ocorre quinzenalmente em escolas municipais, estaduais e particulares de Santa Maria/RS; além disso, o mesmo vem sendo desenvolvido desde o ano de 2013 no Setor Educacional do Hospital Universitário de Santa Maria/HUSM. Dessa maneira, o trabalho a seguir apresentará um recorte do projeto, a partir dos diálogos e reflexões construídos em duas escolas municipal de Educação Infantil, com crianças de 3 a 6 anos de idade.

Através de obras literárias infanto-juvenis, seguindo a perspectiva teórica de Paulo Freire, o projeto “Hora do Conto” tem como objetivo, possibilitar o desenvolvimento lúdico, imaginativo e crítico das crianças e adolescentes, a partir de histórias infantis envolvendo os participantes e valorizando as experiências que cada um traz. Acreditamos que a Literatura Infantil pode ajudar a criança a entender a realidade em que vive por meio do imaginário retratado nas histórias e no mundo do faz de conta apresentado nos livros; além disso, pode ajudar a criança despertar novos sentimentos condizentes com a história, ajudando-a a organizar a sua visão de mundo, assim como seu pensamento e entendimento da realidade que a cerca, possibilitando-lhe o “aprender a dizer a sua palavra” (FIORI, 1998).

Dessa maneira, os momentos de contação fazem com que a criança afaste seus medos já vivenciados em sua história de vida; além disso, possibilitam relações entre as situações imaginárias e as vivenciadas na vida real, proporcionando a organização de seu próprio pensamento e entendimento de seu mundo. Assim, visa-se estimular a participação cidadã dos sujeitos envolvidos, tornando-os reflexivos diante dos acontecimentos do mundo a partir das histórias trabalhadas.

Para tanto, o presente texto apresentará relatos de vivências das contadoras de histórias nos momentos das contações, os quais consideramos significativas para todos os participantes, contadoras e crianças.

## **1 DESENVOLVIMENTO:**

O projeto de extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra” busca oportunizar vivências onde todos (as) possam *dizer a sua palavra*, a qual é

baseada em suas histórias de vida, em acontecimentos e fatos que marcaram e caracterizam sua existência.

Compreendemos que a perspectiva da Educação libertadora e dos diálogos-problematizadores, nos levaram a reflexões e leituras, o que nos possibilitou uma maior aproximação com as realidades dos meninos e meninas, sobretudo na perspectiva freireana de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2006, p. 11), reforçamos aí o quanto as vivências constroem a visão de mundo que cada ser humano vai assumindo.

O “Hora do Conto” proporciona a seus participantes, através das leituras, o exercício de se (re)inventarem e de estarem em constante formação. Desse modo, notamos que a profissão docente se constrói por meio de diálogos, de uma reflexão crítica da prática, pois, é a partir dessa reflexão que tornamo-nos conscientes das possibilidades de transformar a realidade que tantas crianças estão expostas. Segundo Arroyo, para ser professor(a), é necessário ir além da academia: “os mestres têm de aprender no seu cotidiano lições que nem sempre aprendem nos tempos de formação. (ARROYO, 2001, p. 230).

Nesta perspectiva, o projeto busca, com as histórias infantis, resgatar com os(as) educandos(as) partes e dimensões de uma infância não vivida, excluídos de um mundo de sonhos e possibilidades de querer *ser mais*; contribuindo “para a tarefa que Paulo Freire nos aponta como própria da ação educativa: recuperar a *humanidade* que lhes é roubada” (ARROYO, 2010, pg. 249). Em razão disto, o desenvolvimento do projeto “Hora do Conto” não é visto apenas como um trabalho voluntário, de contar histórias por si só. Mas sim como um trabalho que possibilita o resgate da auto-estima e da *genteidade* dos(as) educandos.

Acreditamos, pois, que através da literatura infantil podemos criar diferentes mundos, mundos que cabem a nós montá-los, que podem ser coloridos, ter cheiros, sabores e sons, mundos fantásticos; onde a “passagem para essa viagem, é o prazer pela leitura, o ouvir e contar histórias e a fascinação pelos seus caminhos” (DONATTO, 2005, p. 02) Desse modo, a partir do projeto de extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra” buscamos oportunizar vivências onde todos possam imaginar, criar, inventar, ou seja, dizer a sua palavra, a qual é lindamente baseada em suas histórias de vida, em acontecimentos e fatos que marcaram e caracterizaram sua existência.

Assim, durante o desenvolvimento do projeto, trabalhamos com histórias que possibilitam as crianças e adolescentes imaginarem, criarem, irem além dos livros, mergulharem no fantástico e maravilhoso dos clássicos; elementos esses encontrados na

literatura infantil e que segundo Donatto auxiliam na “percepção, no desenvolvimento, na formação e transformação de seus pequenos leitores” (2005, p. 03).

Compreendemos que o contexto da Educação Infantil está marcado por ações de proteção e cuidado as crianças, que muitas vezes acabam por impedir “à liberdade, à espontaneidade, o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e das iniciativas das crianças” (REDIM, 2013, p.13). Nessa perspectiva, os encontros do projeto ocorrem quinzenalmente nos espaços de desenvolvimento, escolas e Setor Educacional do HUSM. Além disso, ocorrem encontros quinzenais entre as educadoras/contadoras, visando uma troca de experiências, diálogos e reflexões acerca do projeto.

Metodologicamente, os encontros e reflexões dos espaços de atuação, fundamentam-se em uma abordagem qualitativa, a qual segundo Chizzotti:

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa. (CHIZZOTTI, 2009, p. 79)

Dentro da abordagem qualitativa, utilizamos elementos da pesquisa-ação como forma de promover ações visando uma mudança no contexto concreto das crianças e adolescentes (CHIZZOTTI, 2009, p.100) e isso ocorre por meio de observações participantes e diálogos reflexivos, numa perspectiva pró-ativa.

Desta forma, os encontros quinzenais nas escolas são desenvolvidos a partir de uma história contada ou criada com os participantes e depois são criadas proposições sobre a história contada. Nos encontros com os(as) educadores(as) contadores(as) de história são socializadas as vivências nas instituições e discutidas a partir dos aportes teóricos que fundamentam a proposta do projeto. Nesse sentido, consideramos que ler sobre literatura infantil, dialogar sobre estudos de “como” contar histórias e socializar as vivências, possibilita aprofundar conhecimentos e “chega-se à conclusão” de que o professor precisa estar “sintonizado” com as transformações do momento presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo (COELHO, 2000, p.18). Embora sendo um projeto de extensão, o mesmo também traz elementos ricos para contribuir com nossas pesquisas voltadas à formação permanente de professores.

Literatura Infantil, segundo Coelho (1984), é uma literatura voltada para a arte, pois requer criatividade, e acima de tudo, uma leitura de mundo, uma percepção daquilo que nos rodeia, das pessoas e das vivências transformadas em palavras. Também Yunes (1988)

destaca que “a literatura é uma leitura da vida e que a fantasia, longe de alienar, ajuda a descobrir o real” (1988, p.84). Já para Abramovich (1997) a contação de histórias é uma forma de descobrir outros lugares,

outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, geografia, filosofia, política, sociologia sem precisar saber o nome disse tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática, que é outro departamento (não tão preocupada em abrir as portas da compreensão do mundo) (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Sendo assim, pensamos, criamos e desenvolvemos os momentos com os(as) educandos, visando o resgate da auto-estima, a participação cidadã e o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da criticidade.

O projeto envolve acadêmicas do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno da UFSM e educadoras da Educação Básica, da Educação Infantil até o 5º ano do ensino fundamental das escolas municipais, estaduais e particulares de Santa Maria/RS. Bem como, crianças e adolescentes internados no Centro de Tratamento de Crianças com Câncer do Hospital Universitário de Santa Maria. Durante o ano de 2014 o projeto vem sendo desenvolvido, entre outras, em duas Escola Municipais de Educação Infantil, com turmas do maternal 1, maternal 2 e pré A. Dentre os resultados alcançados até o presente momento, destaca-se a formação inicial e continuada das educadoras e acadêmicas contadoras de histórias; a autonomia dos(as) educandos(as) em dizer a sua palavra, participando ativamente dos momentos de contação e o desenvolvimento lúdico e imaginativo dos(as) educandos(as).

Os dois últimos aspectos citados podem ser observados na fala de uma criança, após a contação da história “Ninguém Tem Medo do Lobo Mau” de Ramon Scheidemantel (2011), um conto “invertido”. Convidamos a turma escolhesse um outro conto, para a partir dele criarem uma nova história. Uma das turmas optou pelo conto “Branca de Neve” (Jacob Grimm e Wilhelm Grimm, 1812); relembramos a história com eles e depois começaram as criações em cima da mesma, dentre estas escolhemos a versão de uma aluna para ilustrar a importância de as práticas educativas estarem imbricadas da possibilidade de (re)criação:

*Todo mundo ia ser bom, daí a bruxa ia falar que ela ia ser boazinha; ela não ia dar a maçã venenosa. A branca de neve fugiu do castelo porque queria ir lá na natureza. A madrasta falou que nunca mais ia fazer coisa má, ela fez uma sopa para a branca de neve tomar, porque ela estava doente. Aí ela se deitou e dormiu, porque ela estava muito cansada e aí o príncipe acordou ela com o seu beijo. O caçador estava procurando a branca de neve, para trazer ela para o castelo, porque ela queria ficar ali fora, mas a rainha não deixou, porque ela podia se resfriar e estava muito frio. (Criança A – Pré A - 04/06/14).*

Além desse relato, vale descrever outro momento em que a criatividade e a autonomia das crianças foram desenvolvidas. Com o desafio de abordar a temática meio ambiente, levamos o livro “Que país é esse?” de Regina Coeli Rennó (1997), o qual é composto apenas por imagens. Após o primeiro contato das crianças com o livro apresentamos a proposta de montar um texto coletivo para que pudéssemos fazer uma releitura da história de Rennó. Posteriormente a criação desse texto, com o auxílio da equipe administrativa da instituição, levantamos a idéia de transformar a história construída com a turma em um livro; para isso, seria necessário que cuidássemos também da ilustração do mesmo. Então propomos às crianças que fizessem os desenhos que poderiam ilustrar o livro desenvolvido por elas, para que desse modo, tivéssemos as nossas próprias imagens.

Assim, com o processo dos desenhos realizado, foi feita a procura de uma gráfica para a realização da impressão do livro. Após o processo de impressão pensamos em realizar o lançamento do livro, com a presença dos autores e seus familiares. Então, divulgamos o lançamento e no sábado, dia 14 de setembro, foi realizada uma mateada na instituição para esse acontecimento, com presença das crianças, dos pais, e de toda a comunidade. A felicidade dos pais e das crianças que compareceram ao evento era indescritível.

Partindo dos relatos é possível perceber o quanto o projeto está sendo significativo para os(as) educandos(as), proporcionando a esses(as) o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da autonomia, além do mais, com atividades como essas, de recriação e releitura, estamos propiciando que os(as) educandos(as) transformem os contos clássicos de sua maneira, dizendo a sua palavra durante a contação para a turma e as professoras, bem como, durante a elaboração de uma nova história e de um novo livro.

Entendemos que proporcionar um momento em que se dá “voz” as crianças-estudantes, onde eles narram, constroem a história/livro, demonstram seus conhecimentos de mundo, também se constitui como formação permanente, pois possibilita às educadoras/contadoras e regentes de turma refletir sobre suas práticas educativas; para Freire, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2006, p.38).

Assim, ao longo das atividades do projeto buscamos evidenciar que “a verdade dos contos de fada é a verdade de nossa imaginação” (BETTELHEIM, 1978, p. 148), ou seja, podemos mudar toda a história e ela continuará sendo verdadeira, com a nossa verdade, a verdade da nossa imaginação e da nossa criatividade.

## CONCLUSÃO

O projeto “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra” vem desenvolvendo suas atividades desde o ano de 2007 em escolas de Educação Básica Municipais, Estaduais e Particulares e no Setor Educacional do Hospital Universitário de Santa Maria; apresentando o objetivo, de através da contação de histórias e atividades lúdicas, despertar o gosto pela leitura, desenvolver a criatividade, o diálogo, a ludicidade e a criticidade, visando o resgate da autoestima e a participação cidadã de crianças e adolescentes em nossa sociedade. Ainda, possibilita às participantes um espaço de formação permanente, onde estas podem partilhar experiências e vivências enquanto educadoras/contadoras que são.

Tal projeto encontra-se em andamento, o que torna impossível descrevê-lo como concluído, pois tanto as atividades de contação de histórias nas instituições quanto os encontros entre as educadoras e acadêmicas seguirão acontecendo. No entanto, é válido destacar a importância do mesmo enquanto espaço-tempo de formação permanente às acadêmicas e às educadoras, pois as trocas entre nós possibilitam uma reflexão sobre as presentes e futuras práticas na profissão docente. Além disso, o trabalho que vem sendo desenvolvido nos espaços por meio do projeto demonstra o desenvolvimento crítico e autônomo dos(as) educandos(as).

Sendo assim, pretende-se continuar com o desenvolvimento do projeto em Escolas Municipais de Santa Maria, principalmente em escolas que se encontram em situações de vulnerabilidade social; buscando resgatar a autoestima e a participação cidadã de crianças em nossa sociedade. Transformando, dessa maneira, a sala de aula em um espaço de construir aprendizagens por meio das histórias infantis. Bem como, dar continuidade aos nossos encontros de formação, buscando sempre o melhor para a “*técnica*” de contar histórias, estando estas relacionadas com a realidade dos(as) educandos(as).

Por fim, cabe lembrar que a partir dos indicadores de avaliação, os diários de campo das educadoras/contadoras e o diário coletivo de planejamento e as reações das crianças, adolescentes e professoras, que são percebidas no decorrer dos encontros escolas e demais espaços de desenvolvimento do projeto; busca-se uma reflexão sobre as necessidades de cada realidade trabalhada e o processo que se está se constituindo nessa realidade.

**HISTORIA DE HORA: EL VIAJAR EN EL MUNDO FANTÁSTICO, REAL Y/O  
IMAGINARIO EN BUSCA DE UNA FORMACIÓN PERMANENTE**

**RESUMEN:** Este documento analiza los informes de posibles experiencias que emergen em el proyecto de extensión "Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra", que se desarrolla desde el año 2007, bajo la coordinación del maestro de la Universidad Federal de Santa Maria/UFSM, Dr. Celso Henz. A través de historias y dinámicas que promueven contadores(as) para/con los(las) alumnos(as), el objetivo es fomentar el amor por la lectura, despertar la imaginación, la creatividad y la criticidad, la búsqueda, aún contribuir com la recuperación de la autoestima y la participación ciudadana de los niños en nuestra sociedad. El proyecto se lleva a cabo a cada dos semanas en el local, el estado, y en las escuelas privadas, y en el Hospital Universitario de Santa Maria/RS - sector educativo. Las reuniones paralelas que educadores/narradores(as) realizan con el fin de compartir sus experiências y estudiar teorías sobre las actividades. Entre los resultados obtenidos hasta el momento, hay que destacarse la formación inicial y continua de los maestros y académicos narradores(as); la autonomía de los(las) alumnos(as) al decir su palabra, por su participación activa en los momentos de la narración y el desarrollo lúdico e imaginativo em lso encuentros. El trabajo traerá un recorte de los diálogos y las reflexiones que se están construyendo en las escuelas públicas de educación infantil, con niños de 3-6 años de edad.

**PALABRAS CLAVE:** Niños. Tiempo de la historia. Lecturas del mundo. Literatura Infantil y Juvenil.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil:** Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre.** Imagens e auto-imagens. 3ªed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil:** Teoria-Análise-Didática. 1ªed. São Paulo, Moderna, 2000.

COELHO, N. N. **O Conto de Fadas.** Símbolos – Mitos - Arquétipos. São Paulo, Ática, 1984.

DONATTO, M. E. C. **A Humanização da Infância:** uma contribuição da literatura infantil. Santa Maria: UFSM, 2005. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** Em três artigos que se completam. 47ªed. SP: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia da autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra Editora, 1996.

RENNÓ, R. C. **Que Planeta é esse?** 5ª ed. São Paulo, FTD, 1997.

SCHEIDEMANTEL, R. **Ninguém Tem Medo do Lobo Mau.** 1º ed. Sonar Editora, 2011.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

THIOLLENT; Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11<sup>a</sup> ed. SP: Cortez, 2002.

YUNES, E.; PONDÉ, G. **Leitura e Leituras da Literatura Infantil**: por onde começar? São Paulo: FTD S/A, 1988.



## LER: APENAS UMA QUESTÃO DE ESTRATÉGIAS?

Maria Thereza Veloso<sup>1</sup>

**RESUMO:** Apresentam-se aqui algumas reflexões sobre a Universidade enquanto capacitadora de profissionais que, na condição de professores de Letras, formarão docentes como leitores proficientes em outros níveis de ensino. Consideraram-se a dicotomia que a era virtual estabeleceu na relação escola & tecnologias, determinando um antes e um depois do surgimento dos recursos virtuais e, também, como a prática leitora se apresenta nesta nova realidade. Na sequência, analisou-se a relação da Universidade com as unidades da educação básica, em que o papel do professor universitário em dadas circunstâncias assemelha-se ao de uma tutoria pedagógica, passando a Universidade a assumir a condição de “prestadora de serviços” junto aos níveis de ensino precedentes. Como instrumento capaz de devolver à Universidade seu papel de interlocutora e parceira na construção de saberes e na partilha de experiências docentes, passou-se à análise da leitura como um trabalho intelectual que considera as condições de produção textual na formação de sujeitos sociais críticos. A base teórica destas reflexões provém da Análise do Discurso pecheutiana, relacionados ao discurso como efeito de sentido entre interlocutores e ao sujeito discursivo como clivado e heterogêneo, constituído por múltiplas vozes, sem ser origem de seu dizer, mas efeito originado da dispersão de outros discursos/sujeitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Análise do Discurso. Sujeito discursivo. Condições de produção. Efeitos de sentido.

### INTRODUÇÃO

Parece avassalador o avanço dos conceitos tecnicistas no discurso da e sobre a escola. Para alguns educadores, esse discurso surge como panaceia, poção mágica capaz de reestruturar qualitativa e produtivamente o fazer cotidiano, tanto nas escolas de educação básica como na universidade. Como se não bastasse, ao discurso permeado por conceitos tais como técnica, tecnologia, tecnicidade e correlatos, alinhou-se outro, possibilitado pelo advento da Informática. Assim é que, nos últimos anos, a noção de educação mediada por tecnologias que permitem o acesso à instantaneidade do mundo virtual se expandiu por todas as áreas, adquirindo o status de instrumento indispensável na ação educativa. Resultado imediato foi o fascínio que essa nova combinação tecnologia & virtualidade exerceu e continua a exercer, sobre o universo escolar.

É inegável que essa nova realidade dividiu a ação educativa em um antes e um depois dela. Cabem, portanto, algumas reflexões sobre que papel deve desempenhar a universidade com relação ao trabalho intelectual que lhe compete, especialmente no que respeita à área de Letras e sua relação com uma sociedade leitora necessária e possível. Possibilidade, aliás, não apenas condicionada pelo uso estrito de técnicas imediatistas de imersão no mundo da leitura,

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras, Área de Linguística Aplicada. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI/Câmpus de Frederico Westphalen. [veloso@uri.edu.br](mailto:veloso@uri.edu.br) / [theve47@gmail.com](mailto:theve47@gmail.com).

inclusive pela via virtual, mas principalmente pela construção de um saber leitor capaz de sedimentar o trabalho intelectual em qualquer área, porque embasado em um conhecimento que considera a historicidade da linguagem e da língua na articulação das distintas relações que permeiam a vida em sociedade, sem desvincular-se da prática cotidiana – prática que não revista a universidade da ótica mecanicista de “prestadora de serviços”, mas de articuladora de relações de saberes, de forma crítica e clara, como salienta Orlandi (2008, p. 32-33). Relações essas em que, especialmente na área de Letras, a “escolarização” – baseada meramente tanto no atendimento burocrático aos programas curriculares e outras exigências formais, quanto a uma questionável posição de tutoria na relação com os docentes da educação básica e a seus saberes – ceda lugar à “escolaridade”<sup>2</sup>, entendida aqui como um trabalho intelectual em diálogo com a realidade histórico-social.

## **1 A UNIVERSIDADE, O TRABALHO INTELECTUAL E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS EGRESSOS**

Basear o trabalho intelectual realizado pela Universidade na área de Letras em objetivos que visem à competência leitora de seus alunos é a premissa fundamental para a adoção da “escolaridade”, tal como a entende e define Orlandi na obra citada, como uma meta a atingir nesse nível de ensino. É, também, uma forma de a Universidade refletir sobre si mesma e sobre o papel que lhe compete na relação com os demais níveis de ensino.

Historicamente, o trabalho das universidades – salvo as exceções certamente existentes – tem sido, junto aos professores da educação básica, o de complementar-lhes conhecimentos, contemplando-os com uma espécie de filantropia pedagógica. Embora bem intencionada, essa é uma atitude colaborativa possível de resultar na cristalização de um *modus operandi* propenso muito mais a criar e fomentar uma velada forma de dependência intelectual da escola secundária em relação à Universidade, do que induzir ao reconhecimento desta como instituição capacitadora de profissionais para o exercício da docência e como interlocutora em ações compartilhadas no ensino, na pesquisa e na extensão.

Ora, se essa tem sido uma característica perceptível na ação universitária, cabe então questionar a eficácia do trabalho intelectual dos docentes, especialmente os de Letras, na formação dos futuros profissionais da área. Começemos, portanto, focando em primeiro plano o objeto de trabalho na área de Letras em sua relação com as demais áreas de conhecimento com que trabalha a Universidade. Simplifiquemos. O profissional que trabalha

---

<sup>2</sup> Os termos “escolarização” e “escolaridade” são aqui empregados com a acepção que Orlandi lhes atribui, na obra citada.

nesta área específica, principalmente aquele que atua nos semestres iniciais da formação, via de regra tem como objetivo complementar de sua atividade o de suplementar conhecimentos não acessados e/ou construídos pelos alunos nos níveis de ensino precedentes. Essa necessidade de nivelamento prévio do acadêmico recém-chegado à Universidade surge logo nos primeiros contatos desse aluno com os textos a que é exposto, ou seja, quando, sem importar a carreira escolhida, começa a viver a experiência universitária, a ser instado a ampliar a sua cultura geral e a entender o estudo aprofundado como forma de buscar conhecimentos (ALMEIDA FILHO, in CARVALHO, Regina Célia de e LIMA, Paschoal, 2005, p. 105).

Tem-se, portanto, a familiarização com a leitura como condição indispensável ao estudante universitário para alcançar sua independência intelectual e também seu equilíbrio emocional. Tais resultados virão necessariamente pela adoção de um indispensável ritmo de trabalho que terá nos processos de leitura o seu eixo principal. Um nivelamento que pretenda ser eficiente deverá privilegiar a aquisição e o aperfeiçoamento de uma indispensável habilidade leitora, mediante a busca permanente de interação com textos escritos, orais e visuais, mas também pelo esforço colaborativo entre professor e aluno para lapidar a agudeza de observação, a capacidade de decodificação, de análise, de interpretação, de elaboração de sínteses e do estabelecimento das relações complexas que considerem a historicidade discursiva na correlação texto-leitor-leitura.

Portanto, é sob uma perspectiva discursiva que se abordam aqui questões relativas à leitura, sob o ponto de vista da formação do professor e da formação do universitário leitor, considerando-se o presente período histórico que, revestido das peculiaridades referidas no início destas reflexões, medeia o primeiro vintênio pós-passageiro do séc. XX ao séc. XXI.

## **2 LEITURA, TEXTO E CONTEXTO DE PRODUÇÃO DISCURSIVA**

Enfim, uma pergunta inicial se impõe quando o que está em discussão é a leitura: o que é, afinal, a leitura? A resposta, pelo viés da Análise do Discurso, dirá que ela não se restringe à decodificação do texto, à apreensão de um sentido que esse texto traria introjetado. Dirá também que o texto não é somente um produto. Ler, para a Análise do Discurso, é tentar vislumbrar o processo de produção do texto, de observar pistas de sua significação, de atribuir-lhe sentidos. A leitura é, portanto, o momento mesmo em que acontece a constituição do texto e se estabelece o espaço da discursividade, em que, conforme Orlandi (2008, p. 38) instaura-se um modo de significação específico. Durante esse processo, considerando-se que o estudante

mantém uma relação com o universo simbólico que não acontece restrito à via verbal, mas por todas as formas de linguagem, será fundamental que o espaço escolar não prescindia da experiência discursiva construída pelo aluno no seu convívio diário com a realidade natural e social. A propósito, lembremos Orlandi:

No que diz respeito às diferentes formas de linguagem que constituem o universo simbólico desse aluno, seria interessante que, ao invés de ser uma relação suposta e recusada, ela fosse o ponto de partida, a fonte de hipóteses para estimular e fazer avançar o processo do aprendiz. A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno (2008, p. 40).

Não se pode esquecer, portanto, que o texto – entendido aqui como discurso na acepção de efeito de sentido entre interlocutores, dada por Michel Pêcheux – transcende o linguístico e é socioconstruído, tal como o é o sentido. O sujeito desse discurso nada tem a ver com o sujeito cartesiano, universal, idealista, de outros modelos de leitura, como o psicolinguístico, por exemplo, que pensa a leitura como um processo de construção mental ativo, estruturado a partir do que se espera e não só do que se vê, ou do modelo estruturalista, em que se concebe a leitura como decodificação da mensagem que se dá em nível formal.

Na visão analítico-discursiva, o sujeito é psicanalítico, descentrado, inconsciente e heterogêneo, constituído por múltiplas vozes. Não é, portanto, origem, mas efeito originado da dispersão de outros discursos/sujeitos. Tampouco é ele o controlador de seu discurso, de seus atos e atitudes. O sujeito na concepção com que o vê a Análise do Discurso é um sujeito concebido a partir dos dois esquecimentos concebidos por Michel Pêcheux (1988, p. 173), em que se inscreve a “ilusão discursiva” do sujeito. O primeiro esquecimento é o responsável pela crença do sujeito em que ele é a origem de seu dizer, de que o que diz é original; o segundo esquecimento é o causador da ilusão de que há apenas uma maneira de dizer o que ele diz, ou seja, de que o que diz possui um significado único, só pode ser dito daquela forma e não de outra.

Partindo-se desses conceitos, na perspectiva da AD o sujeito é concebido ideologicamente, caracterizado pela heterogeneidade discursiva, isto é, pela dispersão, pela trama de vozes que o perpassam e que se manifestam no seu discurso. Não há, portanto, homogeneidade no discurso desse sujeito e sua leitura passará inevitavelmente pela consideração sobre as condições de sua produção, pelo imaginário discursivo. O linguístico, o

social e o psicanalítico estão imbricados nesse discurso, o que implica reconhecer que a sua leitura, a busca das pistas de sentido que possa desvelar resultadas interpretações de sujeitos em determinados contextos sócio-históricos, ou seja, ideológicos, em condições de produção determinadas, resultantes das imagens discursivas que habitam o imaginário desses sujeitos.

Do exposto, depreende-se que não é o texto o determinante do sentido, mas o sujeito que o lê, inserido em um determinado contexto socioideológico de produção, ou seja, em uma determinada Formação Discursiva. Cada texto terá tantas leituras quantos forem os contextos/momentos sócioideológicos em que estejam imersos os seus leitores. A propósito, é importante lembrar que “(...) cada leitura realiza um corte na superfície aparentemente una e homogênea do texto, corte que, como na cirurgia, é suturado a cada nova leitura, a cada momento em que o leitor produz sentido, interpreta, ou seja, traduz...” (CORACINI, M. J. R., *Concepções de leitura na (pós)modernidade. In: CARVALHO, Regina Célia de e LIMA, Paschoal, 2005, p. 33*). A Análise do Discurso é, pois, um referencial teórico que privilegia a exterioridade, as condições de produção e o imaginário discursivo. “Todo enunciado é intrinsecamente capaz de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”, afirma Pêcheux (2008, p. 53). Não cabem, portanto, sob a ótica pecheutiana, conceitos como “leitura literal”, “leitura metafórica” ou busca por um sentido único, por exemplo. São noções como essas que precisam pontualizar o cotidiano do professor universitário da área de Letras, ao trabalhar com a leitura numa perspectiva de capacitação profissional de seus alunos como leitores proficientes, que irão orientar outros alunos a alcançarem essa mesma proficiência.

Via de regra, o observável nas aulas com relação ao estudo/leitura de textos teóricos, segundo pesquisa realizada por Elzira Yoko Uyeno em cursos de formação continuada, esocializada por ela em artigo publicado em *Leitura: múltiplos olhares* (2005, p. 59-70), é a ausência de um lugar para a pluralidade de leituras. Estas são conduzidas pelos professores como se fossem únicas e os alunos as aceitam dogmaticamente, sem questioná-las. Uma leitura conduzida e aceita dessa forma se distanciou daquela necessária à formação de leitores proficientes, críticos, capazes de provocar mudanças, embora não tenham controle total sobre tais mudanças.

Ressalte-se que toda leitura acontece dentro de um processo histórico que é também ideológico e o professor deve ter consciência disso. Daí ressaltar-se como fundamental o papel de sujeito discursivo que professor universitário desempenha junto aos seus futuros colegas de profissão e de área.

Como detentor do conhecimento – posição discursiva que a instituição universitária lhe outorga legitimando sua atuação junto aos discentes – esse professor muitas vezes assume uma posição-sujeito autoritária. Ao ignorar, por desconhecimento ou por decisão consciente, as “condições de produção de leitura” (ORLANDI, 2008) do sujeito-leitor, esse professor priva o acadêmico de um direito, ou seja, o direito de criar suas próprias leituras e, por meio delas, “construir sua realidade social e atuar nela como um sujeito que possui liberdade para compreender e criticar o seu mundo. Nessa perspectiva, a leitura seria vista como um instrumento de transformação social” (ROMÃO, Lucília; PACÍFICO, Soraya, [s.d.], p. 30).

A posição-sujeito autoritária mencionada no parágrafo anterior pode ser vista ainda sob outro ângulo – o de tornar inaudíveis outras vozes presentes no texto. Pela leitura única e dogmática que propõe, esse professor impõe um silenciamento cerceador de questionamentos que possa o aluno fazer sobre os antagonismos sociais subjacentes ao texto, impedindo o contato com uma intertextualidade capaz de ajudá-lo a estabelecer um diálogo entre contextos passados e contemporâneos.

## CONCLUSÃO

Ao realizar um trabalho de formação de professores proficientes na leitura, a Universidade estará no desempenho do papel institucional que lhe cabe, legitimado inclusive pela própria sociedade. Ela atuará nos distintos estágios do avanço do conhecimento e, ao mesmo tempo, integrar-se-á a um produtivo movimento equitativo de troca de experiências entre os diferentes graus de ensino.

Ao formar professores proficientes na leitura e, por consequência, competentes no trabalho intelectual que desempenharão nas escolas da educação básica, a Universidade se auto-resgata da possibilidade de tê-los mais tarde, já formados, como professores que somente dão aulas, que não produzem novos conhecimentos, pois estão distanciados da pesquisa. Considere-se, a propósito, que a não ser quando gerenciada pela Universidade, se existentes, são rarefeitos quaisquer investimentos em pesquisa na educação básica no país.

Afastada também estará a possibilidade de uma contumaz prática leitora de cunho maniqueísta, que privilegia a expressão escrita em detrimento da expressão oral, que ignora “o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, saber discursivo)”, desconhecendo as histórias da leitura dos textos e as histórias das leituras do leitor, como afirma Orlandi (2012, p. 68; 2008, p. 38).

Atentos à qualidade do trabalhointelectual que lhes cabe enquanto professores da área de Letras, no que respeita à formação de leitores, inclusive para a prática da leitura não-escolar, esses docentes certamente terão a mesma percepção reiterada pela autora citada(2008, p. 35): “a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmotempo”. A Universidade, ao compreender e trabalhar a leitura sob esse prisma estará, de fato, cumprindo sua tarefa primordial, sem se restringir aos aspectos apenas técnicos da formação de leitores, mas vinculando-a ao seu caráter sócio-histórico mais amplo, incluída sua relação com as múltiplas formas de linguagem.

### **LEER:¿SOLO UNA CUESTIÓN DE ESTRATEGIAS?**

**RESUMEN:** Se presentan aquí algunas reflexiones sobre la Universidad como formadora de educadores que desarrollarán sus actividades profesionales como profesores del área de Letras y que, por eso, serán responsables por la formación de maestros-lectores capacitados para actuar en otros niveles de la educación formal. En este trabajo se considera además la dicotomía que la era virtual ha establecido en la relación de las tecnologías virtuales con la escuela, determinando un antes y un después de la aparición de tales recursos; se analiza también cómo la práctica lectora se presenta en esta nueva realidad. Otro aporte considerado es la relación entre la Universidad y las unidades de educación básica, relación en la que el papel de profesor universitario a veces se asemeja a la de una orientación pedagógica, pasando la Universidad a asumir la condición de "proveedora de servicios" a los niveles de educación anteriores al universitario. Considerándola como instrumento capaz de devolver a la Universidad su papel de interlocutora y colaboradora en la construcción del conocimiento y el intercambio de experiencias pedagógicas, se pasó al análisis de la lectura. Se ve la lectura como un trabajo intelectual que considera las condiciones de producción textual en la formación y capacitación de profesionales para el ejercicio de la comprensión e interpretación crítica de los textos, como eslabones indispensables en la formación de profesionales capaces de reflexionar críticamente sobre la realidad social. Estas consideraciones están ancladas teóricamente en el Análisis del Discurso pecheutiana, que ve el discurso como efecto de sentido entre los interlocutores y el sujeto discursivo como hendido y heterogéneo, compuesto de múltiples voces, que no es el origen de su decir, sino que tiene su origen en la dispersión de otros discursos/sujetos.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura. Análisis del Discurso. Discurso del Sujeto. Las condiciones de producción. Efectos de sentido.

### **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A diferença que faz uma formação universitária aos alunos de graduação. *In: Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP; Mercado das Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob,2005.

CARVALHO, Regina Célia de; LIMA, Paschoal (Orgs.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP; Mercado das Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (pós)-modernidade. *In:* CARVALHO, Regina Célia de; LIMA, Paschoal (Orgs.). **Leitura: múltiplos olhares.** Campinas, SP; Mercado das Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso & Leitura.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 5. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP : Pontes, 2008.

ROMÃO, Lucília Maria Souza; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Era uma vez uma história:** leitura e interpretação em sala de aula. Editora DCL – Difusão Cultural do Livro [sem indicação de endereço e de ano de edição].



## LITERATURA DE TERROR GÓTICO EM ANÁLISE DISCURSIVO-COMPARATIVA: VISITANDO PERSONAGENS DE ANNE RICE

Bibiane Trevisol<sup>1</sup>  
Maria Thereza Veloso<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo socializar pesquisa realizada para o trabalho de conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua e Cultura Inglesa. Utilizando como *corpus* livros da autora americana Anne Rice, considerada a “mãe do vampiro moderno”, e os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, baseada no tripé que a sustenta – a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise – analisando comparativamente paridades e diferenças entre o comportamento dos personagens principais das obras escolhidas: “Entrevista com o Vampiro” de 1992 e “O Vampiro Lestat” de 1999, sendo que no primeiro o personagem principal é Louis Du Pointe Du Lac e no segundo o protagonista é Lestat De Lioncourt. Os aspectos estudados através dos Recortes Discursivos estão divididos de maneira a destacar momentos importantes na vida dos dois personagens: 1) “O primeiro contato do criador com a criatura”, 2) “Retirar a vida humana da futura criança da noite”, 3) “Implorar pela vida”, 4) “Recebendo a imortalidade”, 5) “Primeiros momentos de um imortal”, 6) “Ensinos do ‘Pai’ Vampiro” e 7) “Reações do mestre depois da criação”. Como resultado houve uma ênfase no fato de que os personagens são paradoxais: Louis pensa que a imortalidade é uma maldição e Lestat a trata como um presente; Louis é muito apegado ao seu lado humano e Lestat adora ser vampiro, tentando esquecer qualquer vestígio de humanidade. Em relação aos mestres vampiros dos dois protagonistas, há também este paradoxo - Magnus ao criar Lestat é muito atencioso e “apaixonado” por seu novo filho, mas o deixa sozinho e comete suicídio jogando-se no fogo e Lestat, ao criar Louis, é relapso e cruel com ele; após a criação, Lestat “tortura” Louis com as palavras dizendo que sem ele certamente morreria.

**PALAVRAS-CHAVE:** “Entrevista com o Vampiro”. “Vampiro Lestat”. Literatura gótica. Análise do Discurso. Recortes Discursivos.

### INTRODUÇÃO

Escrever sobre algo relacionado aos livros contemporâneos que não são *Best sellers* não é algo simples, pois, como em vários outros gêneros da atualidade, são “desvalorizados” por muitos estudiosos e não são considerados como obras que mereçam ser estudadas por não conterem toda aquele aparato de propaganda e popularidade. Estas obras, como a Saga de Harry Potter, a Saga de Eragon, Senhor dos Anéis e as escolhidas para este trabalho, “As crônicas Vampirescas de Anne Rice”, mais precisamente os livros “Entrevista com o Vampiro” (primeira edição publicada em 1976) e “O Vampiro Lestat” (lançado em 1985), são exemplos de obras que possuem vários leitores e fãs assíduos por todo o mundo e não são

---

<sup>1</sup> Especialista em Língua e Cultura Inglesa pela URI, *Campus* de Frederico Westphalen.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Departamento de Linguística, Letras e Artes da URI, *Campus* de Frederico Westphalen.

estudadas com tanta frequência apesar da qualidade da argumentação, do estilo da escrita, densidade psicológica dos personagens e temas amplos para pesquisa.

Baseando-se no gosto pessoal da autora deste trabalho e em conjunto com o conhecimento de sua orientadora, foram selecionados os livros acima citados para que fossem objeto de um estudo, baseado no referencial teórico da Análise do Discurso de origem francesa. Utilizando o recurso de “recortes discursivos” (partes de ambos os livros que se assemelham/diferem baseadas no contexto, linguística, história...) buscou-se encontrar nos personagens Louis vampiro criado por Lestat e o próprio Lestat, que foi criado por Magnus, semelhanças entre o comportamento do criador e da criatura. Tomando por base o ponto de vista de que os vampiros de Anne Rice seguem uma ordem de rituais para serem transformados, os recortes discursivos estarão dispostos de acordo com os passos necessários para a transformação, levando mais em consideração os atos sentimentais, palavras deferidas e o contexto com que aconteceram.

Os livros selecionados, como antes mencionados, são parte das “Crônicas Vampirescas de Anne Rice”, tendo como primeira obra a “Entrevista com o Vampiro” de 1976, que conta a história de Louis De Pointe Du Lac, um vampiro de 200 anos que resolve abrir para o mundo mortal o conhecimento sobre a existência dos vampiros. Para isso ele contrata um jornalista e conta sua história desde antes de se tornar uma criança da noite até os dias em que se passam a história. Nesta entrevista, ele fala de seu mestre e “pai” Lestat de Lioncourt e de seu relacionamento com ele.

A segunda obra das crônicas, “O Vampiro Lestat” de 1985, por dedução, conta a história de Lestat de Lioncourt, o mestre de Louis. Nesta obra, o próprio Lestat conta em primeira pessoa a sua versão da “Entrevista com o Vampiro” e acrescenta a todos como ele foi transformado em vampiro e sua relação com seu mestre e outros vampiros.

Após este breve comentário a respeito das obras, o trabalho focou-se no estudo dos fundamentos teóricos da Análise do Discurso e da intertextualidade buscando-se as semelhanças nos discursos, para, a partir disto, chegar à compreensão sobre as nuances ideológicas presentes nos livros, seguindo o viés teórico de Pêcheux, Orlandi, e Maingueneau, entre outros mencionados nas Referências.

## **1 REVISÃO DA LITERATURA**

Para o início do trabalho, fez-se necessário encontrar uma definição para o conceito de vampiro. Melton (2008), ao ser questionado sobre o que é um vampiro, pontua que

A definição comum, nos dicionários, serve como referência para a investigação: vampiro é um cadáver reavivado que levanta do túmulo para sugar sangue dos vivos e assim reter a aparência da vida. Esta descrição certamente se adapta a Drácula, o vampiro mais famoso, mas é apenas um ponto de partida (MELTON, 2008, XV).

Não há como falar de vampiros sem falar de Drácula, o vampiro mais famoso, que faz com que até hoje as características principais deste personagem criado por Bram Stoker sejam seguidas e utilizadas pela maioria dos autores que escrevem sobre esse tema. Anne Rice seguiu esta linha e criou vários vampiros sob a luz de Stoker.

Anne Rice, segundo informações de seu site oficial (tradução livre da autora deste artigo), nasceu e cresceu em Nova Orleans, Louisiana. Possui grau de Mestre de Artes em Língua Inglesa e Escrita Criativa pela Universidade do Estado de São Francisco. É uma escritora conhecida pelas “Crônicas Vampirescas” e tratada como a “mãe do vampiro moderno”, fazendo par com Bram Stoker, que, por sua criação do personagem Drácula, foi considerado o “pai do vampiro moderno”. Em seus livros ela invariavelmente apresenta seus vampiros como indivíduos com paixões, teorias, sentimentos, defeitos e qualidades como os seres humanos, mas com a diferença de lutarem pela sua sobrevivência através do sangue de suas vítimas e sua própria existência, que, para alguns deles, é um fardo a ser carregado através das décadas, séculos e até milênios.

As obras escolhidas para *corpus* do trabalho foram analisados na versão traduzida. “Entrevista com o Vampiro” foi traduzido por Clarice Lispector e “O Vampiro Lestat” por Reinaldo Guarany.

Uma breve sinopse do primeiro livro se resume na ousadia de um repórter ao entrevistar Louis De Pointe Du Lac, que diz ser vampiro, nascido em 1766 e transformado pelo próprio Lestat (objeto de estudo do livro seguinte). Louis, um vampiro que se recusava a se livrar das características humanas e a aceitar a crueldade e frieza que são marcas características dos vampiros, decide contar a história desde o início, antes de ser imortal, até todas as suas peregrinações e busca por outros de sua espécie.

O vampiro Lestat, tanto como nome da obra e quanto do personagem principal, é uma espécie de “resposta” à entrevista concedida por Louis. Lestat resolve escrever em primeira pessoa a sua versão dos fatos, tentando se livrar do estereótipo de “monstro” que Louis fez contando sua versão dos fatos. Neste livro, assim como no primeiro volume das crônicas, Lestat começa a contar desde alguns anos antes de fazer-se vampiro, sua transformação e vida/morte depois que seu mestre o deixou.

A história de Louis foi transformada em filme, exibido em 1994, alcançando a maior bilheteria do ano, com indicações ao Oscar pela trilha sonora e direção. A vida de Lestat também foi adaptada para o cinema, mas com algumas alterações. O diretor do filme fez uma mescla entre os livros “O Vampiro Lestat” e “A Rainha dos Condenados” (terceiro livro das crônicas vampirescas), contando no início a vida de Lestat humano e sendo transformado em vampiro e depois a continuação da história com a vinda de outros vampiros que são apresentados no terceiro volume da série.

Em relação à Análise do Discurso, Michel Pêcheux (principal autor utilizado neste trabalho), filósofo e considerado o criador da Análise do Discurso (AD) de orientação francesa, em seu livro “O Discurso: Estrutura ou Acontecimento?”, de 1997, chama-nos a atenção para a possibilidade de se conceber o discurso não apenas como uma materialidade, que une um significante e um significado, mas principalmente como uma materialidade significante permeada de historicidade. Todavia, essa materialidade histórico-linguística proposta por Pêcheux é distinta daquela concebida pelos sociólogos, pois para estes pensadores as palavras são habitadas pela história, isto é, as palavras, na sua concepção, são instrumentos que veiculam valores ideológicos. Trata-se, então, do ponto de vista pecheutiano, de pensar por um lado o discurso como uma materialidade igualmente constituída por uma estrutura e por um acontecimento e, por outro, que essa estruturação discursiva se dá sempre não na estabilidade da veiculação de valores ideológicos, mas, principalmente, na instabilidade produzida pela tensão, pelo conflito, pelo contínuo atravessamento de/entre esses valores. Também foram levados em consideração alguns autores que acrescentaram sua visão e suas considerações sobre a teoria de Pêcheux.

Em seu livro “Discurso Literário”, Dominique Maingueneau (2006) se propõe, a partir da retomada de múltiplas formas de abordagem do texto literário, a traçar algumas fronteiras que delimitariam uma forma específica de abordagem do fenômeno literário, que ele denominou de “análise do discurso literário”. Em seu percurso, o autor procura demonstrar que, de um modo geral, a partir do século XIX, no Ocidente as abordagens do texto literário ou se fecharam sobre o postulado da imanência, do autotelismo da obra, ou procuraram responder à pergunta de “como ir do texto ao contexto, ou do contexto ao texto” – considerando aqui o termo “contexto de maneira bem genérica, referindo-se tanto a aspectos relacionados à esfera do histórico-social, quanto a aspectos relacionados ao autor da obra” (p. 47, 2006). Contrariamente a essas duas políticas gerais de enfoque, Dominique Maingueneau proporá um “dispositivo de análise do texto literário” que tem como ponto de partida o pressuposto de que “o texto é uma forma de gestão do contexto”. (p. 47, 2006).

Já no seu livro “Elementos linguísticos para textos literários”, Maingueneau (2001), aponta o risco de se aprofundar o “fosso” entre os estudos linguísticos e a análise literária, caso linguistas e literatos insistam em se manterem recolhidos em seus próprios domínios. Manifesta mesmo o desejo de contribuir para o restabelecimento da comunicação entre ensino linguístico e literário, como evidentemente o faz, com suas publicações.

Brandão (1993), em “Introdução à Análise do Discurso”, enfatiza que inicialmente devemos considerar que a linguagem é um sistema de significação da realidade, como um distanciamento entre a coisa representada e o signo que a representa. Sabe-se que nesta distância entre a coisa e sua representação signíca é que reside a ideologia. Daí, consideramos que o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos é, portanto, o discurso:

“A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, é um modo de produção social. Ela não é neutra e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia.” (BRANDÃO, 1993, p. 55).

Esta afirmação de Brandão faz com que se exponha a necessidade de o analista decifrar a dupla face dos enunciados – o direito e o avesso – numa constante busca em apreender não só uma formação discursiva, mas a interação entre diversas formações.

Malidier (2003), em sua obra “A Inquietação do Discurso”, apresenta a Análise do Discurso através do pensamento de Michel Pêcheux, fundador da teoria. A autora cita ideologia como um sistema cheio de furos. Classifica o discurso como polêmico, lúdico e autoritário. Michel Pêcheux fixa a importância da instalação desse seu “objeto”, o discurso, estando ao mesmo tempo do lado da teoria e da análise discursiva.

O discurso, entre os seus diversos significados, é apresentado como todas as partes integrantes de um objeto radicalmente novo, constituindo também como uma reformulação da fala de Saussure sem as suas implicações subjetivas. Pêcheux faz referência também ao interdiscurso. Em outros termos, o interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição.

Malidier (2003) ainda enfatiza que o discurso é fluente no meio social, e se articula sobre a língua, tendo o texto como parte essencial da Análise do Discurso, classificando-o, em um sentido, como a reescrita de todos os textos precedentes. Sabe-se que a linguística é

constituída como uma ciência em um constante debate com a questão do sentido, formando assim o discurso.

## 2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a leitura do *corpus* e do referencial teórico, foram selecionados 07 (sete) recortes discursivos, doravante RDs, com os mesmos momentos em que Lestat e Louis foram transformados.

Os esquemas dos RDs estão dispostos da seguinte maneira: à esquerda os fragmentos retirados de “Entrevista com o Vampiro” e à direita, os de “O Vampiro Lestat”.

Para contextualizar o RD 01, Louis estava em Nova Orleans, em Louisiana, nos Estados Unidos, culpando-se pela morte do irmão dele que havia caído da sacada da casa principal de sua fazenda. A culpa derivava do momento da morte, quando Louis entrou no quarto e o viu jogar-se e não conseguiu salvá-lo. Devido a este fato, o protagonista fica se martirizando e resolve tentar morrer. Só não cometeria suicídio, pois era contra os princípios dele e de sua religião.

Já Lestat havia fugido de casa com uma companhia de teatro, estava em Paris, na França, com um amigo bem próximo que havia fugido junto. No momento do encontro eles estavam descansando de um dia todo de apresentações feitas pelas praças da cidade. O apelido “matador de lobos” era um apelido que Lestat possuía desde alguns anos atrás, enquanto ainda morava em Auvergne, na França, e por certa vez ter tido de se sujeitar a matar uma alcateia inteira de lobos, sozinho.

### RECORTE DISCURSIVO 01 – “O primeiro contato do criador com a criatura”

<i>Entrevista com o Vampiro</i>	<i>O Vampiro Lestat</i>
<p>“Passei a beber o tempo todo e a ficar em casa o mínimo possível. Vivia como um homem que queria morrer, mas não tinha coragem para fazê-lo sozinho. Andei em ruas e vielas escuras, estava sempre em cabarés. Escapei de dois duelos, mais por covardia e apatia, pois na verdade queria ser morto. E, então, fui atacado. Poderia ter sido qualquer um - eu era um convite para marinheiros, ladrões, maníacos, qualquer um. Mas foi um vampiro. Pegou-me a poucos passos da porta de casa, à noite, e me deixou morto, ou pelo menos foi o que pensei.” (p. 17)</p>	<p>“Eu abri os olhos. Ou pensei ter aberto. E havia alguém parado no quarto. Uma figura alta e curvada, de costas para a pequena lareira. [...] “Matador de Lobos”, a voz disse de novo. Mas os lábios não se mexeram, a figura chegou mais perto e eu vi que o rosto não era uma máscara. Olhos negros, rápidos e astutos olhos negros, e pele branca, exalando um cheiro horrível, como o de roupas mofando em um quarto úmido. [...] Tornei a abrir os olhos. Eu sabia que estava deitado no quarto de uma torre alta a muitos quilômetros de Paris”. (p. 73-74).</p>
<p><i>Análise:</i> Louis era um homem sem expectativa de vida e estava procurando a morte. Lestat chega e mostra a face da morte para ele e isso o assusta. Louis não sabia o que estava acontecendo com ele neste momento. Já Lestat estava em seu quarto de hotel dormindo depois de um dia cheio de apresentações da sua trupe de teatro; Magnus entra e o rapta para uma torre muito longe de onde ele poderia nem imaginar. As semelhanças linguísticas encontradas são os verbos de ação encontrados como <b>pegou</b> e <b>agarrou</b> (ambos os verbos que são</p>	

*seguidos por:pronomes oblíquos átonos ME no caso de Louis e um pronome possessivo MEU com Lestat. As semelhanças contextuais são vistas no primeiro encontro com o futuro mestre é de que nenhum dos dois personagens sabia quem era a pessoa que estava atacando, nenhum nome, motivo ou situação para justificar o ocorrido. A diferença contextual entre as atitudes dos dois mestres é significativa: Lestat como mestre não tenta explicar nada, apenas agride Louis e o deixa como morto na frente de casa para depois ir conversar com ele. Magnus chama Lestat pelo apelido que apenas sua família conhece, dando a impressão de que o estava observando desde antes de chegar a Paris; isto demonstra maior interesse do mestre Magnus em ter Lestat como filho do que Lestat ter Louis como aprendiz. As diferenças entre os até então humanos Lestat e Louis também são explícitas: Louis por estar há tempos tentando morrer, estava bêbado e nem tentou relutar com o vampiro. Lestat ao contrário, estava tendo a vida que ele pensava em ter, cheia de liberdade e sem ter de agradar ninguém junto com a sua trupe de teatro. Magnus chega até ele e Lestat tenta lutar, tenta utilizar armas para deter o invasor.*

O segundo RD ocorre em seguida das ações do primeiro: ambos os personagens são capturados por seus mestres. Lestat neste momento tratado como futuro mestre de Louis entra na fazenda e o chantageia para que aceite o “maior presente” que alguém poderia receber. Magnus, mestre de Lestat apenas o elogia, mas sem dar explicação sobre o que aconteceria com ele.

**RECORTE DISCURSIVO 02 – “Retirar a vida humana da futura criança da noite”**

<i>Entrevista com o Vampiro</i>	<i>O Vampiro Lestat</i>
“[...] ele me sugou quase até a morte, o que era suficiente para ele. Assim que me encontraram, levaram-me para a cama, confuso e realmente sem saber o que havia acontecido comigo.” (p. 17)	“— Você é perfeito, meu Lelio, meu Matador de Lobos — ele me disse; sua boca comprida abriu-se bastante, de modo que de novo vi os pequenos caninos brancos. Eram os únicos dentes que tinha. Eu estremei, me senti caindo no chão. Mas ele me agarrou facilmente com um braço e me deitou na cama com um movimento delicado.” (p. 79)
<p><i><b>Análise:</b> Novamente Lestat é negligente com o seu aprendiz, novamente ataca Louis, só que desta vez sem volta: o sangue já havia sido retirado do corpo humano, o próximo passo era se tornar imortal ou morrer. Lestat havia ido até a fazenda Pointe Du Lac para chantagear Louis, fê-lo se despedir do sol, mas não avisou a hora que a transformação aconteceria. Louis estava novamente sem saber o que aconteceu. Magnus tem uma admiração por Lestat, e isso se nota com ênfase na fala “<b>Você é PERFEITO</b>”, um adjetivo que não precisa de complementos, é a palavra que praticamente reúne todos os adjetivos positivos e exclui os negativos. O paradoxo entre as expressões utilizadas para descrever o momento é gritante: Louis descreve que foi “<b>sugado até a morte</b>”, enquanto Magnus “<b>elogia</b>” Lestat; Já Lestat, após receber a mordida não descreve que quase viu a morte, apenas que estremeceu e sentiu que estava caindo. Lestat deixou Louis à deriva para ser “<b>encontrado</b>” “<b>confuso</b>” por seus escravos, enquanto Magnus deita Lestat na cama com “<b>um movimento delicado</b>”, mostrando novamente a importância que Magnus dá ao seu futuro aprendiz.</i></p>	

Como de praxe para o ser humano, implorar pela vida é algo que ambos os mestres fizeram Louis e Lestat terem de passar. No momento após a mordida, os mestres sugaram o sangue até o limite da vida. Este seria o momento de decidir se o mestre continuaria com o seu plano de ceder a imortalidade ou apenas deixar morrer.

**RECORTE DISCURSIVO 03 – “Implorar pela vida”**

<i>Entrevista com o Vampiro</i>	<i>O Vampiro Lestat</i>
“- O resultado foi que, em questão de minutos,	“Tentei mexer-me. Estava ansioso. Todo meu corpo

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

<p>estava paralisado pela fraqueza. Dominado pelo pânico, descobri que nem ao menos podia falar. Lestat, é claro, ainda me segurava, o seu braço parecia ter o peso de uma barra de ferro. Senti seus dentes se afastarem com tanta nitidez que os dois furos que deixaram me pareceram enormes, repletos de dor.” (p. 25)</p>	<p>estava sedento. — Você está morrendo, Matador de Lobos — ele disse. — A luz está apagando-se em seus olhos azuis, como os dias se acabam durante todo o verão... — Não, por favor... Aquela sede era insuportável. Minha boca estava aberta, ofegante, minhas costas arqueadas. E enfim estava ali, o horror final, a própria morte, daquele jeito.” (p. 81)</p>
<p><i>Análise:</i> Neste momento, a parte humana de Lestat e Louis fala mais alto: ambos temem pela vida, utilizando palavras com significado ruim para descrever o momento, como <b>pânico</b> e <b>horror</b>; este acontecimento não foi bom para nenhum dos dois. Magnus novamente se mostra um mestre mais atencioso e explica o que estava acontecendo para Lestat. Louis apenas sofre a ação, não consegue falar, estava paralisado de fraqueza e Lestat desta vez como mestre não se preocupa com o que o aprendiz está sentindo; Lestat estava sentindo uma sede insuportável, ofegante, mas pelo menos sabia o que estava acontecendo. Pela descrição que Magnus dá a Lestat, parece que ele quer deixar menos terrível aquele momento de quase morte, utilizando uma <b>metáfora</b> entre os olhos azuis de Lestat serem um dia claro de verão e a morte ser o final deste dia.</p>	

O momento de receber a imortalidade acontece depois do momento de tensão causado pela dúvida de continuar vivendo para sempre ou morrer ali mesmo. Ambos os mestres decidem conceder o dom para seus pupilos.

**RECORTE DISCURSIVO 04 – “Recebendo a imortalidade”**

<i>Entrevista com o Vampiro</i>	<i>O Vampiro Lestat</i>
<p>“Neste momento, inclinou-se sobre minha cabeça desamparada e, afastando sua mão de mim, mordeu seu próprio pulso. O sangue inundou minha camisa e meu casaco, enquanto ele observava, com olhar atento e brilhante. [...] Enquanto bebia o sangue, não via nada a não ser aquela luz. E, em seguida, em seguida... um som. A princípio era um rugido rouco que depois se transformou num rufar, como o rufar de um tambor, cada vez mais alto, como se alguma imensa criatura estivesse saindo vagarosamente de uma floresta escura e estranha, rufando, enquanto andava, um enorme tambor. [...] e subitamente Lestat afastou o pulso. Abri meus olhos e me contive ao notar que tentava segurar seu pulso, agarrá-lo, querendo fazê-lo voltar à minha boca de qualquer modo. Contive-me porque entendi que o rufar vinha de meu próprio coração, e que o segundo rufo vinha do dele.” (p. 25-26)</p>	<p>“Ele levantou meu rosto e, segurando-me com a mão direita, ergueu a mão esquerda e cortou a própria garganta com as unhas. Meu corpo dobrou-se numa convulsão de terror, mas ele pressionou meu rosto contra a ferida e disse: — Beba. Ouvi meu grito, ensurdecendo meus próprios ouvidos. E o sangue que jorrava do ferimento tocou meus lábios ressequidos e rachados. A sede parecia sibilar alto. Minha língua lambeu o sangue. E uma sensação de chicotada tomou conta de mim. Minha boca abriu-se e grudou-se na ferida. [...] Eu conhecia seu corpo. No entanto, havia aquele entorpecimento arrastando-se dentro de mim e um formigamento extasiante, enquanto cada sensação infiltrava-se no entorpecimento e era amplificada pela penetração, de modo que se tornava mais plena, mais aguda, e eu quase podia ver o que estava sentindo. Mas a parte suprema disso continuou sendo o sangue doce e saboroso que me invadia, enquanto eu bebia e bebia.” (p. 82)</p>
<p><i>Análise:</i> O momento em que ambos os personagens recebem o sangue do mestre nesta parte do ritual para transformação em vampiro, acontece em forma de êxtase ou alguma alucinação que ambos não conseguem entender. A atitude dos mestres é praticamente a mesma: cortar alguma parte do corpo onde o sangue consiga fluir, Lestat morde o próprio pulso e Magnus rasga a própria garganta com a unha. O próximo acontecimento é o êxtase: Louis ouve um rugido que se transforma em um rufar de tambores, mas que na verdade eram os corações dele e de seu mestre batendo juntos. Lestat sentiu uma sensação de chicotada, depois sentia como se conhecesse o corpo de seu mestre e essa sensação era tão intensa que quase podia <b>ver o que sentia</b>. Ambos os personagens utilizam palavras e expressões que incitam ao sentido de êxtase, como em <b>“como se alguma imensa criatura estivesse saindo vagarosamente de uma floresta escura”</b> e <b>“entorpecimento”</b>, <b>“formigamento”</b>. Outra semelhança notável entre os dois é a sede por mais sangue: Lestat tenta afastar o pulso de Louis, que puxa novamente para si. Lestat sente que sua sede por sangue estava gritando e diz que a parte mais suprema era o sangue que ele bebia e invadia o corpo dele.</p>	



A transformação ocorre quase que instantaneamente, o mestre vampiro suga o sangue, deixa o pavor da morte tomar conta do aprendiz, dá o seu sangue para que a vida eterna. Após alguns minutos, o corpo humano se esvai e um novo corpo imortal surge.

RECORTE DISCURSIVO 05 – “Primeiros momentos de um imortal”

<i>Entrevista com o Vampiro</i>	<i>O Vampiro Lestat</i>
<p>“- Vi como um vampiro vê - disse o vampiro, num tom ligeiramente mais lento [...] - Lestat estava novamente de pé na escada, e eu o vi como jamais poderia tê-lo visto antes. Antes, havia me parecido branco, inteiramente branco, tão intensamente branco que, à noite, me parecia quase luminoso. Agora eu o via com sua própria vida e seu próprio sangue: era radiante, não luminoso. Fiquei tão entretido com os botões do casaco preto de Lestat que, durante algum tempo, não olhei para mais nada. Então Lestat começou a rir, e ouvi seu riso como jamais ouvira nada antes. Ainda ouvia seu coração bater como um tambor e depois veio aquela risada metálica. [...] - Pare de olhar meus botões - disse Lestat. - Saia para ver as árvores. Livre-se de todos os vestígios humanos do seu corpo, e não se enamore tão perdidamente antes que a noite se perca!” (p. 27)</p>	<p>“— Oh, o que foi que você fez, que foi isso que me deu?! — sussurrei. E parecia que minhas palavras não saíam umas após as outras, mas sim que fluíam juntas até que todo meu gritar se tornou um imenso som coerente que ampliava perfeitamente meu horror e minha alegria. [...] Atrás de mim, ouvi o monstro arrastando os pés sobre as pedras. E quando girei, eu o vi branco, vazio de sangue e como uma enorme casca seca de si mesmo. Seus olhos estavam manchados com lágrimas vermelhas de sangue e ele me estendeu a mão como se estivesse sofrendo. Puxei-o contra meu peito. Sentia por ele um amor tão forte como nunca antes havia conhecido. — Ah, você não está vendo? — Sua voz medonha, com suas palavras compridas eram sussurros sem fim. — Meu herdeiro escolhido para receber de mim o Dom das Trevas, com mais fibra e coragem do que dez mortais, que Filho das Trevas você será!” (p. 84)</p>
<p><i>Análise: Quando ambos já receberam o dom das trevas, ocorre uma mutação do corpo humano para o corpo imortal. Os sentidos de um vampiro são aguçados no momento da transformação, mas por ainda estarem acostumados com a forma humana, há uma estranheza por parte de Louis e Lestat. A parte que Louis estranhou foi a visão que teve. Para ele, Lestat havia mudado “<b>não só ele mas todo o resto também</b>”, tudo tão novo que até os botões do casaco estavam o entretendo. Lestat estranhou mais o som, pois quando foi perguntar ao seu mestre o que ele havia bebido, achou diferente até a forma como sua voz saía e se “<b>tornou um som coerente que se ampliava perfeitamente</b>”. A atitude dos mestres foi diferente: Louis recebe uma <b>ironia</b> de Lestat, que o manda ir para fora de casa <b>livrar-se de todos os vestígios humanos</b>. Magnus, ao contrário, exalta a coragem do escolhido para ser <b>Filho das Trevas</b>.</i></p>	

Para sobreviverem e seguirem o legado, os mestres vampiro necessitavam ensinar uma coisa para seus novos “filhos”: a alimentação de um vampiro.

RECORTE DISCURSIVO 06 – “Ensinaamentos do ‘Pai’ Vampiro”

<i>Entrevista com o Vampiro</i>	<i>O Vampiro Lestat</i>
<p>“Mas deixe-me continuar minha história. Ia lhe contar meu primeiro assassinato. [...] - Jamais deveria ter começado com seres humanos. Mas isto foi algo que tive de aprender sozinho. Lestat me fez mergulhar no pântano. [...] - E quando finalmente achamos nossas vítimas, empurrou-me para a ação. [...] Lestat me sacudiu e disse: - Pegue-o. [...] Mas ainda não sabia que poderia matar animais em lugar de seres humanos. Disse rapidamente que não conseguiria pegá-lo. [...] O escravo gritou e tentou se livrar de Lestat. Naquele instante, ele afundou os dentes, e o escravo ficou paralisado como se tivesse sido picado por uma cobra. Caiu de joelhos, enquanto Lestat o sugava</p>	<p>“— Você agora é meu herdeiro, como já falei — ele disse. — Você tomará posse desta casa e de todo meu tesouro. Mas, primeiro, terá que fazer o que eu disser. [...] — Ah, mais tarde você poderá beber tudo que vê até se faltar — ele disse. — Ouça com atenção — ele disse. — Pois estou prestes a deixá-lo. — Fez um gesto brusco para a madeira. — E há coisas que você precisa saber. Agora, você é imortal. E, muito em breve, sua natureza o conduzirá para sua primeira vítima humana. Seja rápido e não demonstre nenhuma misericórdia. Mas interrompa o seu banquete, não importa o quão delicioso seja, antes que o coração da vítima deixe de bater. Daqui a anos,</p>

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
**Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente**

<p>rapidamente, antes que os outros escravos chegassem.          - Você me dá nojo - disse-me ele quando terminou. (p. 32-34)</p>	<p>você será forte o bastante para sentir esse grande momento, mas por enquanto passe a taça antes que ela fique vazia. Se não pagará caro por seu orgulho.” (p. 85)</p>
<p><i>Análise:</i> O próximo passo para se tornar um imortal é conhecer a única fonte de alimento: o sangue. Os mestres resolveram passar esse ensinamento de maneiras completamente diferentes. Louis foi levado até um pântano para armar uma emboscada para escravos e, assim, aprender na “prática”. Já Lestat apenas recebeu a “teoria” do que ele teria de fazer. Lestat como mestre é rude com Louis: apenas joga um escravo e ordena que ele mate. Já Magnus detalha muito o que deverá ser feito: para se alimentar de uma pessoa ele usa os adjetivos “rápido” e “sem misericórdia” e dá o ensinamento principal: jamais se deve sugar o sangue até que o coração pare de bater. Em nenhum momento Lestat explica isso para Louis. Ao contrário, utiliza palavras rudes dizendo que Louis lhe causa nojo.</p>	

No recorte discursivo final, após os ensinamentos fundamentais, os mestres têm reações adversas em relação a seus filhos.

**RECORTE DISCURSIVO 07 – “Reações do mestre depois da criação”**

<i>Entrevista com o Vampiro</i>	<i>O Vampiro Lestat</i>
<p>“-Sentamo-nos na sala, Lestat começou a jogar uma paciência na mesa de madeira polida, enquanto eu o fitava com desprezo. Murmurava coisas absurdas. Dizia que me acostumaria a matar; aquilo não era nada. Não devia deixar que isto me perturbasse. Estava reagindo demais, como se ainda não tivesse me livrado da ‘mortalha’. Logo estaria acostumado a tudo. [...] Bebeu tudo e jogou o copo, descuidadamente, na lareira. Fitei os cacos. - Não se importa, não é? - apontou para a taça quebrada com um riso sarcástico. - Certamente espero que não, pois não poderei fazer nada, caso se importe. - Posso expulsar você e seu pai de Pointe Du Lac, se quiser - respondi. [...] - Por que faria isso? - perguntou tentando dissimular seu espanto. - Ainda não sabe tudo... não é? [...] - E você acha que pode encontrar outros vampiros sozinho? Eles podem vê-lo se aproximar, meu amigo, mas você não os verá. Não, não acredito que tenha muitas escolhas. Sou seu professor, precisa de mim, e não tem muitas alternativas.”(p. 36.39-40)</p>	<p>“Ele soltou uma gargalhada seca e balançou a cabeça. — Isto, meu filho, é a passagem que leva ao meu tesouro — ele disse. — Faça o que quiser com meu tesouro, e com todas as minhas propriedades terrenas. Mas, agora, preciso cumprir meu juramento. E de novo para meu espanto, ele arrancou dois galhos finos da madeira e esfregou-os com tanta fúria que em pouco tempo pegaram fogo com pequenas chamas brilhantes. [...]— Não no fogo — disse eu recuando até a parede. — Você não pode entrar no fogo. [...]— Ah, filho ganancioso — ele disse. -Não basta ser imortal com o mundo inteiro para lhe servir de repasto? Adeus, meu pequeno. Faça o que eu disse. - Lembre-se, as cinzas Lutei para agarrá-lo. E ele deu uma risada baixa em meu ouvido, assombrado com minha força. — Excelente, excelente — ele sussurrou. — Agora, viva para sempre, belo Matador de Lobos, com os dons que a natureza lhe dá, e descubra por si mesmo todos aqueles dons não naturais que acrescentei. [...] E pulou tão alto e tão distante, bem no meio das chamas, que pareceu estar voando.” (p. 85-87)</p>
<p><i>Análise:</i> As reações dos mestres após a transformação foram completamente opostas. Lestat, depois de uma saída para se alimentar fracassada com Louis, começa a dizer que logo matar seria uma coisa normal. Louis se estressa e diz que se quisesse o mandaria embora de Ponte Du Lac causando a ira em Lestat que diz com desprezo que ele não poderia ir porque ele é o único que Louis tem como escolha. Magnus novamente exalta Lestat como escolhido perfeito, dá acesso a todo o seu tesouro e liberdade para gastar como quiser. O fato inesperado é que Magnus faz uma fogueira para terminar com sua existência, Lestat tenta impedir, fazendo seu mestre o chamar de ganancioso por não se contentar em ter o mundo aos pés. Este é o paradoxo maior entre os mestres: Lestat como mestre não larga seu “filho” e o trata como inferior; Magnus trata Lestat como escolhido, sempre é carinhoso, mas no final o abandona, atirando-se em uma fogueira.</p>	

**CONCLUSÃO**

Ao ler os livros de Anne Rice, especialmente suas Crônicas Vampirescas, logo se percebe que tais histórias vampirescas, adolescentes e insossas como *Crepúsculo*, *The Vampire Diaries* ou *TrueBlood*, inspiraram-se muito na autora. Amor, paixão, dúvidas: tudo aqui partiu de suas histórias. Contudo, Anne Rice é conhecida por sua escrita densa, magnífica e complexa, qualidades capazes de tornar cada personagem único e admirável, afastando-se totalmente de comparações com obras mais "baratas" e se igualando a grandes obras, como *Drácula* de Bram Stoker, que estabeleceu muito do que se sabe sobre vampiros. O que Anne fez foi dar um toque mais pessoal ao tema.

Ao analisar os dois principais personagens da carreira de Anne Rice, não se pode deixar de observar o paradoxo que é estabelecido entre eles: Lestat é um vampiro que pensa que a imortalidade é o maior presente que alguém pode receber, enquanto Louis tem convicção de que é a maior maldição. Ambos os vampiros, apesar de todo poder que ostentam, possuem o maior medo do ser humano: a solidão. Isso faz com que ela mantenha com muito êxito e sem dúvidas a designação de "mãe do vampiro moderno".

Como resultado das comparações discursivas houve uma ênfase no fato de que os personagens são paradoxais: Louis pensa que a imortalidade é uma maldição e Lestat a trata como um presente; Louis é muito apegado ao seu lado humano e Lestat adora ser vampiro, tentando esquecer qualquer vestígio de humanidade. Em relação aos mestres vampiros dos dois protagonistas, há também este paradoxo: Magnus, ao criar Lestat, é muito atencioso e "apaixonado" por seu novo filho, mas o deixa sozinho e comete suicídio se jogando ao fogo, enquanto Lestat, ao criar Louis, é relapso e cruel com ele: após a criação, Lestat "tortura" Louis com as palavras, dizendo que sem ele certamente morreria.

Em relação à Análise do Discurso, considera-se que – em razão do tripé que lhe é constitutivo, ou seja, a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise – é uma teoria que possibilita captar o sentido não explícito no discurso. A palavra expõe as contradições e os conflitos existentes em uma dada realidade, pois é construída a partir do emaranhado de fios ideológicos que expressa o repertório de uma época e de um grupo social. Portanto, a compreensão do discurso exige a compreensão das relações sociais em que se origina e que ele expressa.

As leituras da base teórica da Análise do Discurso não mostraram só a origem e fatos consumados, mas também sua importância para o estudo da linguagem humana, porque, antes da Análise do Discurso, os estudos linguísticos não ultrapassavam, praticamente, o nível da frase ou da sentença.

Pesquisar e chegar a resultados tão proveitosos tendo como *corpus* de pesquisa algo que é classificado como leitura de fruição ou até desvalorizado por muitos, fez com que este artigo seja muito mais que um trabalho para a autora, constituindo-se em uma prova de que é possível encontrar novos caminhos para o estudo da Literatura.

**ABSTRACT:** This article aims to socialize the research performed for the final paper to complete the Post-graduate *LatoSensu* Course in English Language and Culture. Using as corpus books by American authoress Anne Rice, considered the "modern vampire's mother" and theory of Speech Analysis from the French line, based on the tripod that supports it - linguistic, historical materialism and psychoanalysis - comparatively analyzing parities and differences between the behavior of the main characters of the chosen books: "Interview with the Vampire" in 1992 and "The Vampire Lestat" 1999, and the in first the main character is Louis Pointe Du Du Lac and in the second the protagonist is Lestat De Lioncourt. The aspects studied through Speech Scraps are divided to highlight the important moments in the life of these two characters: 1) "The first contact of the creator with the creature", 2) "Remove the human life of the new child of the night", 3) "Begging for life," 4) "Receiving immortality", 5) "First moments of an immortal", 6) "Lessons from 'Father' Vampire" and 7) "Reactions of the master after the creation." As a result there was an emphasis on the fact that the characters are paradoxical: Louis thinks that immortality is a curse and Lestat thinks that is a gift; Louis is very attached to their human side and Lestat loves being a vampire, trying to forget any trace of humanity. In Relation to the master vampires of the two protagonists, there is also a paradox - Magnus while creating Lestat is very attentive and "in love" with her young son, but he leaves Lestat alone and commits suicide by throwing himself on fire and when Lestat is creating Louis, is relapse and cruel to him; after creation, Lestat "torture" Louis with the words saying that without it he would surely die.

**KEYWORDS:** "Interview with the Vampire". "The Vampire Lestat". Gothic literature. Speech Analysis. Speech Scraps.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Elementos de Linguística para o texto literário**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do Discurso – (Re)Ler Michel Pêcheux hoje**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MELDON, J. Gordon. **Enciclopédia dos Vampiros**. São Paulo: M.Books do Brasil, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: Estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1997.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

RICE, Anne. **Entrevista com o Vampiro**. Trad. Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

\_\_\_\_\_, Anne. **O Vampiro Lestat**. Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

## MATERIAIS DIDÁTICOS INTERATIVOS, JOGOS ON LINE E ENSINO DA LITERATURA BRASILEIRA: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?

Ana Paula Teixeira Porto<sup>1</sup>

**RESUMO:** As tecnologias estão presentes no dia-a-dia das famílias, sendo incentivado o seu uso no universo escolar como ferramenta que amplia as possibilidades pedagógicas e aproxima o ensino da realidade, e, nessa perspectiva, há também uma crescente presença de alunos caracterizados como nativos digitais, os quais exigem novas metodologias de aprendizagem e ensino. Considerando esse contexto e a importância de se refletir sobre o uso de tecnologias digitais nesse processo, em especial no que concerne à formação de leitores na Educação Básica, este estudo contempla reflexões acerca da formação de leitor de literatura brasileira a partir do uso de materiais didáticos e jogos online. Toma-se como referência para análise os recursos digitais referentes ao romance *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, os quais estão disponíveis no site <http://www.livroegame.com.br/ocortico/> para acesso gratuito e irrestrito. Esses jogos são produto do projeto Jogos Clássicos da Literatura, financiado pela Fundação Telefônica e apresentam, além de dados sobre o romance e sobre o autor, atividades de reflexão sobre o texto a partir de questões objetivas. Ao se analisar esse material, constata-se que, apesar de os materiais e o jogo apresentarem interatividade e atratividade, as informações e atividades sobre a obra concentram-se em perspectivas tradicionais de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de leitores. Materiais digitais. Ensino de Literatura.

No contexto brasileiro em que se formam leitores competentes aquém do ideal, como dados do ENEM, PISA e SAEB ou da pesquisa do Instituto Pró-Livro, cujos dados estão no livro *Retratos do Brasil* comprovam, é possível usar, no processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica, recursos didáticos *online* e jogos digitais para formação de pessoas que gostam de ler e sabem fazer leitura de forma crítica? A resposta pode ser afirmativa se considerarmos alguns fatores. Um deles está relacionado a um ponto central: a necessidade de encontrarmos novas formas de explorar a leitura no contexto deste século marcado pela cibercultura, pois as novas tecnologias trazem novas formas de ver e ler o mundo e consequentemente interferem no modo de aprender e de ensinar. Associar tecnologias à leitura mostra-se uma alternativa necessária dado o fato de a inclusão digital ser um fenômeno crescente em todas as camadas sociais. Apesar disso, devemos reconhecer que essa articulação carece de consolidação, pois “parece haver ainda algum caminho a percorrer para que a união entre a tecnologia e a leitura se efectue em pleno, beneficiando alunos e docentes que partem à descoberta de percursos potenciadores de novos significados em suporte digital.” (MELÃO, 2010, p. 85).

---

<sup>1</sup>Doutora em Letras. Professora do Mestrado em Letras – Literatura Comparada da URI de Frederico Westphalen. E-mail: anapaula@uri.edu.br

Ao objetivarmos o uso de tecnologias digitais no ensino, podemos incluir os jogos interativos que, com peculiaridades que vão desde o formato colorido e atrativo à estruturação de um complexo de ações de um jogador para ganhar o game, podem ser ferramentas profícuas para a formação de leitores. Também é pertinente pensarmos na ludicidade dos jogos como forma de atrair a atenção discente para aprendizagens diversas. Através de jogos, é possível desenvolver a afetividade e a intelectualidade dos alunos, aprimorando sua capacidade cognitiva, que é necessária para a atividade de leitura, uma vez que “o jogo proporciona avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento” (TEZANI, 2006, p. 2) à medida que proporciona desafios aos alunos, estimulando-os a alcançar estágios mais elevados de raciocínio. O apelo lúdico, associado aos outros elementos de leitura, é, pelo menos, uma forma de sedução para leitura.

No entanto, devemos salientar que não é qualquer jogo uma ferramenta capaz de estimular a intelectualidade do aluno, desenvolvendo sua capacidade de raciocínio e criticidade, e de, portanto, contribuir para a formação do leitor. Se os jogos não apresentarem desafios ao pensamento dos educandos, questões de leitura e interpretação calcadas no binômio linguagem/estrutura do texto e conteúdo/temática e fundamentadas especialmente na leitura do texto, na reflexão, no fazer pensar sobre o que se fala, como se fala e os efeitos de sentido produzidos, os jogos não se constituem em instrumentos propícios para a formação de leitores críticos. Se forem apenas interativos e lúdicos, voltados a brincadeiras ou a dados informativos e não proposições reflexivas, não são ferramentas pertinentes ao desenvolvimento da leitura crítica. Seriam apenas atividades de compreensão ou de passatempo sem foco na aprendizagem significativa.

Ainda sobre essa perspectiva, é preciso pontuar que muitos jogos buscam “ênfasis em conteúdos curriculares, sem se preocupar com a interface, com a qualidade das imagens, jogabilidade e interatividade” (ALVES, 2008, p. 4), assinalando uma má qualidade do recurso que, para fins de formação, deveria associar a aprendizagem com a ludicidade. Como explica Alves (2008), há um desencontro entre “jogos para aprender” e “jogos para divertir”, ocasionado muitas vezes pela ênfase dada ou aos objetivos pedagógicos ou aos de entretenimento e diversão. Por isso nem todos os jogos focados na leitura de um texto literário, como um romance, por exemplo, serão objetos pertinentes à formação de leitores.

Como os jogos digitais são reconhecidos como materiais para uso no contexto escolar, é importante observar a seleção desses recursos quando objetivamos a formação de leitores na escola, pois como destaca Burlamaque (2006, p. 80)

O primeiro passo para a formação do hábito de leitura na escoladiz respeito à seleção de material, que deverá servir para informação e recreação, não ser imposto como obrigação, uma vez que a passagem pela escola, muitas vezes, é a única oportunidade que o aluno tem de entrar em contato com a leitura.

A perspectiva de sedução que deve ser desenvolvida pela escola também é defendida por Kleiman (2002, p. 25) ao afirmar que, no processo de o professor procurar meios para interessar o aluno na leitura de livros, uma medida adequada é a de tornar “a atividade de leitura o mais atraente possível”. Essa atratividade, nos jogos digitais, não deve estar relacionada apenas ao uso de cores, imagens, animações ou hipertextos, tão requisitadas pelos nativos digitais que chegam às escolas, mas também ao que se propõe aos alunos tanto nas regras ao jogador quanto nos desafios, nos quais questões de leitura do texto literário em si, preferencialmente na sua forma integral, são indispensáveis.

Os desafios de leitura, no que tange à formação de leitores de literatura, devem estar baseados em alguns pressupostos, entre os quais: a) estímulo ao prazer da leitura do texto literário, com oportunidade de conhecer diversos gêneros, e não ênfase na leitura literária como atividade enfadonha e obrigatória; b) análise dos aspectos estruturais e estéticos do texto, assim como dos contedústicos, numa associação entre forma e conteúdo; c) possibilidade de cotejo entre o texto literário e outros, de natureza literária ou não; d) associação entre o texto literário e vida social como forma de reconhecer os diálogos que a literatura empreende com os contextos nos quais está inserida; e) recusa ao método tradicional de leitura-exercícios e ao encaixe prioritário ou exclusivo de textos a escolas literárias, como se a periodização literária fosse a possibilidade mais adequada de formar leitores de literatura; f) a mediação de leitura realizada por professores que gostam de ler e que vejam o texto literário como um objeto rico para a formação dos alunos.

Considerando esses pressupostos, que reflexões podemos construir acerca de jogos digitais para a formação de leitores de literatura brasileira, tomando-se como referência a etapa de formação do Ensino Médio? A fim de elucidarmos essas discussões, apresentamos algumas considerações sobre os recursos digitais, em especial aos jogos, elaborados com o objetivo de fomentar a leitura do romance *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, os quais estão disponíveis no site <http://www.livrogame.com.br/ocortico/> para acesso gratuito e irrestrito. Esses materiais são produto do projeto Jogos Clássicos da Literatura, financiado pela Fundação Telefônica e apresentam, na página de abertura, como introdução, uma série de informações em forma de banner com exibição temporizada para estímulo à navegação e à



leitura do internauta, que tem a possibilidade de pular a introdução e acessar os demais links da página:

FIGURA 1 – Página de abertura

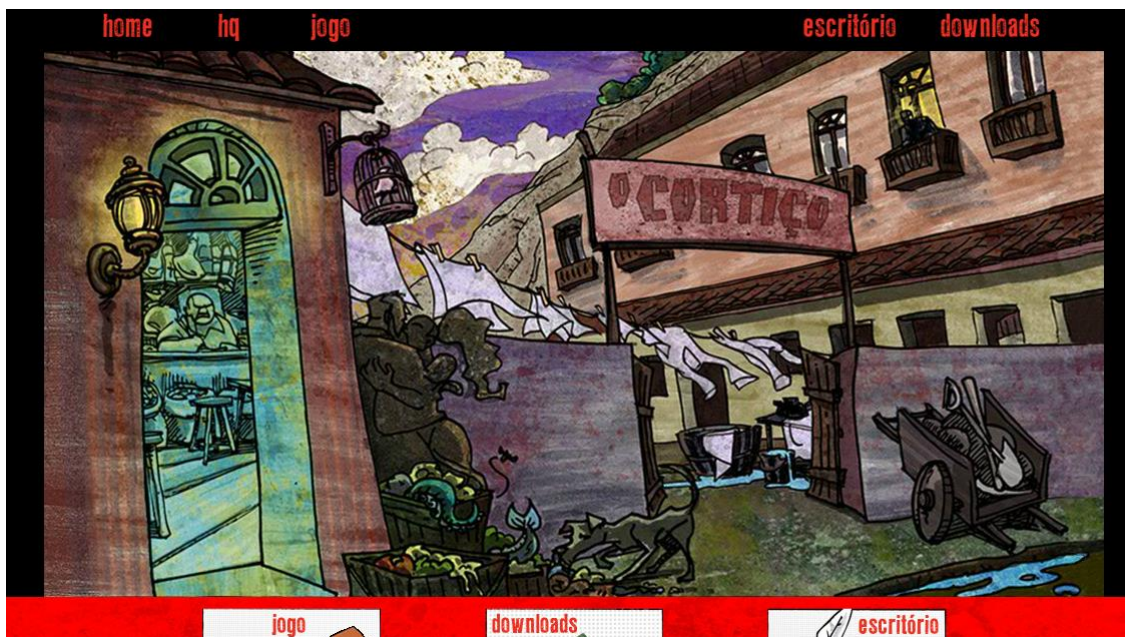


Fonte: <http://www.livroegame.com.br/ocortico/>

O diálogo direto com o internauta, o qual aproxima o leitor do site, buscando uma interação, o convite ao conhecimento da obra a partir dos apostos dados ao romance de Aluísio de Azevedo e o uso de frases curtas com expressões coloridas são fatores importantes nessa abertura, uma vez que visam a facilitar o acesso ao conteúdo e estimular a curiosidade do usuário. Ao realizar essa composição, o site mostra-se sedutor, alcançando o objetivo de chamar a atenção para a leitura proposta embora a presença de dez banners, sendo quatro deles voltados à associação da obra ao Naturalismo, seja bastante informativa, trazendo leituras “prontas” sobre a narrativa, e menos questionadora ao leitor.

Após a introdução, o navegador tem a possibilidade de acessar a tela interativa do recurso digital, o que garante caminhos diversos de leitura que serão percorridos de acordo com o interesse do navegador. O formato dessa página, reproduzindo um cenário que remonta à caracterização de um espaço como o do século XIX, abordado no romance, é uma proposição visual que dialoga com o contexto representado pelo romance *O cortiço*. Como mostra a figura 2, as opções de acesso são variadas: jogo, downloads, história em quadrinhos (HQ), escritório, etc. Dependendo da imagem selecionada e clicada a partir da passagem do mouse sobre a página, o internauta vai acessar um recorte específico do livro, o qual pode ser uma personagem do romance, ou sobre o livro, uma vez que há vários textos informativos sobre o autor, a obra, o contexto da época e o Naturalismo.

FIGURA 2 – Opções do recurso digital



Fonte: <http://www.livroegame.com.br/ocortico/>

Na seção “HQ”, a página contempla a transposição de linguagens: a partir do texto literário romanesco, foram criadas ilustrações de cenários e personagens de partes do romance bem como extraídos trechos das falas do narrador e dos personagens. A HQ está organizada com ícones diversos, voltados aos personagens do livro, como no exemplo a seguir que, após seleção do personagem que se quer saber, o navegador encontra fragmentos do texto em formato de história em quadrinhos com a possibilidade de avançar a leitura do texto ao manusear o menu à direita de navegação. Essa transposição de gênero – do romance para HQ – é uma forma de estimular a leitura, o interesse pelo conhecimento do romance, sendo um recurso de sedução, o qual consideramos importante para esse objetivo de despertar o interesse do aluno pela leitura. Contudo não podemos correr o risco de limitar a leitura do texto original como se a HQ substituísse a leitura do romance ou fosse algo mais adequado do que estedada, por exemplo, a menor extensão e a complementação visual do texto verbal. Quando pensamos na formação de leitores de literatura, podemos recorrer à transposição de gêneros e linguagens, mas com intuito sedutor e não substitutivo da leitura literária em si.

Na figura 3, que reproduz uma HQ, temos referências à personagem Estela, esposa de Miranda: no texto verbal, no quadro superior, são apresentados fragmentos do romance recolhidos de páginas diversas em que há narração sobre o personagem; complementando os dados do texto, aparecem as ilustrações que acentuam traços de Estela, como a vaidade, a luxúria e a sensualidade. Ao fazer essa complementação imagética, a leitura é construída para o leitor sem que este precise fazer esforço para criar uma imagem física dos personagens.

Dessa forma, a presença de imagens da HQ pode ser vista como uma forma de inibir a imaginação do leitor e diminuir as possibilidades de leitura que o texto pode suscitar.

FIGURA 3 – História em quadrinhos



Fonte: <http://www.livroegame.com.br/ocortico/>

A seção “Jogo”, disponível no menu inferior à esquerda, parte da exposição de duas telas: uma relacionada à apresentação das regras de um jogo, em que o navegador pode passar por etapas relacionadas ao ambiente de construção de casas em um cortiço sem qualquer atividade ou fase referente à leitura ou à interpretação do romance; e outra associada à apresentação do romance para, a partir disso, incluir de questões objetivas, como esta da figura 4 em que, à medida que o navegador vai marcando uma opção de resposta, novas páginas vão surgindo e conduzindo às demais etapas do jogo. Essas questões, que compõem um quizz, são o ponto de partida para acumulação de patrimônio que subsidiarão os recursos financeiros para a construção de casas de um cortiço.

FIGURA 4 – Exemplo de questão do “Jogo”



Fonte: <http://www.livrogame.com.br/ocortico/>

As questões objetivas constituem atividades importantes para a formação dos alunos que precisam, além de saber escrever textos coerentes e coesos, adequados às propostas, saber responder questões em que há apenas uma alternativa correta para ser assinalada, como exigem as avaliações do ENEM, dos vestibulares ou de concursos públicos. Para aprimorar a habilidade de leitura a partir desse tipo de questão, é necessário que as atividades sejam pautadas na leitura dos textos, motivando a sua interpretação e sua análise. As questões 1 e 2 apresentadas no exemplo acima, assim como as outras oito que o jogo disponibiliza, estão muito distantes do objetivo de suscitar a leitura do romance, desenvolvendo a competência de leitura crítica do aluno. Isso se deve pelo menos a duas razões: à falta de perguntas problematizadoras sobre o texto e a pouca atenção dispensada à análise do romance.

Completadas as questões do quizz, o internauta, dependendo no número de acertos, acumula patrimônio para construção de casas, o que se constitui na sequência do jogo proposto, como pode ser visualizado na figura 5. É oportuno destacar que esses desafios, que se repetem ao longo do jogo, são atividades voltadas ao entretenimento e à ludicidade, mas não ao desenvolvimento da leitura crítica de *O cortiço*. Logo percebemos uma limitação desse recurso para aprendizagem e formação de leitor, pois foca apenas em um aspecto: o jogo para brincar que, embora possa ser sedutor e proporcionar a interatividade, não proporciona a leitura do romance tal como acreditamos ser necessário no ensino de literatura.

FIGURA 5 – Desafios do jogo

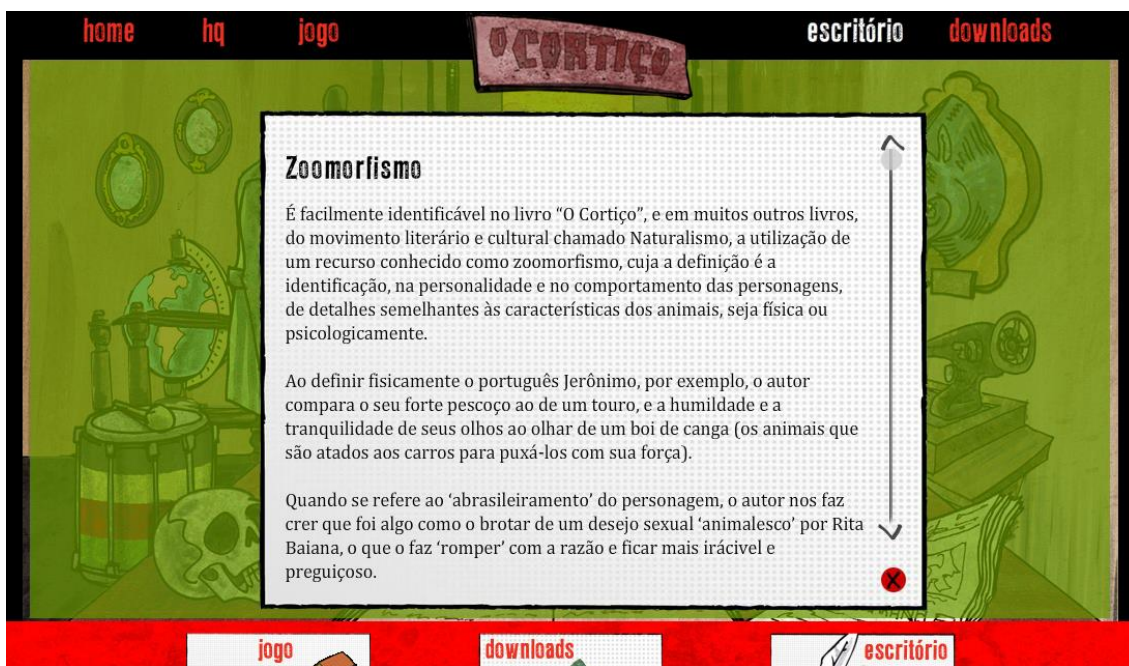


Fonte: <http://www.livroegame.com.br/ocortiço/>

Na seção “Escritório”, visualizada na figura 6, indicada no menu superior à direita, o navegador não é desafiado a responder a questões objetivas ou vencer etapas de um jogo interativo, mas a ler sobre o contexto de produção do romance de Aluísio de Azevedo, o Naturalismo e a seus traços caracterizadores e personagens da obra. Essa leitura, muito similar pelo conteúdo e pela extensão ao que encontramos em livros didáticos impressos, também não nos parece adequada à formação de leitores no sentido de motivá-los a ler o romance de forma crítica e identificar como se estrutura e que diálogos estabelece com o contexto da época ou a estilos literários. Nesse sentido, essa parte do recurso didático pode ser vista como um suporte online com padrões de ensino de literatura e de leitura literária conservadores, baseado na transmissão de conhecimentos e não na construção destes pelos alunos.

Além disso, as caracterizações atribuídas ao romance são extremamente voltadas à classificação em período literário como vemos no fragmento sobre o zoomorfismo: “É facilmente identificável no livro *O cortiço*, e em muitos outros livros do movimento literário e cultura chamado Naturalismo, a utilização de um recurso conhecido como zoomorfismo”, numa metodologia que nos parece limitadora para a formação de leitores. Algo que se confirma na sequência do texto ao trazer “pronta” a justificativa do porquê de o livro ser identificado como naturalista. Se ao menos essa associação fosse proposta ao leitor, o recurso seria mais adequado. Nessa perspectiva, seria mais pertinente propor questionamentos ao leitor do que apresentar a leitura ao navegador.

FIGURA 6 – Seção “Escritório”



Fonte: <http://www.livroegame.com.br/ocortico/>

A partir dessa análise dos recursos digitais e das atividades do jogo do site referentes ao romance de Aluísio de Azevedo, notam-se algumas potencialidades e fragilidades da proposta. Dentre as potencialidades, ressaltamos a interatividade, as opções diversificadas de acesso e a valorização de uma obra clássica da literatura brasileira para objeto de discussão num contexto em que se valorizam os textos recentes de linguagem mais acessível. No entanto, o recurso apresenta limitação no que tange ao aprofundamento da prática de leitura, uma vez que, embora apresente atividades de reflexão sobre o romance, não contempla a percepção do objeto literário em sua complexidade, o que inclui o reconhecimento, por parte do raciocínio a ser construído pelo navegador, da estrutura da obra bem como a produção de sentidos que ela acarreta. Para Kleiman (2002, p. 26) nem todas as atividades, mesmo que diversificadas e focadas na participação do aluno, são capazes de formar leitores e acarretar uma aprendizagem significativa, pois

Somente quando se ensina o aluno a perceber esse objeto que é o texto em toda sua beleza e complexidade, isto é, como ele está estruturado, como ele produz sentidos, quantos significados podem se aí sucessivamente revelados, ou seja, somente quando são mostrados ao aluno modos de se envolver com esse objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para assim, compreendê-lo, há ensino de leitura.

Soma-se a esse fator o tipo de abordagem nas questões de múltipla escolha, a ênfase dada na periodização literária e os poucos desafios de leitura propostos no intuito de instigar a interpretação do romance. Ainda é preciso pontuar que materiais didáticos online e uso de

jogos interativos da internet surtirão efeito positivo no processo de formação de leitores se forem adaptados aos objetivos do ensino de literatura e forem explorados por professores que sabem motivar o aluno para a leitura e que gostam de ler, pois “o exemplo do professor, que revela uma ligação de afeto com o livro e com o universo nele contido, desvelado no ato de ler, constitui maior estímulo ao aluno” (ROSING, 1996, p. 22).

### **INTERACTIVETEACHINGMATERIALS, GAMESONLINE AND TEACHINGBRAZILIANLITERATURE: A POSSIBLEASSOCIATION?**

**ABSTRACT:** The technologies are present in day-to-day families, and encouraged their use in the school environment as a tool that extends the pedagogical possibilities and approaches the teaching of reality, and, in this perspective, there is also a growing presence of students characterized as native digital, which require new methods of learning and teaching. Given this context and the importance of reflecting on the use of digital technologies in this process, in particular as regards the training of readers in basic education, this study includes reflections on the formation of Brazilian literature reader from the use of learning materials and online games. Is taken as reference for analyzing digital resources relating to the novel *O cortiço*, by Aluísio de Azevedo which are available on <http://www.livrogame.com.br/ocortico/siteforfree> and unrestricted access. These games are product design Jogos Clássicos de Literatura, funded by Fundação Telefônica and present, as well as data about the novel and the author of reflection on the text from objective questions activities. When analyzing this material, it appears that, although the materials and submit the game interactivity and attractiveness, information and activities about the work focused on traditional educational perspectives.

**KEYWORDS:** Formation of readers. Digital materials. Teaching Literature.

### **REFERÊNCIAS**

ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. *Educação, Formação & Tecnologias*, v.1(2); p. 3-10, nov. 2008. Disponível em: [http://www.lynn.pro.br/admin/files/lyn\\_artigo/6030abd204.pdf](http://www.lynn.pro.br/admin/files/lyn_artigo/6030abd204.pdf). Acesso em: 18 jun. 2014.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultur Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 79-91.

KLEIMAN, Angela. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker; BECKER, Paulo Ricardo (Orgs.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 25-45.

MELÃO, Dulce Helena. Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s). *Exedra*, n. 3, p. 75-90, 2010. Disponível em: [http://www.exedrajournal.com/docs/N3/06A-Dulce-melao\\_pp\\_75-90.pdf](http://www.exedrajournal.com/docs/N3/06A-Dulce-melao_pp_75-90.pdf). Acesso em: 18 jun. 2014.

ROSING, Tania M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: UPF, 1996.

TEZANI, Thaís Cristina. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*, Marília, v.7, n.1/2, p. 1-16, 2006. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/603/486>. Acesso em: 12 maio 2014.



## O BICHO, MANOEL BANDEIRA: CONVITE À LEITURA PARADOXAL DE UMA OBRA CANÔNICA

Liège Copstein<sup>1</sup>

**RESUMO:** O contexto da pós-modernidade veio problematizar a noção de cânone e sua leitura. A universalidade da ética é aparentemente desafiada pela imposição moral do relativismo cultural, e desse embate surge, no mínimo, o combustível da reflexão: a inquietação. Este trabalho propõe uma leitura "inquietante" - que radicalmente afasta o leitor de qualquer zona de conforto garantida pelo senso comum (ou a doxa) – de um poema consagrado, *O bicho*, do igualmente consagrado escritor Manoel Bandeira. Utilizamos principalmente os pressupostos de Roland Barthes com relação à doxa e aos discursos, e de Antonio Candido quando se refere à função humanizante da literatura. A seguir, a análise do poema foi construída sob o viés da pensamento antiespecista – aquele que evidencia os preconceitos de espécie -, baseada nas contribuições filosóficas de Gary Francione e Carlos Naconecy sobre o tema. Concluímos que a análise de uma obra canônica sob ferramenta analítica ainda em consolidação revela a necessidade do permanente questionamento dos conceitos sobre os quais se constrói o conhecimento, sugerindo que o papel do docente, frequentemente, é direcionar o olhar crítico não apenas aos “suspeitos de sempre”, mas ao reduto de sua própria fortaleza de crenças, mesmo quando esta lhe parece em perfeita sintonia com as demandas contemporâneas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Poesia. Discurso. Especismo.

A função “humanizadora”<sup>2</sup> da literatura, tão bem definida por Antonio Candido, é um dos conceitos mais aceitos e disseminados nos estudos literários tanto na esfera da discussão acadêmica como na prática cotidiana do ensino. Quase todo docente brasileiro contemporâneo assimila, no decorrer de sua própria formação, a ideia de que o campo literário, percebido como sistema que engloba obra, autor e sociedade, constitui-se além de tudo num instrumento de emancipação das minorias através da oportunidade de reflexão. E o próprio conceito de literariedade, vale mencionar embora não seja o foco deste trabalho, é problematizado neste processo, uma vez que o cânone entra em cheque enquanto expressão exclusiva das elites.

É nesse contexto de valorização do engajamento social que obras como o poema *O bicho*, de Manoel Bandeira, ganham relevância não apenas por suas características formais – que atendem plenamente aos requisitos estéticos da fruição num sentido clássico – mas também por seu potencial de oportunizar aquela outra fruição, no sentido de reflexão, de inquietação, de “denúncia”.

Nascido em Recife em 1886, Bandeira, como muitos poetas de sua época e notadamente seu conterrâneo João Cabral de Melo Neto, fez parte da grande transição da

---

<sup>1</sup> Aluna do Mestrado em Letras – Literatura Comparada, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. liegecopstein@gmail.com

<sup>2</sup> As aspas são nossas e serão justificadas no desfecho desta argumentação.

poética brasileira que foi o advento do Modernismo na literatura. E apesar de não ter participado diretamente da Semana de Arte Moderna de 1922, seu poema *Os Sapos*, considerado o marco de seu rompimento com o parnasianismo, foi lido por Ronald de Carvalho durante o evento. Eleito para a Academia Brasileira de Letras em 1940, onde ocupou a cadeira nº 24 até sua morte em 1968, Manuel Bandeira é de fato e de direito um autor canônico.

Uma das características da própria poesia modernista foi a representação dos pequenos dramas cotidianos, do nosso universo próximo em oposição à solenidade intimidante do parnasianismo, e é interessante notar que a poesia de Manuel Bandeira pontilha-se com aparições de animais no desejo de expressar esse coloquialismo quase pueril que estabelece a empatia para com o leitor, farto do léxico erudito do movimento literário anterior. Além dos sapos, há o pardalzinho – a quem quebraram a asa e para quem a casa era uma prisão -, há o porquinho-da-índia – que só queria estar debaixo do fogão e não fazia caso de suas ternurinhas - mas há também *O bicho*, onde o uso da metáfora animal se presta a uma representação da injustiça social.

Escrito por Bandeira em 1947, *O bicho* traz a imagem de um animal em busca de restos de comida no lixo, revelando ao final que esse animal é um ser humano:

Vi ontem um bicho/Na imundície do pátio/Catando comida entre os detritos./Quando achava alguma coisa,/Não examinava nem cheirava:/Engolia com voracidade./O bicho não era um cão,/Não era um gato,/Não era um rato./O bicho, meu Deus, era um homem. (1986).

Não há dúvida de que a situação de miséria, de privação que o poema evoca, exalta nosso senso de justiça. A crítica social, que passou a integrar com mais força o repertório dos modernistas a partir da leva de escritores brasileiros que ficou conhecida como Geração de 45, está ali perfeitamente caracterizada. E isso nos leva aos pressupostos de Antonio Candido, e suas convicções sobre a função humanizadora da literatura. Para ele, “quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização” (1995, p. 246). É esse impacto que faz refletir, e que “humaniza”, da forma proposta pelo autor:

Entendo aqui por humanização (já que teno falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura

desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (1995, p. 249)

Assim, é bastante pertinente associar as características “humanizadoras” desse poema ao consenso de que homens não devem viver como animais não humanos. Note-se que o poema jamais assume um tom didático ou explícito, jamais “diz” que a miséria, no seio de uma sociedade onde só a má distribuição de riquezas explica a cena presenciada pelo narrador, é inadmissível, pois evidentemente uma tal mediocridade estrutural e estilística o reduziria a mero panfleto, indigno de um poeta do porte de Bandeira.

Não, o poema conduz à inquietação, à reflexão através da sutil associação entre animalização e injustiça, e do recurso anedótico de surpreender o leitor, no próprio desfecho, com a revelação da metáfora animal. O principal recurso discursivo da poesia é a pressuposição de que nada há de moralmente perturbador no fato de que um animal vague faminto pela cidade e seja obrigado a alimentar-se de detritos, mas que quando um ser humano vê-se em tal situação, denuncia a falta de solidariedade e injustiça social, e isso torna-se moralmente inaceitável. Ou seja, o homem que age de forma “animalesca” degrada-se. (FERREIRA, 2005)

O desfecho surpreendente só é possível porque apoia-se num aspecto do senso comum, ou se quisermos, da doxa, que é pensamento hegemônico numa sociedade ao qual todos aderem sem esforço e do qual só se distanciam por aplicação de reflexão.

Nesta análise, estamos nos referindo a doxa segundo um conceito aristotélico resgatado por Roland Barthes em seus estudos sobre o discurso, para elaborar seus pressupostos sobre o que seria uma linguagem que reproduz o pensamento hegemônico, e que ele chama de “linguagem encrática”:

Nas sociedades atuais, a divisão mais simples da linguagem diz respeito à sua relação com o Poder. Há linguagens que se enunciam, se desenvolvem, se marcam sob a luz (ou a sombra) do Poder. Dos seus múltiplos aparelhos estatais, institucionais, ideológicos; chamá-las-ei de linguagens ou discursos encráticos. E, no outro lado, há linguagens que se elaboram, se buscam, se armam fora do Poder e/ou contra ele; chamá-las-ei de linguagens ou discursos acrátricos. Essas duas grandes formas de discurso não têm o mesmo caráter. A linguagem encrática é vaga, difusa, aparentemente “natural”, e conseqüentemente pouco reconhecível: é a linguagem da cultura de massa (grande imprensa, rádio, televisão) e é também, em certo sentido, a linguagem da conversação, da opinião corrente (da doxa); toda essa linguagem encrática é ao mesmo (contradição que lhe dá força) clandestina (não se pode facilmente reconhecê-la) e triunfante (não se pode escapar dela): direi que ela é pegajenta. A linguagem acrátrica, esta é separada, cortante, destacada da doxa (é, portanto, paradoxal); sua força de ruptura provém de ser ela sistemática, é construída sobre um pensamento, não sobre uma ideologia. Os exemplos mais imediatos dessa linguagem acrátrica seriam hoje: o discurso marxista, o discurso psicanalítico e,

permitam-me acrescentar, em menor grau, mas estatutariamente notável, o discurso estruturalista. (2004, p. 135)

Assim, podemos afirmar que é a doxa especista, a crença disseminada de que animais humanos detêm direitos diferentes, e principalmente mais elaborados do que os animais não humanos, o recurso que propicia no poema apresentado produzir o choque inesperado que produz a reflexão do leitor a respeito da injustiça dentro da sociedade humana. Mas é especialmente interessante observar que esse recurso, que quando visto sob o viés dos pressupostos de Antonio Candido se revela emancipatório e questionador, também pode se revelar, quando visto do ponto de vista dos defensores dos direitos animais, como redutor e reacionário, e explicamos.

Assim como o desenrolar da pós-modernidade vem desnudando discursos até então insuspeitos ao explicitar as construções retóricas que validam o preconceito étnico, o sexismo e a exclusão de minorias do sistema literário, a crítica antiespecista é uma ferramenta analítica em consolidação em todo o mundo.

Essa hierarquização que coloca os direitos dos animais não humanos como menos importantes do que os direitos dos animais humanos, chegando até a negá-los completamente, norteia desde sempre todas as leituras possíveis da maioria das representações animais na literatura como um todo. Essa é, numa palavra, a doxa expressa pelo discurso encrático, hegemônico, do especismo.

As qualidades contraditórias que emanam do texto citado reproduzem, segundo entendemos, a mesma inquietação que caracteriza, neste estágio da pós-modernidade, a percepção sobre a alteridade animal e as implicações práticas, morais e éticas da questão. A manifestação dessa inquietação através da investigação na área das ciências humanas vem sendo denominada “giro”, como explica Yelin:

No âmbito dos estudos literários, a ideia de “giro” diz respeito, fundamentalmente, aos modos simbólicos que permitem pensar o humano e o animal como duas faces da mesma moeda, pois toda expressão simbólica se baseia em uma relação que, mediante a aproximação verbal de duas ordens de coisas diferentes, e mesmo opostas, revela uma analogia. O “giro animal” poderia ser entendido, então, entre outras interpretações possíveis, como uma transformação da relação entre esses dois termos, como uma mudança nos modos de funcionamento do simbolismo animal. Essa hipótese está relacionada com o giro de pensamento levado adiante, nas últimas décadas, pela filosofia: o questionamento da existência de uma linha divisória única e definitiva entre o território do humano e o do animal, e da ideia de simetria entre ambos os termos, duas questões intimamente ligadas entre si e cruciais para a construção de uma relação metafórica. ([s.d.], p. 1)

Este é evidentemente o agente catalisador de todo o desenvolvimento do pensamento crítico antiespecista, no âmbito de muitas disciplinas, e, portanto, faz-se necessário explicitar em que consiste o especismo – o preconceito contra indivíduos de outras espécies que não a humana – e o pensamento antiespecista, que constitui sua crítica.

Ordenar, categorizar e hierarquizar são parte da metodologia científica, e regras de ouro do pensamento cartesiano que se alinha perfeitamente ao paradigma humanista. Classificar sempre implica a eleição de critérios, de marcos regulatórios. E esses critérios parecem óbvios, naturais, concretos; mas são convenções, são construções, na maioria das vezes. Nosso marco regulatório entre os animais humanos e não humanos, se assim desejamos classificar os seres sencientes, costuma ser a capacidade cognitiva. Mas já Darwin, em sua teoria da evolução, alertava que os animais não-humanos reproduzem em sua estrutura orgânica e suas respostas sensoriais – vamos nos abster de mencionar respostas emocionais – exatamente todos os mesmo comportamentos observados nos humanos. Se, como pleiteava Descartes, o grito de dor de um animal é apenas como o alarme de um relógio indicando seu processo de funcionamento, então porque a fisiologia animal repetiria as mesmas estruturas neurológicas dos humanos?

Não há garantias para a hegemonia do *homo sapiens* baseada apenas na exclusividade de sua capacidade cognitiva, este é um evento frágil e circunstancial.

Em síntese, a mudança de paradigma com relação aos direitos animais que vemos espelhada nas obras analisadas neste trabalho associa-se à gênese do conceito de especismo, um modelo de pensamento análogo ao racismo, que baseia-se na crença de que uma espécie detém o direito de utilizar outras como objetos, excluindo-as da comunidade moral, apenas pelo fato de ser outra espécie. A base teórica do especismo, se é que podemos qualificá-la assim, sustenta-se exatamente no império da lógica cartesiana. Animais não humanos seriam passíveis de coisificação simplesmente porque não apresentam as mesmas qualidades de raciocínio e capacidades cognitivas dos animais humanos.

A crítica ao especismo se faz principalmente com base na inconsistência desse argumento, quando comparado a uma situação análoga: se é certo dispor de animais como objetos simplesmente porque eles têm menos capacidade de racionalizar, automaticamente seria moralmente lícito dispor da mesma forma de indivíduos humanos que por algum motivo também estivessem abaixo da capacidade cognitiva média da espécie: crianças muito pequenas, doentes mentais, pacientes comatosos, idosos com Alzheimer. Em nenhum desses casos, porém, é permitido explorar humanos como força de trabalho escrava, ou fonte de entretenimento, ou reserva de alimento. A recusa do sociedade, pelo menos moral e

institucionalmente, em privar esses indivíduos do status de sujeitos de direito, evidencia que na prática é simplesmente a espécie, e não a racionalidade, o critério discriminatório.

Voltando ao poema que é objeto desta análise: como já vimos, todo o seu potencial questionador da injustiça social apoia-se sobre a inquietação produzida no leitor quando percebe que o narrador não está se referindo a um animal, mas a um ser humano. O poema ignora o conceito de *senciência*, que é uma qualidade comum a todos os animais e que diz respeito a sua capacidade de sofrer. Esse é o conceito mais importante para a estruturação da argumentação antiespecista, e o filósofo Carlos Naconecy assim o define: “Dizer que um animal é *senciente* significa dizer que esse animal (a) tem a capacidade de sentir, e (b) que ele se importa com o que sente. 'Importar-se com' implica a capacidade de experimentar satisfação ou frustração (subjetiva)” (2006, p. 117).

Embora o termo “*especismo*” tenha se popularizado em meados da década de 1970 com a publicação da obra **Libertação Animal** pelo filósofo australiano Peter Singer (2013), consideramos para este estudo as posições mais radicais de Gary Francione, ao posicionar-se sobre a *senciência*: “*I link the moral significance of nonhumans with sentience alone, and I explicitly reject the notion that humanlike cognitive characteristics are required for full membership in the moral community.*”<sup>3</sup> (2008)

Ao propormos, portanto, uma leitura “paradoxal” do poema *O bicho*, estamos nos referindo a uma leitura que desafia a *doxa* encrática, hegemônica, tal como entendida por Roland Barthes, e convidando a uma leitura onde seja contemplada a lógica, *acrática* se quisermos, do pensamento antiespecista.

Perceber que numa mesma obra de valor literário inquestionável podem conviver propostas tão diversas constitui ao mesmo tempo um maravilhamento – pela inesgotável riqueza da *fruição literária* - e um sinal de alerta; o alerta refere-se às armadilhas do senso comum. Para Paulo Freire,

...a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de *ação contra-hegemônica*. (1989, p.14)

Uma posição *contra-hegemônica*, até os limites do que pode considerar-se *hegemônico*, e tomando por *hegemônico* tudo que assim como a *doxa* encrática é o que impede de pensar, é em nossa opinião uma postura *desejável* à própria formação de leitores.

---

<sup>3</sup> Relaciono a *significância moral* dos não-humanos apenas à *senciência*, e rejeito explicitamente a noção de que características cognitivas similares às humanas são requisito básico para inclusão na comunidade moral.

E se para o docente a carga da tarefa dessa formação, isso significar o desafio permanente de todas as suas certezas, então que seja, pois a tarefa de humanizar pode passar até pelo próprio questionamento da visão humanista e antropocêntrica, da lógica especista onde reside a gênese e o sentido da expressão “humanizar”. Ler a fundo, ler verdadeiramente, ou ler, como condena Freire, “sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos”, pode significar toda diferença para a perpetuação ou não do estado de coisas que caracteriza nossa época, e que Antonio Candido qualifica como “profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada o máximo de civilização”. (1995, p. 236)

### **O BICHO, MANOEL BANDEIRA: INVITATION TO A PARADOXICAL READING OF A CANONICAL WORK**

**ABSTRACT:** The context of postmodernity came to problematize the notion of canon and its reading. The universality of ethics is apparently challenged by the moral imposition of cultural relativism, and this clash brings, at least, the fuel to reflection: restlessness. This paper proposes a "disturbing" new reading of a well known and acclaimed poem - a reading that radically detaches the reader from their comfort zone guarded by common sense (or doxa): O bicho, from renowned writer Manoel Bandeira. We use mainly the assumptions of Roland Barthes regarding the doxa and discourse, and Antonio Candido when referring to the humanizing function of literature. Following, the analysis of the poem has been built under the antispeciesism thinking bias - one that reflects the prejudices of species - based on the philosophical contributions of Gary Francione and Carlos Naconecy on the topic. We conclude that the analysis of a canonical work with a still consolidating analytic tool reveals the need for permanent questioning of the concepts on which knowledge is built, suggesting that the role of teacher is often drive critical look not only to "suspected always ", but to his own fortress of beliefs, even when it seems to him perfectly in tune with contemporary needs.

**KEYWORDS:** Poetry. Discourse. Speciesism.

### **REFERÊNCIAS**

BANDEIRA, M. O bicho. **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FERREIRA, E. Metáfora animal: a representação do outra na literatura. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, 2005. n. 26. Disponível em: <[http://www.gelbc.com.br/pdf\\_revista/2607.pdf](http://www.gelbc.com.br/pdf_revista/2607.pdf)>. Acesso em: 4 mar. 2014.

FRANCIONE, G. L. **Animals as persons: essays on the abolition of animal exploitation**. New York: Columbia University Press, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

NACONECY, C. M. **Ética & animais - um guia de argumentação filosófica**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

SINGER, P. **Libertação animal**. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2013.

YELIN, J. O giro animal na literatura de wilson bueno. [s.d.]. Disponível em: <<http://conexoesitaucultural.org.br/wp-content/uploads/2012/03/O-giro-animal-na-literatura-de-Wilson-Bueno-Julieta-Yelin-portugu%C3%AAs.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2014.



# O BLOGUE COMO PROPOSTA PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA E ENSINO DE LITERATURA

Jaime André Klein<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo traz reflexões sobre a importância da leitura e do ensino de literatura na escola através de uma ferramenta tecnológica, o blogue. O objetivo é propor uma prática de mediação de leitura utilizando o blogue como ferramenta pedagógica e que coteje textos literários e não literários que abordam o tema da homoafetividade. Espera-se com essa prática: 1) perceber a possibilidade de utilizar o blogue como ferramenta pedagógica no auxílio na prática de leitura; 2) um amplo debate sobre a importância do estudo de literatura por temática e não por periodização; 3) instigar a leitura e a interação dos alunos via interferências através de comentários; 4) contribuir para a disseminação do gosto pela leitura. Embasam este artigo autores como Candido, Ginzburg, Aguiar, Bordini, Zilberman, Gutierrez, entre outros.

**PALAVRAS- CHAVE:** Leitura. Literatura. Mediação. Blogue. Proposta.

## INTRODUÇÃO

O surgimento e a evolução das tecnologias culminaram em grandes transformações na sociedade. Nessa sociedade em que a escola está inserida, a busca pela informação e pelo conhecimento tem sido um processo contínuo, seja pela percepção de que sem isso o indivíduo ficaria excluído socialmente, ou de que, com acesso a conhecimento e de posse de informações, não permaneceria no estado de ignorância nesse contexto informacional, marcado visivelmente pelo uso intensivo das tecnologias de informação e de comunicação, o que favorece, de certo modo, o desinteresse ascendente do aluno pela leitura do texto em sua materialidade escrita. Logo, o âmbito escolar não podia ficar de fora. O uso da internet já faz parte do cotidiano das escolas, possibilitando mudanças nas relações de ensino e aprendizagem.

Uma das ferramentas tecnológicas que embarca nessas relações de ensino e aprendizagem é o blogue, pois favorece a interação, a participação coletiva, formando autores, coautores, leitores assíduos e alunos mais envolvidos na escrita e na leitura de textos literários e não literários. Assim, o objetivo deste artigo é refletir e propor o uso desse recurso, o blogue, como ferramenta pedagógica para estimular e mediar a leitura e o ensino de literatura na escola.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensus em Letras, Área de Concentração Literatura Comparada, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.

## **1 UMA REFLEXÃO: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DO ENSINO DE LITERATURA**

Vários autores, dentre eles críticos da literatura, têm apontado que o ensino de literatura no Brasil apresenta dificuldades e empecilhos não só para a formação do leitor, mas também para o desenvolvimento da habilidade de interpretação do texto literário. De acordo com Coutinho, “O problema da literatura, no Brasil, o seu futuro, seu desenvolvimento, sua consolidação, sua maioridade, estão a depender em especial do estudo e do ensino da literatura” (COUTINHO, 2003, p. 212). Essa preocupação corrobora a angústia em relação ao destino da literatura, que está perdendo espaços na sociedade e principalmente na escola. Essa perda de espaço já se inicia na supressão do ensino da literatura e falta de práticas de leitura. Os currículos escolares estão diminuindo a carga horária de aulas para a disciplina, sinalizando que não há um interesse em formar um cidadão autônomo, com senso crítico e com capacidade para ler a sociedade e suas relações alienantes.

Se hoje o ensino da literatura tem perdido espaço, nem sempre foi assim. O ensino da Literatura é antigo em nosso país. Foi incluído no currículo dos colégios através da reforma educacional no auge da República. A metodologia de ensino da Literatura, que se dava através da memorização de pequena listagem de obras, adentrou pelo século XX. Era comum encontrar, na década de 1950, alunos que sabiam de cor algumas obras de autores respeitados, sem bagagem de leitura e um contato mais íntimo com a literatura, tornando o ensino distante da realidade do discente. Lamentavelmente, esta situação ainda permanece até hoje em várias escolas de Ensino Médio: a literatura é apenas um objeto textual, que tem um mistério a ser desvendado, sob pena de reprovação.

Desta forma, um dos motivos da crise do ensino de literatura na escola é o desinteresse dos pela leitura. Segundo Malard (1985, p.10), “o estudante de hoje chega ao Ensino Médio sem o hábito de ler e a escola também não está a estimular o aluno para o exercício efetivo da leitura, a não ser quando esta está condicionada a uma tarefa obrigatória”. O exercício da leitura do texto literário em sala poderia conferir um sentido educativo à leitura, pois pode ser vista e entendida com uma atividade reflexiva, capaz de elaborar experiência de vida e desenvolver uma racionalidade e concepção de mundo.

Já Ginzburg (2012) se propõe a pensar em como deveria ser o ensino de literatura e defende que “o ensino de literatura de qualidade, no contexto brasileiro contemporâneo, deveria ser caracterizado por alguns elementos fundamentais”. Para ele, os alunos deveriam estar sendo preparados para a reflexão crítica, para um permanente debate entre texto e

sociedade. O autor critica a situação da leitura e do ensino da literatura no Brasil, pois esse processo se dá de forma distorcida, amarrada a um sistema engessado, que condiciona a prática à habilidade de memorização de obras, autores, baseando-se na historiografia literária, e não focalizando a compreensão, a discussão e a análise crítica, que de fato permitem o aluno ser um transformador de mundo e não apenas um inserido no mundo.

A literatura pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse pelo leitor. Segundo Bordini, a literatura tem o poder de oferecer ao leitor um mundo diferente do que ele vivencia, pois, nas palavras da autora,

a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarradas do cotidiano. Paradoxalmente, por apresentar um mundo esquemático e pouco determinado, a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar sua própria visão da realidade. (BORDINI, 1993, p.15).

Nessa mesma linha de raciocínio, pautada na reflexão sobre o poder da literatura e sobre seu ensino na escola, Regina Zilberman expõe os esforços que o país vem fazendo com a finalidade de difundir o gosto pela leitura e literatura e de suplantando uma situação de atraso cultural:

O exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua consequente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor. (ZILBERMAN, 1991, p.16).

Dadas as deficiências da escola em aumentar o número de leitores, mais uma vez a literatura torna-se o norteador, com participação efetiva, na solução dos problemas referentes à leitura. Mas para amenizarmos esses problemas, deve haver, primordialmente, uma política educacional e cultural voltada à leitura, e que proporcione a popularização da literatura. Para Zilberman, adotar uma nova política educacional significa:

Adotar uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura de textos, ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz. (1988, p. 44).

Essa metodologia que Zilberman questiona é a que encontramos nos livros didáticos. Sua utilização no ensino de literatura é bastante comum entre os professores. No entanto, sua utilização como sendo o único recurso pedagógico deveria ser evitada, pois não contempla a realidade social em que a escola está inserida, o que faz o conteúdo se distanciar do aluno.

Segundo o Guia,

parte das concepções e, principalmente, das práticas didáticas “tradicionais”, se manifesta nas exposições e/ou nas atividades propostas, num diálogo às vezes difícil com as inovações pretendidas. Nesse sentido, podemos dizer que a discussão e a assimilação, assim como o grau e a forma de adesão, a esses princípios, têm marcado, no âmbito do LDP do EM, a oposição entre o ensino que podemos chamar de “tradicional” e o “inovador”. (BRASIL, 2012, p.14)

O guia de livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) pontua sobre a importância de se analisar um livro didático para sua utilização em sala de aula, abordando a importância de se adequar o livro à realidade da sala de aula, abrindo possibilidades de agregar outros recursos pedagógicos que não sejam os tradicionais para a prática de ensino. Nesse sentido, há a necessidade de não tornar o livro didático a única ferramenta no processo de ensino de literatura, pois ele não atende às especificidades dos alunos em sala. Dessa forma, necessita constante complementação em relação às suas informações e atividades para contornar suas deficiências didáticas.

As orientações curriculares para o Ensino Médio estabelecem a leitura literária, e não os conhecimentos sobre a literatura, como o objeto específico desse componente curricular. Em consequência, a formação de um leitor particular e diferenciado é apontada como o objetivo principal desse ensino, apoiada na construção paralela de um corpo próprio de conhecimentos históricos e linguísticos/ literários. Dessa forma,

as orientações abrem à organização do ensino de literatura a possibilidade de que seu objeto e seu objetivo sejam concebidos não como um eixo próprio, mas como um conjunto de elementos bem delimitados dos eixos já estabelecidos, em especial o da leitura e o da construção de conhecimentos linguísticos. Com o objetivo de dar à disciplina de LP uma mesma diretriz geral para toda a educação básica, o PNLD 2012 optou por esta segunda alternativa, o da construção de conhecimentos linguísticos. (BRASIL, 2012, p.15).

Dessa forma, fica evidente a dificuldade de formar na escola um leitor de literatura, pois o material didático disponibilizado está dirigido para o reconhecimento de características explicitadas de antemão, limitando o encontro com o texto, às descobertas que motivem o desenvolvimento do gosto e a própria fruição do texto. É nesse ponto que Lajolo chama

atenção quando se refere ao texto. Ou ele dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E, por não darem sentido ao mundo do aluno, por se tornarem distante, silenciam a leitura proficiente e emancipatória. E essa derrocada da prática da leitura de literatura fica evidente quando levamos em consideração os índices que retratam a situação da leitura no Brasil.

A situação da leitura em nosso país é muito bem descrita em Retratos da leitura no Brasil 3, que evidencia a necessidade da formação de leitores, uma vez que o crescimento populacional ascendente vai na contramão do número de leitores. Adeptos à informação pronta, curta e utilitária, o brasileiro não tem por hábito a leitura de um livro de literatura, pois este necessita um esforço, o qual ele não possui, de interpretar, compreender as ideias subjetivas contidas no texto posicionando-se criticamente.

Essa situação é revelada na pesquisa feita pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Ibope Inteligência. De acordo com o levantamento nacional, o número de brasileiros considerados leitores – aqueles que haviam lido ao menos uma obra nos três meses que antecederam a pesquisa – caiu de 95,6 milhões (55% da população estimada), em 2007, para 88,2 milhões (50%), em 2011. Desse modo,

a amostra da pesquisa representou 93% da população brasileira (PNAD de 2009) ou 178 milhões; destes, 50% (88,2 milhões) declararam-se leitores. Em relação a 2007, constatamos uma redução de 7,4 milhões de leitores (eram 95,6 milhões ou 55% da população estudada). Este número quase coincide com a redução de 7,1 milhões de pessoas, na faixa de 5 a 17 anos, entre 2007 e 2011, passando de 29 % para 24% do total da amostra na 3ª edição da pesquisa (PRÓ-LIVRO, 2012, p.31).

O resultado da pesquisa é preocupante: os brasileiros estão lendo menos. A pesquisa reforça um traço já conhecido entre os brasileiros: o vínculo entre leitura e escolaridade. Esses dados apontam para a direção do entendimento de Ginzburg, pois é possível constatar, por meio desses indicadores, a perversa exclusão que se dá por causa da falta da habilidade de leitura. Ou seja, a esses estão vedados o acesso ao conhecimento e à cultura; a capacidade de crítica e o protagonismo, qualidades essenciais ao desenvolvimento social e econômico na sociedade contemporânea.

Dessa forma, a escola vive, nos dias atuais, um dilema bastante grande: a leitura e o ensino da literatura estão caindo no desgosto dos alunos, o livro didático já não contempla mais, em sua maioria, o conhecimento formador da criticidade e se torna obsoleto num mundo que vive a era digital. Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, e o que fazer com ou do texto literário em sala de aula num contexto que favorece o desencontro entre aluno-leitura-

literatura e o engessamento do senso crítico da sociedade contemporânea? Tal questionamento sinaliza a necessidade de se pensar o ensino e a literatura no contexto de uma sociedade que assiste à ascensão dos recursos tecnológicos e à perda do prestígio de alguns bens culturais, como o próprio texto literário, que tem concorrido com o cinema, a televisão, a internet, os jogos digitais, por exemplo.

## **2 O BLOGUE – FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A MEDIAÇÃO DE LEITURA**

Dados apontados pela pesquisa Retratos da leitura no Brasil 3 revelam que uma porcentagem significativa está inclinada a leituras via ferramenta tecnológica. Tendo em vista a evolução da internet e de suas ferramentas, nova fase fora possibilitada ao seu usuário. Nessa evolução tecnológica, os blogues se destacaram.

Com o surgimento dos sites que criam e alojam blogues de forma gratuita e que são de fácil utilização, criar um blogue se tornou tarefa fácil para qualquer pessoa familiarizada com a Internet. Guttierrez (2004) afirma que “o que distingue os weblogs das páginas e sítios que se costuma encontrar na rede é a facilidade com que podem ser criados, editados e publicados, sem a necessidade de conhecimentos técnicos especializados”.

Surgidos no final da década de 90, o blogue disponibiliza em suas páginas, espaços para que seus usuários interajam, fazendo com que o leitor dialogue com o autor e este com o leitor. Dessa forma, devido à explosão acentuada da criatividade e imaginação dos usuários evoluiu o conceito de blogue e resultou na atenção dos profissionais da educação e do ensino para esta ferramenta que está presente no cotidiano do aluno e assim, possibilita diminuir a distância aluno – leitura – saber.

Utilizar o blogue como ferramenta pedagógica para o ensino de literatura, proporcionando a leitura pela mediação vai ao encontro de uma realidade vivenciada pela geração de nativos digitais. Se temos alunos com resistência aos livros de leitura tradicionais, mas temos alunos que estão inseridos nesse mundo e cultura virtuais, tecnológicos, aproximar ambos pode ser uma prática com bastante êxito, uma vez que, propicia, de forma diferente da convencional, o contato com textos literários e não literários.

Segundo, Barbosa e Granado (2004, p.69) “se há alguma área onde os weblogs podem ser utilizados como ferramenta de comunicação e de troca de experiências com excelentes resultados, essa área é sem dúvida, a da educação”. Logo, propor o uso desta ferramenta na disseminação do gosto pela leitura, pela literatura é uma prática possível.

## 2.1 Uma proposta de mediação de leitura

Ao propor a mediação de leitura de textos literários ou não, é importante ressaltar que, o blogue é uma ferramenta de uso coletivo, e que terá intuito educativo e pedagógico e algumas regras devem ser combinadas entre os usuários para o bom andamento da atividade. Após tais esclarecimentos, o professor deve criar o blogue com traços lúdicos, interativos e convidativos aos alunos. Uma mensagem de boas vindas é o primeiro passo para o início do trabalho.

Dando seguimento à proposta, o professor, como mediador de leitura, poderá apresentar a temática do trabalho a ser desenvolvido, e nesta propõe-se o tema “A presença da homoafetividade em textos literários e não literários”. Após a apresentação da temática, pode-se reforçar a importância que esta mediação terá pelo fato de que, até então, todos estão acostumados com a periodização literária e lançar uma pergunta pontual sobre o tema a ser abordado, fazendo com que haja as primeiras interações dos alunos dentro da ferramenta.

Em seguida, sugere-se a postagem do recorte de texto do livro “O cortiço” de Aluísio Azevedo, que trata do relacionamento da personagem Pombinha. Outras perguntas abertas podem ser lançadas depois que os alunos leiam este recorte. As respostas serão das mais variadas, com opiniões e posições que poderão ser conservadoras e preconceituosas. Para tanto, é importante sempre ressaltar das regras apresentadas no início da atividade e pontuar a importância da temática para o debate que se desdobrarão em temas atrelados ao proposto como a tolerância, respeito e amor ao próximo.

O próximo passo, para aumentar o debate e dar seguimento à leitura, o mediador poderá postar no blogue outro recorte, de um texto não literário e que está mais próximo do discente. A sugestão é a postagem de vídeo disponível no Youtube fazendo um recorte da novela “Em família” da Rede Globo, que trata do relacionamento homoafetivo das personagens Clara e Marina. A interferência do professor é sempre indispensável para o andamento da proposta e para o debate. Após apresentar o recorte, o mesmo deve provocar, através de perguntas, o cotejo da temática nos diferentes textos para expandir o debate e a reflexão sobre o tema.

A próxima etapa, depois das várias interferências feitas tanto professor como dos alunos pelos comentários postados, sugere-se ampliar o leque de textos que tratam sobre homoafetividade. Para tal, solicitar-se-á aos alunos, que postem no blogue outros recortes de textos literários ou não que abordam a mesma temática do trabalho proposto e uma reflexão da necessidade de estudar esse tema na escola. É importante lembrar aqui que a literatura tem

entre uma das funções humanizar o indivíduo e fazer uso dela para aprofundar o debate crítico sobre as diferenças e a tolerância.

Terminado essa etapa, e tendo já um suporte de leituras, opiniões formadas e/ou reformuladas em relação à homoafetividade presente em textos literários e não literários é hora de não mais apostar em recortes de textos e sim, sugerir a leitura de um texto literário por completo como sugere Ginzburg e tantos outros autores críticos do ensino de literatura. Um romance verídico que trata de forma desmistificada e com um olhar não preconceituoso sobre uma relação homoafetiva entre garotos é uma boa sugestão de leitura. “O terceiro travesseiro”, do autor Nelson Luiz de Carvalho é uma obra literária de ficção baseada em relatos reais de um garoto que sofreu o preconceito e a dor de um amor incompreendido pela sociedade que o rodeava.

Com uma grande carga erótica, humanizada por fatos corriqueiros do dia-a-dia, o livro contém fortes implicações sociais ao revelar os meandros da consciência de um jovem comum da classe média paulistana perante as solicitações e apelos sexuais do mundo moderno. Bem recebido pela crítica literária e também pelo público, em pouco tempo, graças à linguagem simples e crua, o livro tornou-se um grande best-seller e é considerado um marco na literatura *queer*. Após a leitura deste romance, deve-se novamente, propor a reflexão e sugerir que cada aluno elabore e poste um artigo de opinião no blogue, com mínimo de 15 linhas e máximo 20, sobre a temática ressaltando a importância de tal estudo e debate em sala de aula, visando sempre a solidificação da tolerância, do não preconceito e da humanização do ser que tem por natureza ser humano.

Para finalizar a proposta, o mediador, juntamente com os alunos, devem avaliar a atividade proposta e aplicada em suas potencialidades e fragilidades. Dessa forma, para que outras práticas podem ser elaboradas, aplicadas e ter resultados ainda mais exitosos e assim contribuir para a disseminação do gosto pela leitura de literatura. Na proposta de mediação de leitura por uma ferramenta tecnologia é desafiadora, mas ao construir um blogue para tal finalidade, Oliveira (2008) pontua sobre o papel que o professor assume como mediador na construção do conhecimento, já que tem o poder de instigar, por meio de comentários, discussões que potencializem a interação entre os alunos, a escrita, o pensamento crítico, a habilidade de pesquisar, selecionar informações e de argumentar, propiciando assim um aprendizado eficaz e de forma lúdica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Os blogs possuem muitas características que propiciam a melhor qualidade no processo ensino-aprendizagem, e é importante destacar que, a utilização do blogue como ferramenta pedagógica e uma estratégia que influencia no processo de aprendizagem dos alunos. A cada dia os blogues são cada vez mais explorados e surgem novas possibilidades de exploração de suas potencialidades.

Assim é possível concluir que o uso do blogue no processo de ensino aprendizagem pode ser muito eficaz. Por meio desta ferramenta encontra-se a possibilidade do debate, da interação e formação de senso crítico sobre os temas abordados em cada prática. Em um mundo que faz da cibercultura uma realidade, explorar seus recursos é uma possibilidade para a prática docente, a leitura e o ensino de literatura.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BARBOSA, E; Granado, A. **Weblogs, Diário de Bordo**. Porto Editora, 2004.

BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luíza Ritzel; ZILBERMAN, Regina. **Crítica do tempo presente: estudo, difusão e ensino de literaturas de língua portuguesa**. Porto Alegre, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em 28/03/2014.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COUTINHO, Afrânio (Dir.). **A literatura no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Global, 2003.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo : Instituto Pró-Livro, 2012.

GINZBURG, Jaime. **O ensino de literatura como fantasmagoria**. Brasília,DF: ANAPOLL, 1994.

GUTIERREZ, S. de S. **Novas Tecnologias na Educação**. 2003 CINTED-UFRGS. V. 1 N° 2, Setembro, 2003, p.7.

\_\_\_\_\_. Mapeando caminhos de autoria e autonomia: a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de professores que cooperam em comunidades de pesquisadores. Porto Alegre-RS, 2004. 233p. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRGS. Disponível em: <http://www.biblioteca.ufrgs.br/bibliotecadigital/2004-2/tese-edu-0432196.pdf> .

MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no 2º grau: problemas & perspectivas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 10 – 33.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola.** Rio de Janeiro: Globo, 1982.

OLIVEIRA, R. M. C. de. **Interfaces colaborativas e Educação:** o uso do blog como potencializador do processo de avaliação. *In:* Dias, Paulo; Osório, António José. (Org.). *Ambientes educativos emergentes.* 1 ed. Braga: Universidade do Minho - Centro de Competência, 2008. Primo, A. F. T.; Recuero, R. da C..

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

## O ENSINO DE LITERATURA AFRICANA NO CONTEXTO ESCOLAR

**Claudia Maira Silva de Oliveira<sup>1</sup>**

**Daniela Tur<sup>2</sup>**

**Emanoeli Ballin Picolotto<sup>3</sup>**

**Ana Paula Teixeira Porto<sup>4</sup>**

**RESUMO:** O ensino de literatura exerce grande importância na formação crítica, cultural e ética do aluno, e através dela é possível formar leitores competentes, capazes de construir seus próprios cânones literários e de conhecer diversas culturas, entre as quais a afro-brasileira e a africana. O objetivo desta pesquisa, partindo da lei 10.639/03, que garante o ensino da história e da cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio nas escolas de educação básica, é apresentar possibilidades de formação de leitores de contos africanos de língua portuguesa. O conto escolhido foi “O feto” de João Melo para proposição de mediações de leitura que se pautam em pressupostos acerca da formação de leitores e ensino de literatura. A pesquisa desenvolve-se através de análise de conto de um escritor angolano e proposições de atividades de leitura na escola, baseando-se em pesquisas bibliográficas acerca da importância do ensino de literatura africana em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Formação de leitores. Literatura africana.

### INTRODUÇÃO

Quando pensamos em ensino de literatura é comum vir à mente o desgosto e o desinteresse da maioria dos alunos por este tipo de leitura, que é tão importante para a formação de leitores, pois, além de preparar os alunos para pensar criticamente e reflexivamente sobre o mundo e sobre o meio em que estão inseridos, oportunizam-lhes maior humanização em relação às pessoas que os cercam. Neste sentido o ensino de literatura deve buscar novas formas de abordagem no contexto escolar, intercalando leitura, interpretação e compreensão de obras literárias dos mais diversos gêneros, fazendo relação com o contexto educacional e social em que os alunos estão inseridos, pois, de acordo Coelho:

*sem estar integrado num contexto, nenhum saber tem valia, por mais sofisticado que seja, isto é, não provoca no sujeito o dinamismo interno que o levaria a interagir com outros saberes e ampliar o conhecimento inicial ou transformá-lo. (COELHO, 2000, p.25, apud ZINANI, SANTOS, s.d, p. 02). (grifos da autora)*

Desta maneira o ensino de literatura deve contemplar não somente o que consta no plano de estudos das escolas, mas também abrir espaços para possibilidades de intercalar o

<sup>1</sup>Bolsista PIIC de iniciação científica do Curso de Letras da URI– Câmpus de Frederico Westphalen.

<sup>2</sup>Bolsista PIIC de iniciação científica do Curso de Letras da URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

<sup>3</sup>Bolsista FAPERGS de iniciação científica do Curso de Letras da URI– Câmpus de Frederico Westphalen.

<sup>4</sup>Professora orientadora do trabalho, docente dos Cursos de Graduação e Mestrado em Letras da URI–Câmpus de Frederico Westphalen.

ensino à realidade dos alunos, desenvolvendo um ensino capaz de despertar o aprender dos alunos, motivando-os a ler e a interagir com os textos em sala de aula. De acordo com Cereja (2005, apud ZAFALON, s.d, p. 16),

[...] a expectativa do aluno é que o ensino de literatura se torne significativo para ele, ou seja, possibilite o estabelecimento de nexos com a realidade em que ele vive, bem como de relações com outras artes, linguagens e áreas do conhecimento.

Ainda há a necessidade de estimular a formação de leitores que gostem e apreciam literatura, e é tarefa do professor despertar o saber literário de seus alunos, apresentando a literatura de forma inovadora, exercendo uma ruptura da forma tradicional de se ensinar literatura. Mas é importante destacar que este professor também deve ter como hábito o ato de leitura, para que só assim possa exigir dos seus alunos e trabalhar com os mesmos textos literários. A leitura é capaz de transformar qualquer indivíduo em um ser pensante como afirma Alves (s.d): “A leitura constitui um dos processos básicos, com o qual o homem é capaz de adquirir novos conhecimentos, receber informações e interagir socialmente”. No entanto este processo de leitura deve ser melhorado, deixar de ser restrito e limitado, para passar a ser um hábito corriqueiro.

O ensino de literatura exerce grande importância na formação crítica e ética do aluno, e através dela é possível formar leitores competentes, capazes de formar seus próprios cânones literários e de conhecer diversas culturas, entre as quais a afro-brasileira e a africana. No entanto, parte significativa dos professores não trabalha a literatura africana no ambiente escolar, o que é inadequado, pois existe uma lei que obriga a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, a lei 10.639/03, que altera o texto da LDB (lei 9.394/96), estabelecendo a obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. Como consta no primeiro inciso do artigo 26,

O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Segundo a lei a temática africana deverá ser trabalhada principalmente nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Segundo Pereira(apud SOUZA, 2013, p.23) “a inclusão dos valores culturais afro-brasileiros nos currículos escolares representa o conhecimento de uma dívida da sociedade para com os africanos e seus descendentes”, e

dessa forma sua abordagem no ensino básico seria uma forma de mudar a imagem do negro que até pouco tempo ainda era visto como um sujeito inferior, menosprezado pelo restante da sociedade.

A partir desses pressupostos, o objetivo deste estudo é apresentar possibilidades de formação de leitores de contos africanos de língua portuguesa. A pesquisa é feita através de análise de conto de um escritor angolano e proposições de atividades de leitura na escola, baseando-se em pesquisas bibliográficas acerca da importância do ensino de literatura africana em sala de aula.

Para alcançar o objetivo do estudo, o artigo será dividido em três partes: ensino de literatura em sala de aula; literatura africana nas escolas; e proposições de mediação de leitura do conto “O feto” de João Melo.

## **1 ENSINO DE LITERATURA NAS ESCOLAS**

O contato com a literatura muitas vezes acontece somente no ambiente escolar para muitas pessoas, e este deve ser inicialmente motivador, que instigue o aluno a querer ter contato com a literatura. Desta maneira o papel da escola é de extrema importância, pois a maneira de ensinar e de aprender vem se alterando com o passar dos tempos e se tornando uma tarefa desafiadora para escola e professores. Neste sentido, para que se possa ter um ensino de qualidade, é interessante o professor usar-se de diferentes estratégias para desenvolver suas práticas de ensino, levando em conta que

A partir da leitura o indivíduo é capaz de compreender melhor sua realidade e seu papel como sujeito nela inserido. Os textos, especialmente os literários, são capazes de recriar as informações sobre a humanidade, vinculando o leitor aos indivíduos de outros tempos. (ZAFALON, s.d)

Nesta perspectiva o ensino de literatura nas escolas deve possibilitar ao aluno um aprendizado que esteja ligado com a interação e cooperação entre indivíduos, como afirma Zinane e Santos (2002, s.d., p. 03) “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando o indivíduo interage com pessoas, com seu ambiente e em cooperação com seus companheiros”. É tarefa do professor então estimular o aprendizado dos seus alunos através de atividades de interação entre indivíduos, propondo tarefas que contemplem a participação em grupo de forma a proporcionar uma aprendizagem colaborativa.

É através da leitura de textos de diversos gêneros que o professor tem a possibilidade de trabalhar com variedades de textos literários, priorizando o interesse dos seus alunos, e não simplesmente trabalhar com a periodização literária, que em geral faz com que os alunos percam o interesse pela leitura de literatura. Além disso, através da periodização que se desenvolve um ensino tradicional e formalista, que nos dias atuais não tem sido tão bem aceito pelos alunos. Sendo assim, é tarefa do professor inovar e adequar sua metodologia de acordo com as necessidades dos alunos para que assim sejam

capazes de ler livros dos mais diversos gêneros e realizar atividades de paráfrase, análise e interpretação, incluindo examinar sua contextualização, e também indicar relações intertextuais com outros livros. Professores e estudantes poderiam, em escolas e universidades, estar ativamente envolvidos em um permanente debate sobre livros, discutindo não apenas suas opiniões, mas os critérios que as fundamentam e o impacto dos debates que realizam. (GINZBURG, 2012, p.211).

Para que se faça um ensino de literatura de qualidade, além da motivação e de métodos inovadores, é necessário que os professores não estacionem em sua formação, ficando acomodados em relação ao processo de ensino e aprendizagem, tornado o ensino de literatura algo maçante para os alunos. A literatura deve ser vista pelos alunos como um objetivo de leitura interessante, que viabilize o contato com livros não apenas impressos, mas também através de outros meios, como a internet. Ainda é preciso não restringir a leitura da literatura nacional ou somente a de *best-sellers*, mas oportunizar que textos literários de outras culturas sejam objeto de leitura.

É papel da escola disponibilizar aos alunos o tempo necessário para que este ensino possa se desenvolver. As realidades existentes muitas vezes não disponibilizam mais que um período semanal por turma para a disciplina de literatura, o que se acredita ser muito pouco para desenvolver e estimular o processo de aquisição do hábito da leitura e o desenvolvimento de indivíduos críticos e reflexivos. E em meio a essas dificuldades e fragilidades que se observam no trabalho com a literatura na escola, como está o caso das literaturas africanas?

## **2 LITERATURA AFRICANA NAS ESCOLAS**

O ensino de literatura africana nas escolas nem sempre é ministrado de forma satisfatória e adequada aos objetivos de formação do aluno mesmo sendo garantida por lei a sua inserção no contexto escolar há mais de uma década. Segundo Souza (2013) os professores sentem-se inseguros de ministrar esse tipo de temática:

Alguns professores não tratam da temática africana em sala de aula porque não se consideram capacitados para tal, outro porque a capacitação não lhes foi oferecida, ou porque não são graduados, ou porque não faz parte do plano pedagógico da escola trabalhar com essa temática, ou pior, porque na escola em que trabalha não há público negro. (SOUZA, 2013, p.25).

Muitas são as dificuldades encontradas pelos professores em oferecerem um ensino de qualidade, o que acaba prejudicando os alunos que deixam de conhecer a literatura africana e a partir dela tornarem-se sujeitos críticos, éticos e capazes de refletir sobre o contexto africano e a cultura construída por esse povo. Dessa forma cabe ao professor buscar uma formação de qualidade, para que ele possa atuar de forma adequada no ambiente escolar, tendo condições de trabalhar com essa cultura.

Para que a educação aconteça de forma correta e eficaz, é necessário que os acadêmicos de licenciatura tenham uma formação adequada, que os possibilite dominar esses conteúdos que são obrigatórios nas escolas. Nesse sentido é importante ressaltar que o trabalho deve ser reestruturado desde a formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura. Mesmo os que já saíram das universidades há mais tempo precisam participar de formações continuadas que lhes deem suporte necessário, conforme explica Borges:

As universidades, através de seus cursos de licenciaturas, precisam assumir o seu papel, neste momento histórico, ajudando na formação dos novos professores que atuem com competência nesta nova temática da educação. É claro que já há experiências de professores e de algumas escolas universidades, ainda isoladas, que muito ajudam neste processo. (BORGES, 2010, p. 76)

A implantação da lei de 10.639, de 09 de janeiro de 2003 prevê a inclusão no ensino de história, cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, que dispõem de Ensino Fundamental e Médio. Segundo Borges (2010), a lei orienta que o trabalho com a cultura africana e afro-brasileira deve acontecer de forma interdisciplinar, uma vez que todos os professores devem ter conhecimentos e habilidades sobre este tema, e assim trabalharem de forma conjunta. Em 2008, surge a lei 11.645, que tem como objetivo complementar a anterior, pois, além de trabalhar a história e a cultura africana e afro-brasileira, também salienta que se deverá incluir o ensino de história e cultura indígena; a partir de então a lei passará a ser apresentada como proposta de ensino multicultural, o que está presente ainda na LDB e nos PCNs de, respectivamente, 1996 e 1997.

O trabalho com a cultura e história afro-brasileira, africana e indígena necessita que as escolas contem com um corpo docente preparado, que disponha de subsídios e conhecimentos adequados, para que os alunos possam adquirir esses conteúdos de forma crítica e reflexiva. Cabe ao professor oferecer leituras, informações e diversas metodologias,

para que os educandos tenham consciência da influência desses povos, na construção da própria cultura brasileira.

No que diz respeito à literatura é importante pensar que é através dela que se dará a formação de sujeitos críticos, conscientes e reflexivos, como explica Candido (s.d, p.97): “a literatura pode formar, não no sentido pedagógico da palavra, mas como um dos meios através dos quais o jovem entra em contato com realidades que ‘se tenciona escamotear-lhe’”. A ideia de Candido vai ao encontro do ensino de literatura africana nas escolas, pois, a partir de textos que tratam dessa cultura, é possível que o aluno entre em contato não apenas com a estética formal do texto, mas também com a cultura, os costumes, a economia, os sistemas políticos e também as dificuldades de um país que mesmo independente, ainda carrega marcas da exploração e da violência colonial.

### **3 PROPOSIÇÕES DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DO CONTO “O FETO” DE JOÃO MELO**

A sugestão para trabalhar a literatura africana em sala de aula é o conto “O feto” que faz parte do livro *Filhos da Pátria*, de João Melo. Nessa narrativa Melo traz à tona a temática do aborto, através de um narrador-personagem que conta como ocorrera seu aborto e o porquê de ter jogado seu feto no lixo. Nesse conto “a personagem passa a ser uma metonímia das adolescentes angolanas que fazem da prostituição o meio de sobrevivência pelas ruas de Luanda” (GEHLEN, 2010, p.146).

Ainda quando criança, junto com sua família precisou sair da sua casa no mato por causa da guerra – num diálogo com a história de luta pela independência do país -, segundo ela tudo no lá pegou fogo, inclusive seus irmãos desapareceram na guerra. Dessa forma a jovem com seu pai e sua mãe vieram para a cidade em busca de melhores condições de vida, mas seu pai não queria trabalhar e o que fazia era bater em sua mãe. Segundo Diniz (2012) essa família migrou do interior do país para a capital em busca de melhores condições de vida, não por vontade própria, mas porque tiveram sua família punida de maneira cruel, mal sabiam que em Luanda teriam que passar por circunstâncias que a levariam para a criminalidade.

No conto “O feto”, encontra-se uma jovem menina, sem infância, sem oportunidade de brincar, estudar, apenas com sonhos, que precocemente foram acabados, pois precisou trabalhar cedo para o sustento da família, tornou-se, tanto ela como sua mãe vítimas daquela sociedade que as julga sem se colocar em seus lugares.



Um autor de destaque na produção de literatura angolana é João Melo, este dedica-se especialmente à produção de contos, na qual está *Filhos da Pátria*, que consiste em uma coletânea de contos escrito em 2001 e publicado no Brasil em 2008, onde se encontra o conto “O feto”. As narrativas presentes nessa antologia mostram através das personagens, situações e ambientes para representar Luanda após a independência de Angola. Segundo Almeida (2013) o autor tem como temática ao longo dos contos a identidade angolana, buscando “discutir quem são os filhos dessa pátria Angola, o que pensam, o que querem, para onde vão” (ALMEIDA, 2013, p. 03).

As atividades que serão mencionadas nesse artigo têm com público-alvo alunos do ensino médio, que frequentam a última etapa de educação básica de ensino em escola pública, darede regular de ensino. As propostas de atividades buscam colaborar para a realização de uma metodologia mais dinâmica e motivadora, instigando os alunos a querer participar e interagir com o que será proposto.

Tendo em vista a preocupação dos professores em planejar atividades diversificadas com os alunos nas aulas de literatura africana, que é o foco de estudo desse artigo, propõem-se cinco oficinas distintas, a partir da leitura do conto “O feto”. Essas atividades podem ser desenvolvidas e adequadas à necessidade de cada turma, assim como o nível conhecimento dos educandos.

Oficina I: Está pautada na construção de uma videoaula. A partir da leitura do conto, discutido com os alunos de forma interativa, e da contextualização histórica da África feita pela professora, a presente oficina tem por objetivo fazer com que os alunos pesquisem mais sobre a cultura, costumes e crenças do povo africano, para assim entenderem o que o autor quis representar através da personagem principal de “O feto”. Depois de feita essa pesquisa, os alunos farão a análise formal e temática da narrativa paraem seguida, a partir dos conhecimentos construídos na pesquisa, montar uma videoaula sobre conto. Para tanto, devem elaborar o roteiro do vídeo, usando recursos tecnológicos diversos. Caso não tenham conhecimento sobre produção de vídeo, o professor deve orientar, podendo indicar o YouTube como fonte de pesquisa para criação de vídeos.

Oficina II: Está fundamentada na brincadeira “Fala sério ou com certeza”, a qual precisa de proposições sobre o assunto discutido e dois tubos (um para cada aluno representante de cada equipe). Depois de feita a leitura e a compreensão do conto “O feto” de João Melo, a professora relacionará a narrativa com a realidade histórico-social de Angola, assim como abordará como vivem os povos da África, fazendo referência a principais temáticas e autores de literatura africana de expressão portuguesa. A partir dessa atividade, a professora

organizará dois grupos que deverão escolher um representante para ser o porta-voz da sua equipe. Esse representante irá responder “fala sério” ou “com certeza” para cada uma das afirmações feitas pela docente referentes ao conteúdo trabalhado em aula. Conforme os erros nas respostas, o tubo gradativamente irá subindo, ganhando a equipe que acertar mais respostas e estiver menos entubada.

Oficina III: Está baseada em atividade feita no software Hot Potatoes. Inicialmente a professora conduzirá os alunos até o laboratório de informática da escola para pesquisarem sobre literatura africana, principais autores, contexto histórico, cultura, costumes, valores e temáticas. Depois de feita e discutida essa pesquisa, a professora apresentará aos alunos o conto “O feto” de João Melo, abordando, de forma questionadora, os diálogos entre o conto e as informações trazidas pelos alunos através da pesquisa já feita, dessa forma ela valorizará o conhecimento adquirido pelo aluno. Partindo da leitura, interpretação e contextualização do conto, os alunos responderão atividades no software hot potatoes, as quais devem ser elaboradas pela docente anteriormente. Assim será proposta uma atividade de compreensão diferente daquilo que se é trabalhado diariamente em sala de aula, utilizando a tecnologia que é uma ferramenta muito familiar no dia-a-dia dos alunos.

Oficina IV: O foco dessa possibilidade mediadora é modificar o final do conto. Essa atividade consiste primeiramente na leitura do conto “O feto” de João Melo; depois de feita esse primeiro contato com o texto, identificando aspectos formais e temáticos, os alunos terão que modificar o final dessa narrativa, escrevendo como seria esse final se essa menina estivesse inserida na sociedade do século XXI no Brasil. Depois de feito e apresentado o final de cada conto proposto pelos alunos, a professora, com o auxílio de slides, comentará sobre a realidade de Angola, assim como o que levou a personagem a chegar a essa situação extrema e entender que esta é uma prática cotidiana das meninas africanas.

Oficina V: Esta atividade de mediação objetiva a realização de um júri focado na leitura do conto “O feto”. Após a leitura e interpretação da narrativa de João Melo, assim como conhecimento sobre a realidade da personagem principal e os motivos que a levaram a cometer o crime, os alunos serão divididos em dois grupos em que o primeiro irá defender a atitude desenvolvida pela personagem principal do conto e o segundo irá acusar a ré. A mediação da defesa e da acusação será feita por um juiz, que pode ser o professor ou um aluno. O questionamento que permeará o júri será se pautado na forma como os alunos acusam ou defendem a personagem e quais são as justificativas de cada um. Os grupos poderão trocar de papéis, o que acusou pode defender e vice-versa. O grupo, através do

representante, que melhor persuadir o juiz sairá vencedor e atribuirá um ponto a equipe, sendo assim vencerá quem somar mais pontos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de literatura africana no contexto escolar é de grande importância para a formação cultural do leitor, através de sua leitura formam-se sujeitos com capacidade de interpretar os mais diferentes contextos. Mas para essa formação, segundo Zinani e Santos (2002), o professor precisa utilizar diferentes estratégias e abordagens sobre o ensino de literatura africana buscando chegar ao aprendizado do aluno. Para que o ensino de literatura africana aconteça de fato nas escolas, também é necessário que os professores tenham conhecimento sobre a lei 10.639/03 para que a partir dela possam tomar consciência sobre suas responsabilidades no que diz respeito ao ensino, pois é direito dos educandos conhecerem a cultura e a literatura africana.

Assim é tarefa do professor conhecer a literatura africana, para que possa ensinar a seus alunos, pois, quando se tem conhecimento sobre aquilo que se vai ensinar, o aprendizado acontece com mais êxito. Vale destacar então que professores devem buscar atualização dos seus saberes, conceitos e conhecimentos, pois estes mudam e precisam ser atualizados para que assim, possa se fazer um ensino mais interligado à realidade social e educacional que estamos inseridos.

As possibilidades de atividades destacadas neste artigo buscam colaborar para que o ensino de literatura africana possa acontecer de fato nas escolas da rede pública de ensino, contribuindo para que se possa ensinar de uma forma menos tradicional e formalista, e sim transformar as aulas mais dinâmicas e motivadoras para o aluno. A disciplina de literatura, além de formar pessoas críticas e reflexivas, contribui para que o indivíduo possa conhecer diferentes culturas, sem sair da sala de aula, como é o caso da literatura africana.

## TEACHING AFRICAN LITERATURE IN THE SCHOOL CONTEXT

**ABSTRACT:** The teaching of literature has great importance in critical, cultural and ethical student formation, and through it is possible to form competent readers, able to build their own literary canons and know different cultures, including the African-Brazilian and African. This research aims to, based on the Brazilian Law 10.639/03, guarantee the teaching of history and African-Brazilian culture in elementary and high school institutions of basic education, and provide training opportunities for readers of African short-stories in Portuguese language. The short-story chosen was "O Feto" by John Melo proposing reading

mediations which focus on presuppositions about readers training and literature teaching. The research is developed through the analysis of a short story written by an Angolan writer and propositions of reading activities at school, based on bibliographic research on the importance of teaching African literature in classroom.

**KEYWORDS:** Education. Readers Training. African literature.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bruna Borges de. Sérgio Vaz e João Melo: abordagem de espaços urbanos. **Revista Nau Literária:** crítica e teoria de literaturas, Porto Alegre, v. 09, n. 01, jan/jun 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Emanueli/Downloads/44168-178808-1-PB.pdf. Acesso em: 27 jun. 2014.

ALVES, Alda Maria Ribeiro. A formação de leitores dentro das escolas. Disponível em: [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/99.%20a%20forma%20C7%20de%20leitores%20dentro%20das%20escolas.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/99.%20a%20forma%20C7%20de%20leitores%20dentro%20das%20escolas.pdf). Acesso em: 02 jul. 2014.

BORGES, Elizabeth Maria de Fátima. A inclusão da história e da cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da educação básica. **R. Mest. Hist.**, Vassouras, v.12, n.1,p. 71-84, jan./jun. 2010. Disponível em: [http://www.uss.br/pages/revistas/revistaMestradoHistoria/v12n12010/pdf/05A\\_Inclusaodahistoriaculturaafro.pdf](http://www.uss.br/pages/revistas/revistaMestradoHistoria/v12n12010/pdf/05A_Inclusaodahistoriaculturaafro.pdf). Acesso em: 07 jul. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 03 de jul. 2014.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>. Acesso em: 24 jun. 2014.

DINIZ, Ana Maria Almeida Carneiro. **Filhos da Pátria:** a representação de identidades angolanas na literatura de João Melo. 2012.113f. Dissertação (Mestrado em Letras. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte). Pau dos Ferros, 2012. Disponível em: [http://www.uern.br/controldepaginas/disserta%C3%A7%C3%B5es%202012/arquivos/1014dissertacao\\_de\\_ana\\_maria\\_carneiro\\_almeida\\_diniz.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/disserta%C3%A7%C3%B5es%202012/arquivos/1014dissertacao_de_ana_maria_carneiro_almeida_diniz.pdf). Acesso em: 05 jul. 2014.

GEHLEN, Rejane Seitenfuss. **Angola sob a contística pós-colonial de João Melo.** 2010. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões) Frederico Westphalen, 2010. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/32.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2014.

GINZBURG, Jaime: O ensino de literatura como fantasmagoria. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/637/648>. Acesso em 30 jun. 2014.

MELO, João. **Filhos da Pátria.** Lisboa: Editorial Caminho, 2001.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi; ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Ensino de literatura: possibilidades e alternativas. Disponível em: file:///D:/Users/Arquivos/Downloads/Ensino\_de\_literatura\_%20(3).pdf. Acesso em: 03 jul. 2014.

SOUZA, Ana Maria de. **A lei 10.639/2003 e a literatura luso-africana e afro-brasileira na escola**. Dissertação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) Porto Alegre, 2013.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho. Considerações sobre o lugar do ensino de literatura na educação básica. **Anais do SIELP**, v.2. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79464/000898367.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 jul. 2014.

ZAFALON, Miriam. Leitura e ensino da literatura: reflexões. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/LinguaPortuguesa/artigos/mestrado\\_alice\\_artigo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigos/mestrado_alice_artigo.pdf). Acesso em: 03 jul. 2014.

## O GRUPO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES EM FREDERICO WESTPHALEN

Elisiane Andreia Lippi<sup>1</sup>  
Alessandra Tiburski Fink<sup>2</sup>  
Manoelle Silveira Duarte<sup>3</sup>

**RESUMO:** O trabalho intitulado “O Grupo de Contação de Histórias: contribuições para a formação de leitores em Frederico Westphalen” é um recorte da monografia de conclusão de curso intitulada “O Grupo de Contação de Histórias: contribuições para os processos de formação do leitor crítico”, que tinha como objetivo analisar as contribuições que as atividades lúdico-pedagógicas do Grupo de Contação de Histórias trouxeram para o processo de formação do leitor das crianças envolvidas nos espaços educacionais em que o grupo esteve presente, a fim de compreender a importância da arte de contar histórias para a formação do leitor crítico. A partir dessa perspectiva, neste texto, abordar-se-á como os professores da rede pública e privada de ensino de Frederico Westphalen veem a contribuição do Grupo de Contação de Histórias para a formação de leitores, tendo em vista que a presença da leitura na formação da criança é essencial e a contação de histórias e outros recursos lúdico-pedagógicos utilizados pelo Grupo estudado, possibilita abrir espaço para que a criança possa adquirir novos conhecimentos, sentir emoções e viajar por mundos conhecidos e desconhecidos e, principalmente, incentiva a criança a querer ler cada vez mais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contação de histórias. Literatura Infantil. Formação do leitor.

### INICIANDO... ERA UMA VEZ...

A formação do leitor crítico, atualmente, se faz muito presente no que tange as discussões relacionadas à educação de qualidade, uma vez que, ao ler, a criança desenvolve a sua imaginação, amplia o vocabulário, obtém informações, melhora a escrita, compreende aspectos relacionados ao seu cotidiano e, além disso, encontra o prazer que uma boa leitura pode lhe proporcionar.

Pensando nisso, surgiu a necessidade de, através de uma produção de trabalho de conclusão de curso, analisar as contribuições que as atividades lúdico-pedagógicas do Grupo de Contação de Histórias do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen trouxeram para o processo de formação do leitor das crianças envolvidas nos espaços educacionais em que o grupo esteve presente, a fim de compreender a importância da arte de

---

<sup>1</sup> Pedagoga - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. lippi@uri.edu.br

<sup>2</sup> Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen, mestre em Educação e orientadora do projeto de extensão “A arte de contar histórias: perspectivas teóricas e práticas” – ale@uri.edu.br

<sup>3</sup> Pedagoga - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. manoelle@uri.edu.br

contar histórias para a formação do leitor crítico. Destaca-se que foi estudado a partir das instituições em que o grupo esteve presente durante os anos de 2010 e 2011 no Município de Frederico Westphalen.

O estudo foi realizado, primeiramente, partindo da pesquisa bibliográfica, respondendo as questões norteadoras e teorizando os escritos de alguns estudiosos na área da Literatura Infantil no que diz respeito à arte de contar histórias e a formação do leitor crítico, através de livros, periódicos, artigos, documentos eletrônicos, dentre outros materiais referentes à temática, aprofundando assim os conhecimentos a respeito deste assunto e buscando responder as questões relativas à pesquisa.

Num segundo momento, foi realizada a pesquisa descritiva, efetuando a coleta de dados, através de questionários, que foram aplicados nos espaços educacionais de Frederico Westphalen em que o Grupo de Contação de Histórias do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen esteve presente realizando suas práticas literárias durante os anos de 2010 e 2011, como já foi observado anteriormente. Os agentes de pesquisa foram os professores das escolas de ensino público e privado em que o grupo esteve realizando suas atividades. A técnica do questionário foi aplicada abrangendo uma amostragem de 50% dos educadores que vivenciaram a prática do Grupo de Contação de Histórias em 11 (onze) instituições de Frederico Westphalen. Ressalta-se que a amostragem de 50% dos educadores envolvidos chegou-se a um total de 30 sujeitos. O questionário foi entregue aos 30 educadores, entretanto a participação dos mesmos foi por adesão e a análise dos dados obtidos foi realizada a partir dos 25 (vinte e cinco) questionários que retornaram e, ainda, dentre estes, apenas 22 (vinte e dois) foram respondidos.

Para este artigo, foi recortada da monografia de conclusão de curso a parte em que é possível ver o âmbito prático e, para isso, trará um pouco sobre o histórico do Grupo de Contação de Histórias do Curso de Pedagogia da URI/FW, contando sobre o seu surgimento e ações realizadas. Ainda, será contemplada a análise dos resultados obtidos através dos questionários, em que poderão ser observadas as principais contribuições deste grupo do ponto de vista dos educadores para a educação de Frederico Westphalen.

## **1 ERA UMA VEZ UM GRUPO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: O QUE PENSAM SOBRE ELE?**

Envolvidos pelo encantamento, a magia e a emoção que a Literatura Infantil proporciona às crianças participantes dos momentos de contação de histórias, o Grupo de

Contação de Histórias do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, desde 2009, vem proporcionando momentos de valorização da literatura, cultura, criação e imaginação nas crianças de toda a região do Médio Alto Uruguai.

O Grupo, composto atualmente por cerca de 20 acadêmicos do Curso de Pedagogia da universidade já mencionada, tem realizado um belo e significativo trabalho, com o objetivo de desenvolver nas crianças o gosto pela leitura através da contação de histórias.

É importante salientar que o Grupo de Contação de Histórias possui uma identidade própria criada pela orientadora<sup>4</sup> e idealizadora deste, que possui formação no Curso de Pedagogia e Letras e estudos envoltos da área da Literatura Infantil, que são de extrema importância e estão contribuindo, significativamente, para a consolidação do mesmo.

O Grupo é muito elogiado pela forma como conduz o seu planejamento e sua apresentação, nos quais são envolvidos vários elementos, que vão além das histórias, abrangendo cantigas, brincadeiras, poesias, adivinhas, quadrinhas, trava-línguas e muitos outros subsídios que a Literatura Infantil oferece. Tudo isso é apresentado de uma forma lúdico-interativa, organizada dentro de um protocolo interdisciplinar, utilizando-se de vários recursos<sup>5</sup>.

Ao se referir sobre a criação de protocolos, enfatiza-se que este parte sempre de uma história, autor ou tema que vai nortear as demais atividades que serão realizadas. Outra característica fundamental do grupo é a caracterização dos contadores de histórias, os quais são caprichosamente vestidos com macacões coloridos e bonés bordados com lantejoulas. Além disso, os contadores dispõem de fantasias que caracterizam e dão vida a personagens de histórias infantis, tais como: o Chapeleiro Maluco e a Alice da história “Alice no país das maravilhas”, a Branca de Neve, a Cinderela, o Lobo Mau, o Pinóquio, a Emília do Sítio do Pica-pau Amarelo, a Fada, a Dorothy da história “O Mágico de Óz” e a Professora Maluquinha, do autor Ziraldo, entre outros.

Com essas vestimentas e revestidos do mais puro encantamento pela arte de contar histórias, o grupo foi atendendo às demandas das escolas e eventos regionais, contemplando, também, em várias oportunidades o público infanto-juvenil e adulto, embora seu foco seja Educação Infantil e os Anos Iniciais. As atividades realizadas pelo grupo partem do pressuposto de que as crianças e adultos merecem deleitar-se com o prazer e a magia que as

---

<sup>4</sup>Professora Alessandra TiburskiFink - Graduada em Letras e Pedagogia e Mestre em Educação.

<sup>5</sup>São utilizados nos momentos de contação de histórias os recursos do flanelógrafo, palitoches, fantoches, animais de pelúcia, histórias seriadas, televisão pedagógica, marionetes, objetos representativos da história, músicas, brincadeiras, dentre outros.



belas histórias podem proporcionar. Momentos como esse aguçam a curiosidade e o gosto pela leitura.

O autor e contador de histórias Sisto (2012, p. 23) escreve sobre o público ouvinte de uma história bem contada:

[...] vamos experimentar convidar algumas pessoas. Sim, pessoas! Aquelas que ainda podem ouvir algo mais que suas próprias vozes e que são capazes de acolher palavras, no silêncio preenchido por uma pausa, um gesto, um olhar. Juntá-las em semicírculo e ficar bem próximo a elas - a distância necessária para que cada uma sinta-se única sem prescindir do grupo - e, então, deixar o olhar fixar o avesso e ir-se derramando, palavra por palavra, no córego da emoção. É esse o primeiro passo para acordar a imaginação. Então contar de reis e rainhas, príncipes e princesas, gnomos e duendes, meninos e meninas, animais falantes e coisas de outro mundo e coisas desse mesmo mundo, só que contadas com jeito de quem viu ou viveu o que fala e repete a história com emoção renovada a cada vez. Sim, porque contar histórias depende muito também de quem ouve. As crianças se encantam com o possível e o impossível. Os adultos se encantam em vislumbrar um caminho que lhes devolva o sonho.

Porém, para que o prazer da história venha ao encontro do leitor, o contador de histórias precisa saber como contar, estimulando o interesse do público para ouvir. Ele deve favorecer um aprendizado interessante e prazeroso, uma vez que a história está cercada de emoções, sentimento, fantasias e realidade.

Quando se trata da formação do leitor, o contador deve aproximar a criança desse momento, o qual é rico de imaginação, fantasias e encanto e proporcionar à ela uma interação com o enredo abordado, despertando seu interesse pela atividade. Para que o contador tenha essa habilidade é preciso de muito estudo, pesquisa e dedicação, pois é necessário conhecimento teórico-prático, buscando novos recursos e novas formas de contar histórias.

Sisto (2012, p. 41) adverte que “Contar histórias não é uma tarefa fácil e estamos cada vez mais convencidos de que é preciso certa habilidade, exercício e preparo para controlar todos os mecanismos que entram em jogo a cada vez que se quer ‘comunicar’ uma história a uma plateia”.

Assim, a escolha do enredo que será contado é muito importante para que a prática de contar histórias aconteça com êxito. Quando se refere à escolha da história, aquele que conta deve estar sempre atento à faixa etária do público ouvinte, bem como saber identificar em qual fase do leitor a criança se encontra.

Iniciada de maneira singela, essa atividade de contação de histórias desenvolvida pelo Grupo de Contação de Histórias, atrelada aos recursos que a Literatura Infantil oferece, pôde atender a várias escolas da rede municipal e estadual de ensino, dentre outros eventos em que

o Grupo foi convidado a participar. A atividade desenvolvida pelo Grupo de Contação de Histórias expandiu-se de maneira satisfatória e positiva, a prova desses resultados é o excelente trabalho que o mesmo vem realizando, destacando-se a enorme demanda que se apresenta ao Grupo atualmente.

A partir das práticas realizadas, pode-se perceber que a forma como o contador conduz o momento é o diferencial para motivar, instigar e aproximar as crianças da literatura. Segundo Abramovich (2001, p. 21), o contador de histórias deve “...segurar o escutador desde o início, pois se ele se desinteressa logo de cara, não vai ser na metade ou quase no finalzinho que vai mergulhar.” Pensando nisso, o Grupo de Contação de Histórias planeja suas atividades no intuito de que a criança, primeiramente, faça seu reconhecimento acerca da história que será contada, ou seja, conte o que sabe sobre ela e dê a sua opinião sobre o que, possivelmente, acontecerá no decorrer da narração. Além disso, faz-se uma correlação entre a história contada e as demais atividades que serão vivenciadas naquele momento, levando o ouvinte a interagir com o grupo e não perder a atenção.

O presente estudo foi realizado buscando um retorno das contribuições que as atividades do referido Grupo de Contação de Histórias trouxeram para a formação de leitores. Então, primeiramente, fez-se uma pesquisa bibliográfica e, num segundo momento, foi realizada uma pesquisa descritiva, adotando a técnica de questionários. Os questionários aplicados com os educadores foram desidentificados e o anonimato dos sujeitos será garantido pelo tratamento dos mesmos por letras do alfabeto.

A primeira pergunta do questionário vem ao encontro com a importância da arte de contar histórias para a formação do leitor, onde os participantes da pesquisa puderam responder se concordam ou não que contar histórias seja importante na vida do leitor iniciante e justificar sua resposta.

Frantz (1997, p. 29) destaca que

[...] de modo geral a literatura permite ao leitor descobrir novos sentidos para a realidade, ampliando e enriquecendo a sua percepção do ser humano, do mundo e de si mesmo, porque de maneira específica proporciona ‘a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana’ (Rosenfeld, 1976:55), pois condensa a realidade, selecionando aquilo que de mais significativo ela apresenta.

Destaca-se que, devido às constantes mudanças que vêm ocorrendo na educação e a grande preocupação que se acentua cada vez mais em formar o aluno integralmente, ou seja, um indivíduo preparado para a vida, autônomo, crítico e consciente do seu papel enquanto

cidadão, depara-se com a importância da leitura nos processos de aprendizagem do ser humano.

Então, de uma maneira geral, os participantes responderam que a arte de contar histórias é importante sim para a formação dos leitores, por se tratar de algo lúdico, atrativo, dinâmico, que estimula a imaginação e a criatividade, proporciona momentos prazerosos de encontro com a leitura de histórias, sugerindo que, primeiro sejam contadas pelo adulto leitor e posteriormente, com o interesse da criança pelo enredo, ela mesma seja a leitora da sua história favorita.

Explicitando isto, o participante letra T respondeu que

É de fundamental importância que a arte de contar histórias inicie desde a mais tenra idade, porque ela contribui em muitos aspectos na formação de um leitor crítico e capaz de construir e reconstruir seus saberes. Para ser um crítico com critérios preciso de bons argumentos, para ter bons argumentos é fundamental ter embasamento teórico.

Assim, podemos destacar que a formação do leitor crítico deve iniciar-se muito cedo, por isso a importância do professor ser um exímio leitor, pesquisador e, acima de tudo, contador de histórias e apresentar obras literárias para seus alunos. Dessa forma, cabe ao educador levantar questionamentos, usufruir da criatividade e explorar todas as situações tendo por objetivo maior a ampliação do repertório linguístico da criança. Estando a presença da leitura como ponto essencial na formação deste indivíduo, pode-se considerar que o contato direto com os livros e os mais variados meios literários seja o início para a formação do leitor.

Por possuir caráter literário e pedagógico, envolver emoção, prazer, diversão a literatura é um elemento indispensável no fazer pedagógico do professor. Ela permite trabalhar os mais diversos temas, de maneira lúdica, divertida e atrativa. Por este motivo, torna-se de extrema importância este recurso nas instituições educativas e no planejamento do professor, por mediar a relação da criança com a realidade e o imaginário.

A respeito disso, o participante designado com a letra J expõe que “a contação de histórias deve acontecer na vida das crianças desde o ventre materno e principalmente na educação infantil, para estimular o gosto pela leitura, a fantasia, a imaginação e para desenvolver diversos temas”.

Como educadores, podemos utilizar as histórias para introduzir conteúdos como matemática, geografia, história, ciências, português, etc., estimulando o desejo de ler, favorecendo a compreensão das formas oral, escrita e a sequência narrativa dos

fatos. Há um verdadeiro tesouro de histórias que abre as portas do imaginário, fazendo com que o aprendizado seja um momento rico e prazeroso. Enfim, quando aprendemos por intermédio das histórias, nunca nos esquecemos, pois esse é um aprendizado que dura para sempre. (GARCIA, 2003, p.10)

Isto comprova o quanto a arte de contar histórias contribui na prática do professor. Então, de uma maneira geral, os participantes da pesquisa responderam que contar histórias para o futuro leitor é de suma importância, uma vez que desperta a imaginação, amplia horizontes, aguça a curiosidade, desenvolve o potencial criativo e, acima de tudo, motiva a criança a querer aprender a ler ou ler cada vez mais.

Segundo o participante letra B da pesquisa,

O gosto pela leitura, a formação do leitor tem princípio nos primeiros anos de vida, quando a criança é apresentada ao mundo das histórias. Considero fundamental, para a formação do leitor, que a ele sejam contadas histórias, já que elas estimulam a imaginação e a curiosidade, ampliam o universo vocabular e auxiliam no crescimento intelectual.

Desta forma, podemos dizer que a Literatura Infantil ocupa espaço privilegiado nesta formação, pois desde cedo é necessário que se interaja com as crianças por intermédio das histórias, das cantigas de roda, das quadrinhas ditas ou lidas para elas.

Entretanto, pra que este processo de formação do leitor aconteça com êxito, antes de qualquer coisa, é necessário que o professor dê “testemunho de amor” pelo livro, pela literatura, pelo gosto de ler. Além disso, é de extrema importância que o professor tenha conhecimento da obra que vai trabalhar, demonstrando segurança para o aluno.

Para que haja essa segurança, além de escolher uma história que goste de contar e ensaiá-la muito, o professor precisa gostar de ler e demonstrar constantemente este fato. Sisto (2012, p. 89) salienta que

Para fazer o aluno gostar de ler, o professor tem, antes, gostar de ler; falar com entusiasmo e emoção das suas leituras; comentar, frequentemente, alguma leitura que está fazendo ou que o tenha marcado; pensar com cautela porque prefere este tipo de leitura e não aquele; pensar na leitura, não só como uma exigência profissional, mas como uma necessidade pessoal; estar consciente de que nem tudo o que ele lê é bom ou o melhor para seus alunos lerem; saber reconhecer as características de um bom texto e as impressões ou sensações que um determinado texto desperta nele. [...]

Depois de ter esses cuidados, é necessário que todas as histórias sejam exploradas oralmente com as crianças, e, em seguida, desenvolver e proporcionar atividades que priorizam o seu desenvolvimento afetivo, social, cultural e intelectual. Contudo, é preciso ter cuidado para que esse explorar não se torne uma atividade cansativa, rotineira e muito menos

seja vista ou utilizada como forma de castigo ou cobrança. A leitura precisa ser vista, primeiramente, como uma forma de prazer e, depois, como necessidade.

Na segunda pergunta, os participantes foram convidados a responder, conforme sua opinião, qual a contribuição das práticas realizadas pelo Grupo de Contação de Histórias do Curso de Pedagogia – URI para a formação dos pequenos leitores.

De uma maneira geral, os participantes responderam que as contribuições do Grupo se dão pela forma como suas práticas desenvolvem a formação da personalidade emocional de quem ouve, trabalha de forma diferenciada, alegre, lúdica, aguçando a criatividade das crianças e adultos que assistem, amplia a visão de mundo, expande o conhecimento acerca das leituras, auxilia as professoras para a realização do seu planejamento e na forma criativa de contar histórias aos seus alunos.

Em sua prática como contadores de histórias, o Grupo de Contação de Histórias possui uma forma diferenciada de envolver o público ouvinte, como já mencionado anteriormente, utilizando-se para suas atividades uma mescla dos artifícios que a Literatura Infantil oferece, como, por exemplo, histórias infantis, adivinhas, quadrinhas, trava-línguas, cantigas, brincadeiras, rimas, dentre outros.

Esse tipo de atividade em grupo favorece a atração do público infantil, uma vez que há interação no palco, em que os contadores se revezam nos momentos do protocolo conforme se alteram as atividades. Segundo Sisto (2012, p. 63)

Para quem está ouvindo, é sempre superbenéfico ouvir histórias em diferentes vozes, com maneiras diferentes de quem conta, com ritmos diferentes, com expressões gestuais de plasticidades diferentes, o que renova a atenção da plateia e mantém a dinâmica de uma apresentação.

A dinâmica entre os contadores diante do público infantil deve acontecer de maneira uniforme. Para que isso possa ser possível, é necessário que haja muito ensaio entre o grupo, preparação teórica no que se refere ao ato de contar histórias, ter domínio do conteúdo da parte que vai apresentar, escolher o que se sente mais seguro em realizar, seja contando uma história ou conduzindo uma brincadeira.

Quando se refere à atividade do Grupo de Contação de Histórias e sua contribuição para a formação do leitor crítico, o participante denominado pela letra B tem a seguinte opinião: “O grupo contribui positivamente já que sua dinâmica é envolvente e mexe muito com as crianças. Não tenho dúvidas de que as sementes lançadas pelo grupo são um grande estímulo aos novos e aos já leitores”. Ainda se referindo ao mesmo assunto, o participante R

comenta que a prática do Grupo é “Fundamental... Importantíssima. A caminhada desse Grupo, cada passo dado, cada local visitado... deixou marcas positivas e o gosto de ‘quero mais’. Esse desejo despertado nas crianças é imprescindível para buscarem um livro, para lerem e viajarem.”

De uma maneira geral, os participantes responderam que o Grupo contribui positivamente para a formação do futuro leitor através da sua prática de contação de histórias e que, além disso, contribui com a prática pedagógica dos professores que assistem o momento de atividades, fazendo com que estes aprimorem o seu planejamento e consequentemente melhorem o seu desempenho em sala de aula.

Ainda nesta questão, pode-se destacar as seguintes respostas: “Contribui para a formação da personalidade emocional dos leitores, a busca de novas fontes de histórias. Aguça a criatividade e a desenvoltura de apresentar-se em público ou seja, a oratória, o teatro, a cultura” (Participante de letra C); “É muito valiosa, pois são poucos os grupos que interagem também com nós professores para levarmos o mundo mágico das histórias para as escolas, fazendo com que as crianças possam viver essa fantasia como se fosse real” (Participante de letra D); “Magnífica, os pequenos vibram, envolvem-se no mundo mágico da história e, querem saber mais, são estimulados à leitura, a busca do prazer e isso é fundamental na formação” (Participante de letra E); “O grupo desperta sim o gosto pela leitura, pois trabalha de forma diferenciada, alegre, lúdica, despertando a curiosidade nas crianças” (Participante de letra F); “Contribui para o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira lúdica e criativa, estimulando várias fases do desenvolvimento, desde os pequeninos até os maiores. Todos nós gostamos de ouvir histórias e assim contribui para que sejam estimulados a buscar novos livros” (Participante de letra V); “Sua contribuição é muito importante, é muito bom ver uma Universidade se preocupando com a formação de seus futuros alunos, poderiam haver mais projetos como este, pois estimula seus alunos e melhora sua aprendizagem” (Participante de letra X).

Considerando estas questões, é possível perceber o quanto o Grupo de Contação de Histórias contribuiu com suas práticas nos lugares em que esteve presente levando a sementinha do amor pela leitura aos corações dos futuros leitores e também aos que já adquiriram a habilidade da leitura, o que desafia o grupo a cada vez mais aprimorar e qualificar o seu trabalho.

**CONCLUINDO... E FORAM FELIZES PARA SEMPRE!**

Na realização dos objetivos propostos, pôde-se concluir que não é qualquer história que estimula a criança a interessar-se pela leitura e pelos livros. Pontua-se então, que é de fundamental importância para o estímulo da iniciação à leitura e à formação de leitores, basicamente, é contar histórias de maneira expressiva, que encante o ouvinte e o faça interagir diretamente com a história contada.

Abramovich (2001, p. 16-17) escreve de forma sublime o quanto a contação de histórias é importante na vida de uma criança quando destaca

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... [...] Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento...[...] É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve [...].

Então, pode-se afirmar que a porta de entrada para que a criança se interesse pela leitura é através da contação de histórias, já que é por meio destes momentos de encontro com os mais variados enredos que a criança vivencia o prazer e o entretenimento que uma boa história pode proporcionar.

Como é mágico, magnífico e essencial esse momento de ouvir histórias, mas, também, como é encantador ser cúmplice principal deste espaço de tamanha magia. Nada pode ser mais gratificante na prática de contar histórias do que ver o brilho nos olhos das crianças, as expressões de espanto, alegria, curiosidade, coragem, tristeza, conquista. Como é bom ouvir o som de corações palpitantes nos momentos de suspense, ver o sorriso nos lábios depois da vitória da personagem mais adorada, sentir a energia perfeita entre contador e ouvinte.

Através das práticas do Grupo de Contação de Histórias, pôde-se, além de proporcionar às crianças momentos de encontro com a magia que as histórias dos livros oferecem, contribuir com as práticas de professores e acadêmicos, para que esses possam utilizar propostas diferenciadas de ensino na área da Literatura Infantil, uma vez que estão sendo divulgados os resultados das práticas realizadas e articuladas por meio dos momentos de contação de histórias.

Por fim, pode-se afirmar que contar histórias é algo significativo, que fica marcado tanto para quem conta quanto para quem ouve, quando a história é boa e capaz de emocionar. Como é gratificante perceber o encanto na expressão das crianças, como é perfeito mexer no

imaginário delas e observar como isso traz efeitos positivos. Quão responsabilidade tem o contador de histórias para realizar sua prática, pois não basta contar, deve-se saber como contar, deve-se passar credibilidade, precisa-se estar seguro, é necessário que haja ensaio, pois o mínimo erro de sincronia compromete toda a magia. E é interessante perceber que um grupo é capaz de atender todas essas exigências, não apenas um, mas um conjunto de contadores apaixonados pelo que fazem, desafiados aos mais diferentes públicos e adquirindo sucesso por onde passa.

Não há dúvidas de que a sua prática sempre muito bem planejada, contendo histórias e aparatos criativos e a paixão por contar histórias faz com que o Grupo de Contação de Histórias do Curso de Pedagogia da URI/FW seja um exímio transmissor do amor pelas histórias, pela literatura infantil e, principalmente, pela leitura, mostrando que ler é muito mais do que um amontoado de palavras, é fascínio, magia e encantamento.

#### **THE STORYTELLING GROUP: CONTRIBUTIONS TO THE READERS' FORMATION IN FREDERICO WESTPHALEN**

**ABSTRACT:** The entitled work "The Storytelling Group: contributions to the readers' formation in FredericoWestphalen is a fragment of the final course monograph entitled "The Storytelling Group: contributions to the critical reader's formation's processes", which aimed to analyze the contributions that the Storytelling Group's recreational and pedagogical activities brought to the reader's formation's process of those children involved in educational spaces where the group was present, in order to understand the art of storytelling's importance to the critical reader's formation's process. From this perspective, in this text, it'll be mentioned how teachers in public and private schools in FredericoWestphalen see the Storytelling Group's contribution to the reader's formation's process, considering that the reading's presence in child's formation is essential and the storytelling and other recreational and educational resources used by the studied Group provide opportunities for the child to acquire new knowledge, feel emotions and travel through known and unknown worlds, and especially, encourages the child to want to read more and more.

**KEYWORDS:** Storytelling. Infantile's Literature. Reader's Formation.

#### **REFERÊNCIAS**

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O Ensino da Literatura nas Séries Iniciais**. 5. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

GARCIA, Walkíria Angélica Passos. et. al. **Manual do Contador de Histórias**. Belo Horizonte: Editora FAPI, 2003.



VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed.rev. e ampl. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

## O LEITOR DO SÉCULO XXI: UMA PROPOSTA DE LEITURA E REPRESENTAÇÃO DE CONTOS REGIONALISTAS

Helen Cristine Milani<sup>1</sup>  
Vanice Hermel<sup>2</sup>

**RESUMO:** Sabemos da importância da leitura para a formação de leitores competentes e ávidos por leituras e, da necessidade da rápida reformulação, por parte do professor, das práticas desenvolvidas no contexto escolar que acompanhem a evolução e dêem conta do leitor do século XXI. Nesse sentido, este estudo aborda uma reflexão sobre a leitura literária nas escolas de nível médio e tem a pretensão discutir de que forma é possível trabalhar o texto literário em sala de aula atrelado ao uso de ferramentas tecnológicas. Além da preocupação de mediar na formação de cidadãos leitores, este trabalho acrescenta como objetivo o desenvolvimento do senso crítico que leva o aluno a refletir sobre o que lê, a utilizar seu conhecimento de mundo e, principalmente, aproximar-se da produção sul-rio-grandense. Propõe-se, portanto, uma possibilidade leitora que vai além do currículo, voltada primeiramente à interação do aluno com a cultura gaúcha e as suas manifestações através de contos regionalistas para depois viabilizar a sua representação mediante ao programa HAGA QUÊ. Para tanto, buscaremos subsídios em bibliografia específica de ensino de leitura e formação do leitor e contos gauchescos.

**Palavras-chave:** O leitor do século XXI. Proposta pedagógica. Contos regionalistas. Recursos Tecnológicos.

### 1 DE QUE MANEIRA A ESCOLA, COMO ESPAÇO DE LEITURAS SELECIONADAS, PODERÁ ATINGIR O LEITOR DO SÉCULO XXI?

A disciplina de Literatura está incluída nos currículos escolares no Brasil desde há pelo menos um século. De lá para cá o sistema educacional já sofreu algumas transformações, inclusive no que tange à proposta para formação de leitores; mesmo assim, há uma crise da leitura na escola e no ensino da literatura. A leitura é parte do ser humano desde sempre. Os homens leem tudo o que de alguma forma contenha significado para si mesmos e seu grupo social. Há diversas formas de leitura e de entendimento, de acordo com a faixa etária e o meio social em que se está inserido.

Na escola o aluno é colocado frente a uma nova forma de ler. O universo escolar, juntamente com os conhecimentos prévios do aluno, vai resultar em leituras proficientes, provenientes de uma instituição comprometida com o saber. As potencialidades leitoras serão desenvolvidas conforme o meio escolar dispuser os textos, mas é importante respeitar o ritmo e as habilidades leitoras que os educandos já têm.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras, espanhol e respectivas literaturas pela Uri- campus de Frederico Westphalen. Especialista em Língua espanhola e cultura hispânica pela mesma universidade; Mestranda em letras pela URI-campus de FredericoWestphalen

<sup>2</sup> Graduada em Letras, espanhol e respectivas literaturas pela Uri- campus de Frederico Westphalen. Especialista em Língua espanhola e cultura hispânica pela mesma universidade; Mestranda em letras pela URI-campus de FredericoWestphalen

O estímulo à leitura de obras literárias aos alunos tem sido uma tarefa desafiadora para os professores de literatura, atualmente. As leituras propostas, na maioria obrigatórias, provêm ou de listas elaboradas por universidades estaduais, federais e particulares, enviadas às escolas, visando apenas o processo de seleção de vestibular, ou em conformidade com as imposições dos livros didáticos e manuais de literatura. Gizburg (1994) ao avaliar as aulas de literatura desenvolvidas na contemporaneidade afirma que ambos, professores e alunos encontram-se desmotivados, isto porque segundo ele:

[...] as aulas de literatura têm-se tornado no país um exemplo nítido do mal-estar da cultura. Contextos em que a promessa de felicidade desaparece e surge a expectativa do horror, em que Eros tem de ceder diante do princípio de destruição. As aulas de literatura, com sua evocação de listas e listas de autores e obras que não levam a nada, exceto a passar em provas, são mostras de uma imagem de civilização que não constrói nada a não ser sofrimento por si mesma. (GINZBURG, 1994, p. 220).

Frente a esse cenário julgamos necessária a renovação e motivação por parte dos professores para o exercício da literatura enquanto precursora de assuntos que envolvem os problemas históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos da sociedade. Lajolo (1999) em seu livro: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* acredita que se faz necessário discutir sobre o conceito de motivação, pois para ela “é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar.”

Sabemos que na atualidade a leitura preferencial dos jovens escolares é voltada às mídias atuais, em especial à televisão e à internet, afastando-os da procura por textos literários. O jovem estudante sofreu as mesmas mudanças que a sociedade, porém a escola, especialmente a de nível médio, não tem acompanhado essas transformações, apresentando ainda em seus projetos curriculares textos que não estabelecem relação com o contexto vivido pelo aluno e ainda de uma forma retrograda. Lajolo (1999) complementa ainda que: “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas.”

Notamos que os desafios para a prática leitora na escola são bem mais complexos hoje, pois, além deste novo sujeito leitor, a sociedade atual tem a seu favor um forte apelo ao visual, com muito mais atrativos que há meio século. Assim, a pergunta que nos surge é: De que maneira a escola, como espaço de leituras selecionadas, poderá atingir este grupo de leitores? As obras que fazem parte da história literária nacional foram escritas em um tempo em que a maior riqueza para a comunicação era o texto escrito; para que sejam lidas, há que

se preparar o adolescente, contextualizando as narrativas e oportunizando o contato com as mídias para uma melhor interação entre aluno-leitor- texto.

Durante a prática de leitura, o aluno precisa encontrar uma articulação entre a obra e as suas vivências, e mais, deve ir além do sentido desejado pelo autor, constituindo os seus próprios sentidos de leitura. A leitura é uma experiência pessoal e subjetiva; é um ato que resulta do confronto entre a narrativa exposta pelo autor e como esta vai ser concebida pelo leitor. É necessário que se tenha um aporte próprio para que se compreenda e se tome o gosto por determinada obra.

Infelizmente, da forma como somos instruídos, o texto literário se torna a única possibilidade de leitura e de texto efetiva dentro do espaço escolar e assim, são deixados de lado outros fenômenos artísticos, outras formas de produzir e construir significativamente leituras de mundo – leituras críticas que poderão ocorrer a partir de uma prática desafiadora tanto para professor como para aluno. Por isso, neste trabalho consideramos importante uma abordagem do gênero História em quadrinhos para melhor compreender o texto literário e, para também incentivar a leitura dos alunos de ensino médio.

A escolha pela História em quadrinhos se dá por pensarmos que os quadrinhos possibilitam um caminho fértil para a formação do leitor na escola funcionando como veículo a través da percepção de que estamos diante de uma linguagem que se ocupa da imagem para atrair a atenção do leitor exigindo deste, novas competências para a compreensão do mesmo. No entanto, precisamos atentar para o fato de que ainda que a história em quadrinhos respeite as estruturas essenciais que estão vinculadas às aulas de literatura elas não suprem a necessidade de ler o texto literário tradicional.

Buscamos um ensino literário que vislumbre novos horizontes e estimule a compreensão de outros objetos artísticos para aproximar o aluno e torná-lo mais receptivo.

## **2 DESVENDANDO OS MISTÉRIOS DO CONTO REGIONALISTA: O LEITOR CONECTADO NO TEXTO LITERÁRIO ATRAVÉS DO SOFTWARE HAGÁQUÊ**

Sabendo da importância da leitura para a formação de leitores competentes e ávidos e, da necessidade da rápida reformulação, por parte do professor, das práticas desenvolvidas no contexto escolar que acompanhem a evolução e dêem conta do leitor do século XXI, propomos uma reflexão sobre a leitura literária nas escolas de nível médio com a pretensão de discutir de que forma é possível trabalhar o texto literário em sala de aula atrelado ao uso de ferramentas tecnológicas.

Além da preocupação de mediar na formação de cidadãos leitores, este trabalho acrescenta como objetivo o desenvolvimento do senso crítico que leva o aluno a refletir sobre o que lê, a utilizar seu conhecimento de mundo e, principalmente, aproximar-se da produção sul-rio-grandense. Propõe-se, portanto, uma possibilidade leitora que vai além do currículo, voltada primeiramente à interação do aluno com a cultura gaúcha e as suas manifestações através de contos regionalistas para depois viabilizar a sua representação mediante ao programa HagáQuê.

A nossa proposta envolve a leitura de um conto intitulado *De outro mundo*, de Dioclécio Lopes inscrito no livro de contos *Causos de João Furtuoso*, que fora publicado no site do zero hora em comemoração a Semana Farroupilha no ano de 2009. João Furtuoso é protagonista das narrativas ambientadas na zona rural, mais precisamente em um lugar chamado Bom Jardim, palco da difusão dos costumes, dos afazeres e da linguagem utilizada pelas gentes que marcam e mantêm acesa a cultura gaúcha. O conto através de uma linguagem regionalista narra, resumidamente, a história de um povoado que vivia na Estância do Minuano e que assombrosamente passou a viver surpresas desagradáveis. Animais eram mortos, pessoas com medo ficavam isoladas em suas casas tudo isso por causa de um animal desconhecido que veio fazer parte de suas vidas. Isso acontece até o momento em que os dois peões João Fortuoso e Tenório resolvem capturar o animal que roubara a paz do pago. Os dois com muita coragem lutaram com o feroz animal até fazê-lo tombar. Para o povoado os dois foram considerados heróis, pois trouxeram a tranquilidade da vida na estância.

Para a leitura do mesmo utilizaremos uma metodologia diferenciada. Em um primeiro momento motivaremos os discentes através de uma animação fílmica que é construída a partir de imagens e expressa a história a ser narrada. Ressaltamos que os discentes não terão acesso ao conto em versão escrita para que seja alcançado o nosso principal objetivo: buscar a motivação dos mesmos para posterior leitura. Após assistirem ao vídeo, abriremos espaço para possíveis comentários acerca da temática que envolve tal animação. Na sequência os alunos receberão a história em quadrinhos sem os diálogos para que novamente sejam instigados a entender que história é essa, em que contexto se dá, suas primeiras impressões e, ainda fazerem a relação entre imagem fílmica e impressa.

Depois disso, o conto em análise será contado pela professora para que somente após relações intertextuais o aluno tenha o contato com a cópia impressa. Toda essa leitura tornará possível a compreensão, por parte dos alunos, da temática abordada – a cultura rio-grandense. A partir desse momento, os alunos serão divididos em grupos para que juntos façam a seleção de um conto regionalista gaúcho, mediante a pesquisa, relação do autor e importância do

mesmo para a cultura gaúcha e, principalmente que seja do agrado do educando. A partir da leitura e conhecimento do conto e de seu contexto os alunos reproduzirão graficamente a história lida. A conclusão desta proposta de leitura é promover junto aos alunos um momento que chamaremos Além da Letra para a socialização.

Como meio de construção apresentaremos o software HagáQuê: um software educativo que foi desenvolvido de modo a facilitar o processo de criação de uma história em quadrinhos, com recursos suficientes para não limitar sua imaginação. Basicamente, o software trata-se de um editor de histórias com um banco de imagens com os diversos componentes para a construção de um cenário com personagens, diálogos e vários recursos de edição destas imagens. Já o som é um recurso extra, oferecido para enriquecer a história criada no computador. A seguir apresentamos um modelo realizado no programa mencionado acima Retirado do site: <http://hagaques.blogspot.com.br/2007/05/hagqu-construo-de-quadrinhos.html>



O HagáQuê foi implementado em Borland Delphi, não é um software de código aberto, porém é um software de distribuição livre e que pode ser obtido diretamente por download no site: <http://www.nied.unicamp.br/~hagaque/>. Foi desenvolvido por pesquisadores da Unicamp com o apoio da Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do

Estado de São Paulo) e do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Para Valente (1993) a implantação da informática na educação são necessários basicamente quatro atores: o computador, o software educativo, o professor capacitado para usar o computador como meio educacional e o aluno. Todos eles têm igual importância e cada qual possui suas particularidades. Diante desse cenário sabe-se que aplicativos e softwares educativos são cada vez mais utilizados no processo de ensino-aprendizagem (TANAKA, 2004).

Diante da novidade de ter uma aula de literatura desvinculada da prática tradicional acreditamos manter atentos os alunos para construir passo a passo a relação entre filme, história em quadrinhos e o conto propriamente dito. Nossa análise será feita com a participação dos alunos e com a relação que os mesmos farão entre a história e a cultura gaúcha narrada, ocuparemos o texto para ir além da análise simplória realizada nas escolas que evidenciam apenas questões formais do texto: narrador, linguagem, espaço, tempo, escolas literárias.

Notamos que o professor tem que perceber a leitura enquanto um processo de interlocução que acontece entre leitor e autor, para cuja mediação do professor é imprescindível. Sobre isso Jobim salienta:

Quando um texto se apresenta ao aluno, não se apresenta diante de um receptor passivo e isolado, nem esse texto é ele próprio, um elemento isolado: é contextualizado, inserido em múltiplos sistemas significativos. Cabe ao professor estimular a percepção da multiplicidade, a partir da interação entre texto e o aluno[...] é necessário que surja da leitura em classe um sentido constituído com/pelo aluno, e, não simplesmente impingido pelo professor. (JOBIM, 2009, p. 123)

A literatura na escola, como formadora de leitores, deve pressupor a análise e a investigação sobre o texto. Exemplificando de forma prática, isso pode se dar a partir de eixos temáticos, de forma articulada entre textos diferentes. Numa perspectiva comparatista um texto pode se integrar a outro e a abordagem pode se configurar, facilmente de maneira intertextual. Ao lidarmos com o possível diálogo com outras manifestações artísticas, mídias, e como os quadrinhos e seus pressupostos de leitura, talvez estejamos, neste momento, irrompendo os domínios do ensino de literatura, no entanto, ao propormos um diálogo entre expressão fílmica, história em quadrinhos e texto literário o domínio que envolve toda essa gama de leitura é ainda o da literatura. Sentimos a necessidade de uma reformulação na

aplicação teórica destes feitos que conseguisse romper com os rótulos e o preconceito disposto às novas propostas de ensino.

Jaime Ginzburg considera que:

Um ensino de literatura de qualidade, no contexto brasileiro contemporâneo, deveria ser caracterizado por alguns elementos fundamentais. Estudantes poderiam estar sendo preparados para a reflexão crítica, sendo capazes de ler livros dos mais diversos gêneros e realizar atividades de paráfrase, análise e interpretação, incluindo examinar sua contextualização, e também indicar relações intertextuais com outros livros.(GINZBURG, 1994, 211)

Vivemos em um momento de excelentes possibilidades leitoras, no entanto, a escola não alcança os estudantes para a leitura de obras literárias, isso sinaliza que algo deve estar errado. Certamente, enquanto a escola não tiver claro que há um novo contexto a buscar, não definirá que competências leitoras quer formar entre os estudantes. A leitura deve resultar de experiências pessoais positivas para se afirmar em novos diálogos com os textos lidos. Um texto deve vir acompanhado de uma metodologia inovadora, que vise atingir e convidar o aluno para novas e agradáveis leituras.

**RESUMEM:** Sabemos de la importancia de la lectura para la formación de lectores competentes y ávidos por lecturas y, de la necesidad de la rápida reformulación, por parte del profesor, de las prácticas desarrolladas en el contexto escolar que acompañen la evolución y den cuenta del lector del siglo XXI. En este sentido, este estudio aborda una reflexión sobre la lectura literaria en las escuelas de nivel medio y tiene la pretensión de discutir de que forma es posible trabajar el texto literario en clase atrelado al uso de herramientas tecnológicas. Además de la preocupación de mediar en la formación de ciudadanos lectores, este trabajo agrega como objetivo o desarrollo del censo crítico que lleva el alumno a reflejar sobre lo que lee, a utilizar su conocimiento de mundo y, principalmente, aproximarse de la producción sul-río-grandense. Por lo tanto, buscamos una posibilidad lectora además del currículo, que se vuelva primeramente a la interacción del alumno con la cultura gaucha y sus manifestaciones a través de cuentos regionalistas para después viabilizar su representación mediante al programa Hagáquê. Para tanto, buscaremos ayuda en bibliografía específica de ensino de lectura y formación del lector y cuentos gauchescos.

**PALABRAS-CLAVE:** El lector del siglo XXI. Propuesta pedagógica. Cuentos regionalistas. Recursos Tecnológicos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio, 1999.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista da ANPOLL / Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística** – 1(1994) – Brasília, DF: ANPOLL, 1994.



HAGÁ QUÊ. Disponível em: <http://hagaques.blogspot.com.br/2007/05/hagqu-construo-de-quadrinhos.html>.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo:Globo, 2009. p.123. (Coleção Leitura e formação).

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1999.

TANAKA, E. H. .Tornando um software acessível às pessoas com necessidades educacionais especiais. Dissertação de Mestrado, UNICAMP – SP, 2004.

CONTOS gauchescos. Disponível em:  
<http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/regionalismo/19,0,2658800,Contos-Gauchescos-De-outro-mundo.html>

## O LUGAR DA LITERATURA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: RESSIGNIFICANDO O PAPEL DO DOCENTE

Luciane Figueiredo Pokulat<sup>1</sup>

**RESUMO:** Num momento em que assistimos ao desaparecimento gradual da disciplina de Literatura dos currículos escolares do ensino médio brasileiro e vivenciamos a substituição, lenta mas contínua, dos tradicionais concursos vestibulares pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - o qual exige novas competências do educando - urge questionarmo-nos sobre os rumos do ensino da literatura, refletindo sobre quais são os espaços destinados a atividades ligadas à arte literária, que importância a mesma assume no contexto educacional da sociedade do século XXI, e qual é o papel do docente diante do novo cenário. Essa comunicação pretende apresentar a hipótese de que, se a disciplina de Literatura não for contemplada com a devida autonomia nos currículos do ensino médio, o docente das Letras deve assumir o compromisso do letramento literário como o objetivo fundamental da aula de literatura ou dos novos espaços nos quais seja possível efetivar-se o contato com o texto literário.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Literatura. Ensino Médio. Letramento Literário.

### INTRODUÇÃO

O conceito de modernidade líquida, criado pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001), preceitua que os líquidos se movem facilmente e, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade, estando sempre prontos e propensos a mudá-la. O autor usa a metáfora da liquidez para caracterizar o estado da sociedade moderna, a qual se apresenta com uma incapacidade de manter as formas, assim como os líquidos. O advento dessa modernidade líquida vem produzindo profundas mudanças no pensamento e na condição humana, exigindo de todos a reconsideração de velhos conceitos e a escola, como uma instituição organizada, não passava o largo dessas transformações.

O contexto escolar, assim como a sociedade contemporânea, vê-se dentro de uma variedade de modificadores de seus antigos e sólidos conceitos. Nesse sentido, aponta Bauman (2001) que os desafios do nosso tempo se apresentam como um duro golpe à própria essência da ideia sólida que se tem de educação e, em especial, do que representa, para nós, a instituição escola. A informação obtida na escola de hoje, e que deve transformar-se em conhecimento, passa a ser duvidosa, devido à precariedade em função das rápidas atualizações que sofre, assim como as mudanças conceituais que sofre o mundo atual. Crise na educação, entretanto, não é novidade do tempo contemporâneo, caso contrário, conceitos educacionais não seriam revisitados, revisados e inovados como sempre foram na história da educação.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras, área de concentração Literatura pelo PPG URI/FW. Doutoranda em Letras pelo PPG/UFRGS. Professora de Língua Portuguesa e Literatura do CAFW/UFSM. luciane@cafw.ufsm.br

Porém, a educação, que sempre viveu crises e se adaptou às novas possibilidades do contexto em voga, passa hoje por um momento singular, pois “Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram o desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação” (2010, p.125) afirma Bauman, concluindo que precisamos aprender a arte de viver num mundo saturado de informações, além de, como educadores, aprender a arte de preparar seres humanos para essa vida.

De dentro do contexto da modernidade líquidavivida por nós nessa segunda década do século XXI, caracterizada como um tempo de alta mobilidade, geradora de dúvidas e incertezas, queremos pensar no ensino da literatura na escola brasileira de nível médio. A impressão que se tem, considerando o ensino politécnico e o ensino integrado, no caso da escola profissionalizante - modalidades que se consolidam, especialmente, no estado do Rio Grande do Sul - é que a disciplina de Literatura, com sua histórica autonomia, aparece cada vez menos no currículos dessa etapa da educação básica.

Dessa forma, o gradual desaparecimento dessa disciplina dos currículos de ensino médio e a substituição dos tradicionais concursos vestibulares - que, de certa forma, serviram e ainda servem de diretriz para o ensino médio - pelo ENEM com suas competências e habilidades, força o docente responsável pelo ensino da literatura a repensar seu papel. O nosso interesse é participarmos do debate em torno da construção do novo papel desse docente, no atual cenário da educação, investigando e refletindo sobre apontamentos de documentos que preconizam a última etapa da educação básica brasileira, especialmente no que se refere ao ensino da literatura.

### **A disciplina de Literatura no currículo do ensino médio: um pouco de história**

Até a década de 1970, não se questionava a inclusão ou não da disciplina de Literatura, pois era natural que a mesma constasse nos currículos considerando que a disciplina sempre foi um dos pilares da formação burguesa humanista, gozando, inclusive, de *status* privilegiado perante as outras, em virtude da tradição letrada da elite que comandava os destinos da Nação. E a escola secundária conservava a historiografia literária - herdada das origens da educação brasileira, desde o período colonial - como conteúdo inquestionável dessa disciplina.

Porém, com o passar do tempo, as transformações da sociedade brasileira afetaram a estrutura do ensino e, com a reforma implantada em 1971, o segundo grau passou a habilitar o

aluno para uma profissão ou servir como etapa preparatória ao ingresso de cursos superiores. Mais tarde, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96, a educação brasileira novamente sofreu muitas modificações. Uma dessas transformações se deu no ensino médio que, com sua universalização, adquire novo sentido, cujo objetivo passou a ser o de preparar o aluno cidadão para que este seja capaz de integrar-se ao mundo contemporâneo, nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho, considerando as exigências do mercado de trabalho no contexto de globalização.

Para cumprir com essas finalidades impostas pela lei, fez-se necessário que o ensino médio deixasse de ter um caráter enciclopédico, trabalhando menos a memória e mais o raciocínio, pois não há o que justifique memorizar conhecimentos superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se desejou a partir da LDB 9.394/96 foi que, nesse nível de ensino, fossem desenvolvidas as competências básicas que permitissem aos estudantes desenvolver a capacidade de continuar aprendendo e que os mesmos fossem instrumentalizados para compreender as mudanças e os impactos tecnológicos, sabendo aproveitá-los. Além disso, pretendeu-se, também, formar pessoas mais autônomas em suas escolhas, seres capazes de respeitar as diferenças e superar a segmentação social.

A fim de sedimentar e detalhar lacunas possíveis deixadas pela Lei, surgem, em 2002, os *Parâmetros Curriculares Nacionais do novo Ensino Médio*, um documento pedagógico complementar à LDB, com a intenção de promover mudanças no ensino, modificando conceitos existentes até o momento, como por exemplo, o do ensino fragmentado. Essas mudanças objetivavam o conhecimento significativo para o aluno, considerando sua inclusão no mundo globalizado e tecnológico. Para isso davam ênfase aos conceitos de *interdisciplinaridade* e *contextualização* e o currículo passava a ser organizado em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nos *PCN do novo Ensino Médio*, a Literatura perdia o caráter de disciplina autônoma sendo tratada como conhecimento pertencente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Em 2006, o Ministério da Educação, propõe um novo documento denominado *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, no qual defende a especificidade da Literatura e ratifica a importância de sua presença no currículo do ensino médio, embora também não a preceitue como disciplina independente. Nas *Orientações* encontramos uma ampla discussão em torno do porquê do ensino da literatura no ensino médio, baseada em argumentos com consistentes discussões teóricas que giram em torno da formação do leitor, da leitura literária e do papel do professor como mediador de leitura. O novo documento defende a literatura no

currículo escolar, justificando que uma das marcas da mesma é a transgressão, ou seja, é a permissão que se dá ao leitor de participar do jogo da leitura literária. Contribuindo com as reflexões do referido documento, Osakabe manifesta-se:

E nisso reside sua função maior no quadro do ensino médio: pensando (a Literatura) dessa forma, ela pode ser um grande agenciador de amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. (OSAKABE, 2006, p. 49)

De acordo com Osakabe, o texto literário, por trabalhar no campo da emoção, contribui para despertar no aluno a sua capacidade de sentir, característica, aliás, necessária ao homem para torná-lo, de fato, um ser humanizado. Com a sensibilidade desenvolvida o aluno terá condições de perceber o mundo de formas diferentes, permitindo-lhe, portanto, que se torne um sujeito mais crítico e menos preconceituoso. Esse pensamento, registrado no documento de 2006, nos permite pensar o ensino da literatura, no nível médio, com o compromisso de levar para os espaços escolares a maior pluralidade de textos possíveis, a fim de exercitar a liberdade dos alunos de identificarem-se e reconhecerem-se nesses textos, tornando-os sujeitos capazes de fazer suas próprias escolhas.

### **O ENEM como um novo balizador do currículo de ensino médio**

Ainda em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade, o Governo Federal instituía o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. A partir de 2009, o referido exame ganhava vigor pelo fato de que os resultados do ENEM passaram a ser utilizados, também, como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Nos anos seguintes, várias mudanças ocorreram e o exame, atualmente, contribui para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do ENEM pode ser utilizada para acesso ao ensino superior como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios, além de ser utilizado para o acesso a programas como o PROUNI – Programa Universidade para Todos.

Ano após ano, pudemos acompanhar a consolidação do ENEM, haja vista o aumento gradativo de sua procura, por parte dos alunos concluintes do ensino médio ou pelos que já finalizaram essa etapa da educação básica, além da ampliação do número de universidades

que o adotaram como mecanismo de ingresso. Dessa forma, entende-se que a criação e consolidação do ENEM acaba alterando os rumos do ensino brasileiro para o nível médio e seu programa passa a ser importante como balizador da organização desse nível de ensino. Por isso, a fim de tentarmos entender o papel do docente responsável pelo ensino da literatura no atual cenário, é necessário conhecermos o que preconiza o ENEM, cuja Matriz de Referência é dividida em quatro áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias - com cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento e cada uma dessas com suas respectivas competências e habilidades específicas.

Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o documento estabelece nove competências e trinta habilidades e, dentre outras prioridades, deixa clara a preocupação com o estudo do texto, bem como com a percepção da relação deste com o contexto no qual está inserido. Para isso, estabelece como habilidades a serem desenvolvidas no educando a capacidade deste de distinguir os variados gêneros textuais existentes no sistema de comunicação e informação, com suas respectivas sequências discursivas; a capacidade de perceber os aspectos linguísticos nos diferentes textos em relação à macroestrutura semântica e com os aspectos linguísticos da Língua Portuguesa no que se refere à microestrutura do texto. O documento estabelece, ainda, a necessidade de estudos dos gêneros digitais, observando a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na vida pessoal e social do educando. Em relação ao ensino de literatura, especificamente, traz a seguinte proposta:

**Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.**

**H15** - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

**H16** - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

**H17** - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional. (MEC)<sup>2</sup>

A julgar por esse documento proposto pelo MEC, que estabelece uma competência inteira dedicada ao ensino da literatura, entendemos que, se não como uma disciplina específica - com a autonomia que sempre gozou nos currículos de ensino médio, em tempos anteriores - ao menos em termo de conhecimentos da arte literária, a Literatura deve fazer

---

<sup>2</sup> Matriz de Referência do ENEM. Dados da página <http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>, Acesso dia 29 de junho de 2014.

partedos currículos escolares do nível médio. Assim, as escolas, dentro da liberdade que a lei lhes permite, devem estabelecer os espaços adequados que serão dedicados ao ensino da literatura, sem permitir, dessa forma, que o contato com a mesma desapareça do currículo escolar.

Além disso, percebe-se, com facilidade, a preocupação da matriz de referência do ENEM com o desenvolvimento da capacidade leitora do estudante de ensino médio, o que nos permite concluir que é de grande valia, por parte de todos os docentes de todas as áreas, desenvolver a competência de leitura no aluno. No entanto, no caso do docente das Letras, essa tarefa se intensifica, sendo que, desenvolver a competência do educando como um leitor competente em sua língua materna deve fazer parte do rol das atividades principais desse professor, o qual deverá atentar para o letramento literário, no caso das aulas direcionadas à arte literária.

Tanto os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* ou a *Matriz de Referências do ENEM* são documentos que surgem para balizar as discussões a respeito das disciplinas lecionadas no ensino médio. No entanto, seja pela falta de detalhamento e clareza desses documentos, ou mesmo pela insuficiência da formação dos professores permitindo-lhes que conheçam, com mais profundidade, tais documentos a ponto de colocá-los em prática, ou ainda, por falta de diálogo de instâncias responsáveis, como a universidade, para promover uma aproximação mínima dos currículos na área de Letras, constata-se que as atividades no campo da literatura continuam a ser desenvolvidos de forma diversa. Enquanto alguns educadores se aventuram na busca do desenvolvimento da capacidade leitora do educando, possibilitando a este o contato efetivo com o texto literário, a maioria dos professores organiza seu trabalho baseado nos programas ditados, tradicionalmente, pelos vestibulares, apostando no ensino de períodos literários, ou seja, trabalhando a história da literatura.

### **Considerações Finais**

William Roberto Cereja apresenta, em seu livro *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura* (2005), os resultados de uma pesquisa, cujo objetivo é refletir sobre as práticas pedagógicas do ensino de literatura, as relações dessas práticas com o fracasso escolar, além de apresentar uma possibilidade para o ensino da disciplina. De acordo com o pesquisador, para termos uma nova proposta para a literatura nos currículos de ensino médio, devemos primeiro nos despojarmos de alguns conceitos já cristalizados em

relação à nossa prática. “Um deles é o de que o ensino de literatura deve, necessariamente, ser feito pela perspectiva da historiografia literária; outro, de que a historiografia é a única causa do enrijecimento dessas práticas de ensino” afirma Cereja (2005, p.199) acrescentando que

Se o texto literário deve ser o principal objeto de estudo das aulas de literatura, e não um discurso sobre a história da literatura, é preciso levar em conta que conhecimentos de diferentes áreas afins – história, sociologia, psicologia, história da arte -, entre elas a história da literatura, podem ser ferramentas úteis para lidar com o texto literário. (CEREJA, 2005, p.199)

A partir das constatações do autor, percebe-se que uma nova perspectiva para o ensino da literatura seria dificultada pelos fortes laços que mantemos com a ideia da obrigatoriedade do ensino da historiografia. Mas, ao mesmo tempo em que isso serve de desculpa para entravar uma possível mudança, Cereja constata, também, que o ensino pelo viés da historiografia não é o único culpado da perpetuação de tal prática ao longo das décadas. Ele avança, ainda, no sentido de afirmar que a historiografia não é descartada, mas sim aceita como uma possibilidade de trabalho considerando “a condição de que não seja uma camisa-de-força que impeça o estabelecimento de movimentos cruzados de leitura” (2005, p.164) defendendo o contato com o texto literário e a ideia de uma perspectiva dialógica de ensino.

Por outro lado, o pesquisador aponta o papel formador e pedagógico do texto literário considerando que este “é um rico material tanto para a aquisição de conhecimento quanto para a discussão e reflexão em torno de temas que envolvem o estar do ser humano no mundo” (CEREJA, 2005, p.188). Essa ideia nos remete a Antonio Cândido, para quem a literatura é fator indispensável para a humanização, sendo humanização por ele entendida como um processo que confirma no homem alguns traços como “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.”(1995, p.249) Para o teórico, a literatura desenvolve no homem a humanidade na medida em que o torna mais compreensivo e aberto para a natureza, a sociedade e o semelhante.

Dessa forma, concordando com Antonio Candido e levando em conta a proposta de Cereja, entendemos que o texto literário deve ser o principal objeto das aulas de literatura, da mesma forma que, o fato de que a literatura dialoga, fortemente, com as outras áreas de ensino, deve ser levado em conta pelo docente da disciplina que está preocupado com os rumos do ensino da literatura e em busca da redefinição de seu papel. E, por entender que a Literatura é uma disciplina cujo compromisso é formar leitores, e que esses leitores, por



meioda sua experiência literária, terão uma possibilidade de partir em busca do autoconhecimento, do reconhecimento da alteridade e terão a possibilidade de reflexão sobre a essência humana, pensamos que ensinar o educando a ler, de forma eficiente o texto literário, passa a ser tarefa primordial do professor de Literatura – caso a disciplina seja contemplada nos currículos do ensino médio - ou das Letras - o qual deverá inserir o contato com o texto literário nos espaços da Língua Portuguesa ou em espaços criados, alternativamente, nas escolas, se a disciplina de Literatura não tiver sua autonomia no currículo.

### **THE PLACE OF THE LITERATURE IN HIGH SCHOOL: REDEFINING THE ROLE OF THE TEACHER**

**ABSTRACT:** We witness the gradual disappearance of the discipline of Literature school curriculum of high school and experience replacement, slow but steady, traditional vestibular contests by the National High School Exam (ENEM) - which requires new skills of the student. Then, it is urgent question ourselves on the directions of teaching literature, reflecting about what are the spaces for activities related to literary art, which assume the same importance in the educational context of the twenty-first century society, and what is the role of the teacher before the new setting. This communication intends to present the hypothesis that, if the discipline of Literature is not included with due autonomy in high school curriculum, teaching Letters must undertake the literary literacy as the fundamental objective of the literature class or new spaces in which they could effecting be the contact with the literary text.

**KEYWORDS:** Teaching Literature. High School. Literary Literacy.

### **REFERÊNCIAS**

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BRASIL. **Orientações Curriculares do ensino médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_ **Vários Escritos**. 3ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

MEC. **Matriz Referencial do ENEM**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>. Acesso dia 29 de junho de 2014.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. **Literatura. Orientações Curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2006.

## O USO DAS REDES SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE LEITORA: UMA EXPERIÊNCIA COM O CONTO “A CAOLHA” NO *FACEBOOK*

Ana Lucia Rodrigues Guterra<sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste trabalho, apresentam-se algumas considerações acerca de possibilidades de formação de leitores, explorando as redes sociais como ferramenta para o ensino-aprendizagem, tendo como objeto de leitura textos literários. E dada ênfase à rede social *Facebook* como ferramenta interativa para realização de mediações de leitura. O objetivo é apresentar discussão teórica acerca da leitura e formação de leitores e a inserção das novas tecnologias como auxiliares no trabalho do professor em sala de aula, a fim de fomentar a prática de leitura nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio. A pesquisa fundamentada em aporte bibliográfico, apresenta um relato de uma experiência de uso do *Facebook* com alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio, o que garante ao estudo e metodologia de pesquisa aplicada. Como objeto central de leitura toma-se o conto literário “A caolha”, de Júlia Lopes de Almeida que foi sendo lido, gradativamente, e discutido no *Facebook* a partir de intervenções da pesquisadora e do estímulo ao raciocínio crítico dos alunos. As atividades de leitura através da rede social possibilitam algumas considerações, entre elas, a necessidade de realização de práticas de leitura diferenciadas que levem em conta ferramentas tecnológicas de uso familiar dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Formação de leitores. *Facebook*. Mediação de leitura.

A presença das tecnologias de forma intensa na atualidade e a existência cada vez maior dos jovens conectados a elas têm angustiado os professores. As redes sociais são um acontecimento evidente em nossa sociedade, e podem, também, ser utilizadas para fins pedagógicos, esse artigo quer contribuir com a discussão em torno do assunto, apresentando reflexões sobre como aliar o trabalho de mediação de leitura com o acréscimo das tecnologias, cada vez mais presentes na vida de nossos alunos.

À escola é conferida a função de formar o leitor, sabemos que a leitura pelo aluno do Ensino Médio está em crise e como consequência disso há um reflexo negativo na sua formação. A realização da leitura se dá de forma mecânica, automatizando seu uso através de exercícios que preparam o aluno para o vestibular, assim o gosto pela leitura não é desenvolvido. Letícia Malard nos diz que é preciso partir de uma premissa no ensino de Literatura e acredita-se que também no Português:

o melhor caminho para se aprender a Literatura é a leitura. Ler poemas, contos, romances, crônicas, etc. antigos e atuais, de preferência inteiros. Informações sobre escritores, resumos de livros, estudos críticos das obras, adaptações para filmes e novelas de televisão- nada disso substitui a leitura do próprio texto, como matéria de “aprendizado escolar” (MALARD, 1985, p.11).

---

<sup>1</sup>Mestranda em Letras – Literatura Comparada da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen- RS.

É importante que a escola intermedie o contato do aluno com o texto para que o leitor veja nele muito sentido desenvolvendo-o despertando nele o seu pensamento crítico, a imaginação, a criatividade para que ele goste da Literatura. Atualmente, isso não acontece porque o profissional está preso ao livro didático que traz consigo fragmentos da obra literária e informações que não desenvolvem o prazer de ler.

Regina Zilberman (2005) nos diz que o conhecimento da literatura é um processo infinito pois é indiscutível que sempre o leitor esbarrará em obras recentes da mesma forma, que poderá buscar obras do passado que serão atuais por força da sua leitura, assim, é fundamental colocar diversos textos como elemento irradiador de abordagens e reflexões.

Ao trabalhar na sala de aula, o professor tem a pretensão de tornar o estudo da disciplina agradável e atual, bem como oferecer um material para a reflexão sobre nossa realidade. O papel relevante do trabalho com o texto literário já está mais que reafirmado. Lê-se para ampliar os limites do próprio conhecimento, para obter informações simples e complexas; lê-se em busca de diversão e descontração e lê-se para chegar ao prazer do texto. Esse prazer resulta de um trabalho intelectual intenso, de um corpo a corpo em diferentes níveis, que se instaura entre o leitor e sua experiência prévia de mundo e o autor do seu texto. Dessa forma, em busca de alternativas para o trabalho com a leitura literária e o uso dos novos recursos tecnológicos, ferramentas e plataformas, aplicou-se a leitura de um conto literário.

Inicia-se este trabalho com uma breve discussão acerca da leitura do texto literário depois, a leitura no contexto digital, priorizando referências sobre a rede social *Facebook*, usada como ferramenta para a leitura de um conto literário e, por fim, apresentamos uma proposta de trabalho com o conto “A caolha”, de Júlia Lopes de Almeida através de sugestões realizadas em um grupo do *Facebook* para alunos do ensino médio.

Assim, espera-se contribuir para o debate e prática de ensino de leitura que indicam a adição das tecnologias nas aulas presenciais, a fim de dar mais espaço aos alunos e promover o desejo pelo ato de ler. Rejeitar as tecnologias é negar a realidade, a compreensão humana e as transformações sociais, elas são espaços onde os leitores podem construir sua identidade na relação com o outro.

## **1 A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO**

O valor do texto enquanto arte depende do contexto de recepção. A compreensão de determinadas palavras, dentro de um determinado contexto, a percepção das relações que esse texto estabelece com outros textos, a identificação dos vários recursos expressivos utilizados

pelos autores é que nos permite uma interpretação mais rica e abrangente do texto. Conforme Bordini & Aguiar

O texto literário é plurissignificativo, pois permite diversas leituras justamente pelos seus aspectos, a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. A leitura do texto literário mobiliza intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano (BORDINI & AGUIAR, 1993, p.15).

O texto literário faz com que tomemos consciência do mundo concreto porque leva o leitor a participar ativamente de sua construção fazendo-o reexaminar a sua visão deste mundo concreto. A leitura desse tipo de texto faz com que o leitor ative estratégias específicas, no caso do conto pressupõe muito mais que apenas conhecer a história, mas também, observar a forma como ela é narrada, o ponto de vista de quem narra, as reflexões sobre o que foi narrado, aquilo que não é dito mas sugerido.

A linguagem contida no texto literário é uma forma de expressão especial que utiliza a linguagem em uma forma específica fundamental para que o leitor construa sentido. Para aplicar esses textos na escola deve-se partir sempre do próprio texto porque são eles que ensinam a ler. Ler textos literários traz desafios para os alunos. Por isso, o conto é um gênero narrativo interessante para ser aplicado com os alunos e costuma ser definido por sua extensão, é uma narrativa condensada que apresenta um número pequeno de personagens, tempo restrito, e geralmente é centrado em um único evento. É adequado porque trabalha uma narrativa completa com percepção do todo.

## **2 A LEITURA NO CONTEXTO DIGITAL- FACEBOOK NA FORMAÇÃO DE ALUNOS**

Edgar Morin (2000, p. 86) nos diz que atualmente “é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas, em meio a um arquipélago de certezas”. Com isso, as mudanças deflagram a revisão de certos paradigmas, pois já não contamos com verdades únicas e inquestionáveis. Vivemos num mundo em transformação constante em que nossa sociedade muda seus hábitos, atitudes e comportamentos. Esse é um traço contemporâneo aliado à tecnologia que revoluciona nossas vidas constantemente. As novas ferramentas de comunicação ultrapassam os limites de tempo e espaço, permitindo assim interações humanas mais dinâmicas e imprevisíveis.

Neste contexto, é fundamental que a educação mantenha-se adequada aos novos tempos e espaços para não ser mais monótona e repetitiva como vem acontecendo, mas sim que ela prepare os sujeitos para um futuro competitivo numa sociedade moderna e mais humana. A leitura é um processo cognitivo de comunicação, por isso é um evento social, é uma forma de interação social que envolve o leitor e o escritor que devem cooperar para que a comunicação se estabeleça. A princípio, a leitura é vista como uma decifração e uma decodificação da mensagem pelo leitor, porém, ela é mais do que o processo anteriormente citado, a leitura é definida como um ato de atribuição de significado a um texto escrito. E como diz Kenneth Goodman (1997) ler é obter sentido,

Aprender a ler implica o desenvolvimento de estratégias para obter sentido do texto. Implica o desenvolvimento de esquemas acerca da informação que é representada nos textos. Isto somente pode ocorrer se os leitores principiantes estiverem respondendo a textos significativos que se mostram interessantes e têm sentido para eles.(GOODMAN, 1997, p.21)

Assim, o ensino da leitura e sua aprendizagem levam em conta a motivação para tal fim. O autor afirma que os leitores adotam as estratégias de seleção, de predição, de inferência, de confirmação ou rejeição. É importante que os alunos percebam que ler pode ser uma atividade prazerosa e voluntária e que se utilizar de estratégias para a construção do significado é essencial.

Nesse sentido, devemos levar em consideração que algumas ferramentas informatizadas podem concretizar interações mais abrangentes e eficazes entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. O *Facebook*, por exemplo, é hoje uma febre nas redes sociais de comunicação. Segundo o instituto americano de pesquisa *PewReserch Center*<sup>2</sup>(PRC) no Brasil, o principal uso para as redes sociais é se conectar com outras pessoas. Ao todo, 96% dos usuários usam as plataformas para conversar com amigos e familiares.Mas podemos refletir se não podemos ir além: em vez de disputar a atenção do aluno com as redes sociais há maneiras de aproveitá-las em sala de aula, pois entendemos que o*Facebook*pode aprimorar a aprendizagem dentro e fora da sala de aula tradicional. Nesta rede social

As páginas criam uma maneira fácil de alunos e professores compartilharem links relevantes, como artigos de jornais, vídeos on-line ou feeds RSS do blog da sua classe ou do site da sua instituição de ensino. As páginas do Facebook também podem ter recursos de colaboração, como notas (que são como entradas de blog) e comentários. Esses recursos de páginas permitem ampliar o ensino além da sala de aula. Por exemplo, você pode continuar uma discussão que começou na sala de aula. ( PHILLIPS, BAIRD e FOGG, 2011,p.11).

---

<sup>2</sup><http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/brasil-e-superado-por-17-paises-em-uso-de-redes-sociais>

Desta maneira, a realização de práticas de estudos que aprofundem conhecimentos e possibilitem a multiplicidade de situações e usos que os alunos fazem dos canais de interação disponíveis como o *Facebook* que facilita a construção de aprendizado coletivo, será tomada como uma estratégia possível para o contato com a literatura em sala de aula. Desta forma, a aprendizagem se consolida através de diálogos, compartilhamentos de informações diversas e formas variadas através de grupos que representam determinada disciplina.

Segundo o programa de formação continuada dos professores que atuam no ensino médio, denominado de Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio, as redes sociais de relacionamentos para a educação “podem e devem ser utilizadas como ferramentas que facilitem a interlocução e o diálogo entre os jovens, profissionais da educação e escola” (2013, p.27). Com isso, incentiva-se o profissional a buscar a inclusão de tecnologias e suas ferramentas na educação além de contribuir no desenvolvimento de práticas inovadoras em comunidades que superam o tradicional das instituições escolares.

Enfim, na próxima seção apresentamos uma sugestão de atividades apresentadas dentro do ambiente virtual de aprendizagem no *Facebook*, através da criação de um grupo fechado para uma turma do ensino médio. Nessas atividades, buscamos apresentar sugestões para antes, durante e depois da leitura de um conto literário.

### **3 “A CAOLHA” NO FACEBOOK**

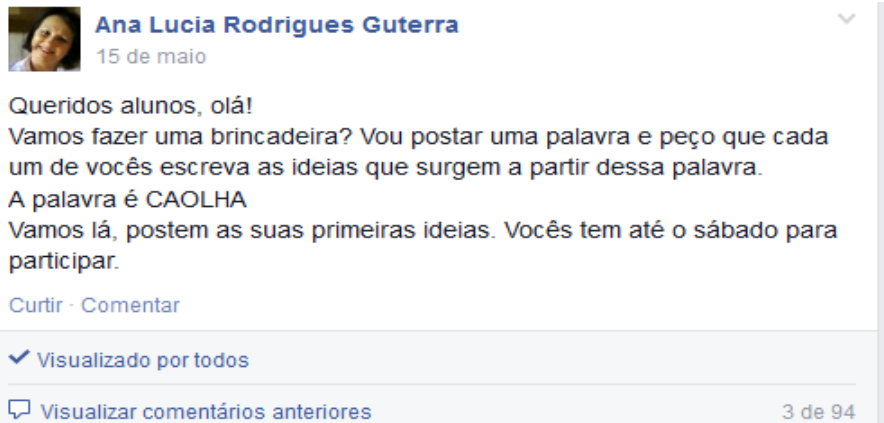
A pesquisadora escolheu criar um grupo no *Facebook* com o objetivo de propor uma atividade de leitura diferente e interessante. Por ser essa uma plataforma de rede social mais popular do Brasil e do mundo que atinge as diferentes faixas etárias e, como praticamente toda a turma já tinha perfil no *facebook* facilitou a aplicação da atividade. No mural dessa rede há possibilidade de compartilhar textos, imagens, desenhos, vídeos, músicas, *links* diversos, o sistema de interação permite participação de forma assíncrona e síncrona, muitas vezes a professora obteve resposta imediata após a postagem ou interação em que se percebia que o aluno estava conectado naquele momento. “Não seria exagero dizer que estamos vivendo em uma “ecologia digital” repleta de novas subjetividades fabricadas nas relações sociais estabelecidas por meio de tecnologias”. (CARRANO & DAYRELL, 2013, p.24)). As redes sociais como o *Facebook*, nos dias de hoje, proporcionam interação de forma informal, agradável e natural o que atrai os alunos para o uso dessa plataforma.

O conto escolhido foi “A Caolha”, de Júlia Lopes de Almeida escritora que teve pouca atenção na sua época. Escritora de estilo marcado pela influência do Realismo e do Naturalismo e com composição de personagens que mostram mulheres que possuem aspirações que extrapolam aquelas valorizadas pelo patriarcalismo.

A professora iniciou uma mobilização para realizar atividade de leitura na rede social *Facebook*. Escolheu uma turma do 2º ano do Ensino Médio em que ministra a disciplina de Língua Portuguesa numa escola estadual no município de Seberí. Os alunos da turma onde o trabalho foi aplicado estudam durante o turno da manhã. A turma é composta de 29 alunos, com faixa etária entre 15 e 18 anos. Residem na cidade 25 alunos e 4 na zona rural que dependem de transporte escolar. Todos os alunos tem acesso à internet, 20 deles tem notebook próprio. Apenas dois alunos do grupo não possuíam perfil no Facebook, estes residem no interior do município (Linha Mundo Novo e Linha Santana). Estes alunos fizeram um perfil para realizarem a atividade proposta pela pesquisadora. Conversou com a supervisão pedagógica da escola combinando sobre a realização da atividade pedagógica e após, encaminhou bilhete aos pais informando-os sobre o trabalho e solicitando assinatura de ciente dos mesmos.

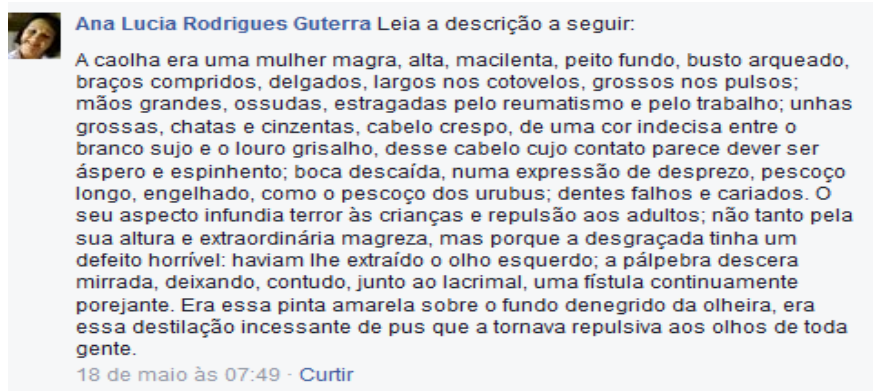
A pesquisadora criou em seu perfil do *Facebook* o grupo fechado “Língua Portuguesa” e adicionou todos os alunos no grupo. As atividades de leitura com o conto literário iniciaram no dia 15 de maio de 2014, estas foram postadas em média a cada 3 a 4 dias. Alguns alunos participaram do início ao fim, ativamente, outros não por motivos como internet ruim, desinteresse, etc. A atividade toda desde a sua preparação durou 41 dias e foram realizadas ao todo 14 postagens para que os alunos participassem com suas impressões e compreensão do enredo do conto. Ao final, a professora postou uma avaliação para que os alunos respondessem numa aula posterior a professora deu um feedback analisando a participação de todos os alunos colocando à eles suas conclusões e conversando sobre a prática pedagógica.

O início das atividades foi com questionamento para averiguar os alunos acerca do conhecimento que eles possuem sobre o título do conto. Na **figura 1**, abaixo, apresenta-se a atividade inicial, em que a pesquisadora busca questionar o conhecimento dos alunos acerca da palavra *caolha*. É preciso interagir com os alunos de forma cativante e interessante. O objetivo é colher impressões dos alunos acerca do que será trabalhado no conto literário.



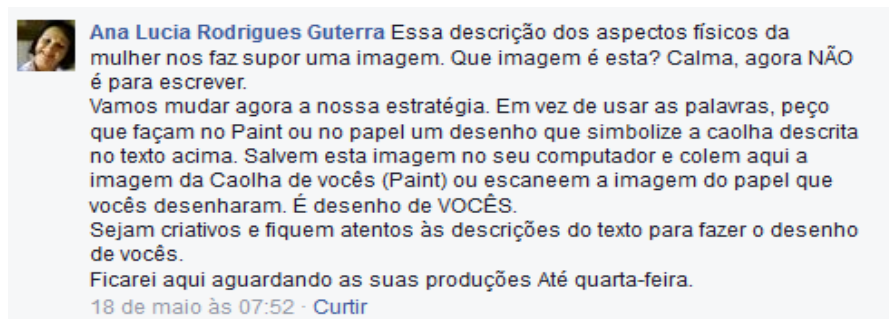
**Figura 1: Primeira postagem no grupo Língua Portuguesa do Facebook.**

Já a **figura 2**, a professora inicia a leitura do conto propriamente dito após ter instigado a curiosidade dos alunos com duas atividades anteriores.



**Figura 2: Terceira postagem início da narrativa.**

Na **Figura 3**, a pesquisadora solicita que os alunos utilizem o Paint e façam uma imagem da personagem de acordo com os traços físicos descritos na **Figura 2**. Nem todos realizaram a atividade mas alguns que realizaram tiveram a ideia de desenhar em seu caderno a imagem e postarem uma foto tirada pelo celular conforme a **Figura 4**.



**Figura 3: Utilização de outra estratégia para colher as impressões dos alunos.**





**Figura 4:** *Desenho de alunas sobre sua impressão da descrição da personagem caolha, através de foto do celular.*

Alguns alunos não se desafiaram a realizar a tarefa por não saberem utilizar o Paint, outros buscaram um meio que consideram mais prático que é fotografar pelo celular a imagem desenhada em próprio punho no caderno. Isso demonstra saber utilizarem as ferramentas do celular mais do que em seus computadores e a comodidade dos alunos mostrou que alguns não se desafiaram a procurar saber como usar o Paint.

Na postagem seguinte, a pesquisadora chamou a atenção dos alunos para as imagens realizadas, imagens de mulher fraca, magra e com um “defeito”- ser caolha- que causa repugnância nas pessoas. A professora os instigou a pensar se esta imagem inicial percebida por cada aluno será a mesma ao final da história. Em seguida, foi apresentado o nome do conto e a autora aos alunos que pesquisaram sobre Júlia Lopes de Almeida em dois sites sugeridos. Após, continuou o enredo através de postagem de um fragmento colhendo mais impressões e compreensão dos alunos sobre o texto.

Até este momento, a professora realizou as postagens num mesmo post, os alunos reclamaram pois, precisavam ler tudo para encontrar a última tarefa a ser respondida. Então, a pesquisadora iniciou um processo de novas postagens individuais. Assim, observa-se a característica do jovem como uma geração da rapidez com estímulos constantes, sem tempo para introspecção e assimilação.

E foram realizadas mais três postagens com fragmentos do conto e questionamento sobre o texto aos alunos que participaram ativamente. Numa das propostas a pesquisadora solicitou que buscassem ditos populares sobre “sogra” elemento constitutivo da história de “A caolha”, novamente a busca de informações e extrapolação do universo do conto estavam em questão. Nesta proposta houve boa participação pelo humor de ditos populares sobre a sogra. Em seguida, a primeira questão em que não houve entendimento por parte dos alunos e que eles não solicitaram ou interagiram para a solução da mesma. Nesta postagem, eles deveriam

relacionar a história do conto com uma passagem bíblica do “Filho Pródigo”. A professora só teve este retorno quando ao final conversou com a turma e eles expuseram de forma passiva não terem respondido a postagem.

Depois, uma aluna que participou ativamente da atividade postou algo diferente que relacionou com o enredo, uma imagem que transmite a semelhança com a história do conto. Percebe-se assim, que esta extrapolou ao solicitado pela professora ao mesmo tempo, que demonstrou a competência da associação. A postagem que continha a seguinte frase: “NUNCA sintam vergonha de alguém que faz tudo por vocês”, foi curtida por alguns colegas e elogiado pela professora.



**Figura 5: Postagem de aluna relacionando uma imagem ao enredo do conto.**

A professora continuou a postar e colher informações dos alunos sobre o enredo do conto, houve novamente outra postagem em que eles não conseguiram compreender o que se pedia. Percebe-se assim a dificuldade de compreensão e interpretação no conto literário. Em seguida passado o tempo determinado para as respostas novamente a professora insistiu para que respondessem o mesmo questionamento, não houve participação. Com isso, sabe-se que a significação vai além do que está expresso literalmente no texto por isso que ler é uma atividade essencial no processo educativo.

Como última postagem sobre o entendimento do conto literário, a professora propôs aos alunos assistir a um vídeo do *You Tube* em “Contos da Meia-Noite- A Caolha”, de Júlia Lopes de Almeida interpretado pela atriz Marília Pera. O objetivo foi que os alunos refletissem em como a literatura faz pensar sobre questões atuais como *bullying*, ingratidão, preconceito com o diferente, julgar pela aparência. Após, assistirem ao vídeo deveriam apontar as diferenças do conto lido silenciosamente e o conto em áudio, com isso, tínhamos o objetivo de propiciar linguagens diferentes que trazem significações diferentes. Todos visualizaram a atividade mas apenas uma aluna comparou a leitura do conto com o áudio.

Esta, gostou mais do vídeo pois a história se dá inteira, sem interrupções, de forma direta embora tenha dito que gosta de ler. Assim, percebe-se uma geração movida pela tecnologia

Ao final, a professora postou uma avaliação para que os alunos respondessem. Na aula seguinte, a professora deu um *feedback* analisando a participação de todos os alunos colocando à eles suas conclusões e conversando sobre a prática educativa. Na avaliação 21 alunos responderam a quatro questões propostas Na **figura 6** , abaixo, encontram-se algumas respostas.



**Figura 6: Avaliação de alguns alunos sobre a atividade no Facebook**

A avaliação pelos alunos foi considerada positiva, diferente, na visão da maioria, mas, o aluno precisa ainda disciplinar-se na questão de prazos pois o professor não fica chamando sua atenção como ocorre na sala de aula é preciso desenvolver neles a autonomia e iniciativa própria. O educador com sua criatividade quando se utilizar das redes sociais, pode acrescentar outras atividades para explorar o texto e aprofundá-lo. Com isso, estará extraíndo toda a riqueza que o texto literário traz consigo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de leitura realizadas através da rede social *Facebook* possibilitam algumas considerações, ao concluir este trabalho, pensa-se que, para garantir a qualidade da aprendizagem de leitura, o professor deve fazer com que os alunos sintam-se motivados para aprender, já que aprender não requer só esforço pessoal e sim comprometimento. Assim foi

importante o feedback que a professora realizou após as atividades com o conto numa aula com feedback aos alunos, isso foi muito importante e surpreendeu os alunos pois estes não esperavam que a professora realizasse um relatório individual de cada aluno com suas participações e observações na atividade com a rede social e a reflexão crítica que mostra para que usam a internet e as tecnologias quando se trata do conhecimento ou fins educacionais.

Além disso, trabalhar com as tecnologias é trabalhar o contexto mais próximo do aluno. Nesse sentido, realizar práticas de leitura, levando em conta ferramentas tecnológicas de uso familiar dos alunos é uma estratégia que pode ser inserida nas atividades escolares. É importante a escola preparar o aluno para o uso do *Facebook* como ferramenta pedagógica, desmistificando a ideia de que só é útil para relacionamento social. Percebeu-se, também, durante a prática aplicada, que o celular, tecnologia móvel, constitui o recurso que dá acesso à rede social, sendo útil também o seu uso na sala de aula pois permite que se aprenda em qualquer hora e em qualquer local. Seu uso aproxima o aprendizado formal do informal e como se observou a maioria dos alunos participaram da atividade utilizando seu celular.

No entanto, mesmo tendo amplo acesso ao *Facebook* à internet, os alunos não demonstraram curiosidade em realizar pesquisa sobre o objeto de leitura, o que sinaliza que o acesso à informação precisa ser associado à pesquisa e à leitura. A ausência de curiosidade deixa o aluno medíocre, indiferente e contente apenas com o básico, por isso, é preciso realizar mais tarefas interativas. A prática com o *Facebook*, embora não tenha alcançado todos os objetivos sinaliza possibilidades de formação de leitores, nos alerta, que há necessidade de continuar insistindo no pensamento crítico dos alunos.

Vive-se numa sociedade de informação em que há um bombardeio por uma quantidade imensa de informações das mais variadas fontes, por um lado, essa quantidade pode desenvolver a pessoa culturalmente mas, por outro lado, pode levar os alunos a uma ignorância impressionante. A solução é utilizar as ferramentas tecnológicas para desenvolver o aluno no seu pensamento reflexivo.

Entretanto, o que se percebe, é que o problema da leitura não é somente em relação ao seu acesso ou de ordem econômica. O problema da leitura na atualidade é de ordem cultural, de não valorização do ato de ler. Com as mudanças que estão ocorrendo no Ensino Médio, a valorização da leitura é peça chave do novo currículo, é preciso mudar esta concepção para que os alunos tenham êxito nos estudos e na vida. Toda vez que praticamos o ato da leitura é uma nova experiência que adicionamos em nossa formação como leitores ativos e eficazes. A incorporação tecnológica poderá nos auxiliar para que o aluno busque o seu desenvolvimento, abrindo, portanto, nova possibilidade para os alunos colocarem-se como sujeitos-leitores de

um instigante objeto que é o texto literário incorporado às tecnologias cuja essência é a memória da sociedade.

**ABSTRACT:** In this paper, we present some considerations about the possibilities of educating readers, exploring social networks as a tool for teaching and learning, with the object of reading literary texts. And a focus on social network Facebook as interactive tool for conducting mediations reading. The objective is to present theoretical discussion about reading and educating readers and introducing new technologies as aids in the work of the teacher in the classroom in order to encourage the practice of reading lessons in English Language and Literature in High School. Grounded in bibliographic contribution, research presents an account of an experience of using Facebook with students in a class of 2nd year of high school, which ensures the study methodology and applied research. Central object of reading becomes the "A one-eyed" literary tale, Julia Lopes de Almeida, who was being read, gradually, and discussed on Facebook from interventions of the researcher and the encouragement of critical thinking of students. Reading activities through the social network allow some considerations, including the need to conduct differentiated reading practices that take into account technological tools familiar student use.

**KEYWORDS:** Reading. Trainingofreaders.Facebook.Reading mediation.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Júlia Lopes de. **A caolha**. Disponível em: [www.contos-web.com.br](http://www.contos-web.com.br). Acesso em: 10 jun. 2014.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura e a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luíza Ritzel; ZILBERMAN, Regina. **Crítica do tempo presente: estudo, difusão e ensino de literaturas de língua portuguesa**. Porto Alegre, 2005.

CARRANO, Paulo. DAYRELL, Juarez (Org.). **Formação de professores do ensino médio, etapa I- caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio** /Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica; Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CAPUTO, Victor. Brasil é superado por 17 países em adoção de redes sociais. Revista Exame.com. 2014. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/brasil-e-superado-por-17-paises-em-uso-de-redes-sociais>

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E. e PALCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORIN. Edgar: **Os sete saberes à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007 .

PHILLIPS, Linda Fogg, BAIRD, Derek, FOGG, BJ, Ph.D. **Facebook para educadores**. 2011. <http://www.sead.ufscar.br/outros/Facebook%20para%20Educadores>

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

TV RIP. BR A caolha. Contos da Meia-Noite. Disponível em:  
[www.youtube.com/watch?v=A3yFqsii84k](http://www.youtube.com/watch?v=A3yFqsii84k)

## PARALELO AVALIATIVO DE TRÊS ATOS FORMATIVOS, COM ENFOQUE NA LEITURA CRÍTICA E DIÁLOGICA: ANÁLISES SUBSTÂNCIAIS

Caroline Elizabel Blaszkó<sup>1</sup>  
Nájela Tavares Ujiie<sup>2</sup>  
Siumara Aparecida de Lima<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este estudo enfatiza o percurso avaliativo acerca da importância da formação continuada dos professores em serviço, tendo como foco a leitura. A leitura é compreendida como aliada fundamental para a formação inicial e continuada de professores, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos e para o desenvolvimento da cultura em prol da construção de uma educação de qualidade. Deste modo, a pesquisa iniciou-se por um mapeamento de ações leitoras e práticas pedagógicas voltadas a leitura, de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma rede pública municipal, do interior paranaense, e desdobrou-se posteriormente em uma formação continuada e em serviço, envolvendo estudos, reflexões e construção de materiais pedagógicos, com intuito de contribuir para o aperfeiçoamento e a melhoria das ações educativas em prol da formação do hábito da leitura de professores e consecutivamente dos alunos. A ação iniciada expandiu a mais dois municípios do entorno e assim primamos por realizar uma avaliação dos contributivos do processo nos três municípios participantes, com este afim realizamos um paralelo comparativo entre os dados coletados, mediante a aplicação de questionário semi-estruturado, no início e ao final dos cursos de formação continuada e em serviço. Os resultados da pesquisa foram positivos, tendo por pauta a construção de conduta leitora e a mudança da prática pedagógica, e pudemos constatar que os conhecimentos adquiridos se socializaram na esfera dos municípios, no interior das escolas e salas de aulas, por um efeito de multiplicação via os professores que participaram dos cursos de formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Formação continuada. Leitura. Avaliação do processo.

### INTRODUÇÃO

O estudo apresentado neste artigo abrange o percurso avaliativo em torno dos mapeamentos realizados antes e após as formações continuadas em serviço realizadas em três municípios do sul paranaense.

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestranda em Ensino de Ciências e Tecnologia, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Docente colaboradora do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras (UNESPAR/FAFIUV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), vinculado ao CNPq. E-mail: karolblaszko@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Pedagoga. Psicopedagogia. Mestre em Educação pela UEPG. Docente do Colegiado de Pedagogia da UNESPAR/FAFIUV. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE) e Membro do Grupo de Estudos Formação de Professores para o Ensino de Ciência e Tecnologia, ambos vinculados ao CNPq. E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Professora de Língua Portuguesa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Ponta Grossa, onde ministra aulas nos curso Técnicos integrados, na Graduação em Engenharia e em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e no Programa de Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciência e Tecnologia. Líder do grupo de estudos: Linguagem, ensino e cognição. E-mail: siumara@utfpr.educ.br

A pesquisa iniciou-se com estudos teóricos bibliográficos, buscando conhecer, refletir e compreender a importância da leitura para a formação de professores e suas respectivas contribuições para a melhoria da educação. Em seguida, em contato com professores de uma escola municipal do estado do Paraná, com intuito de coletas, foram aplicados questionários estruturados com objetivo de averiguar as lacunas existentes e as reais necessidades dos docentes com relação aos cursos de formação envolvendo a leitura.

Dentre as lacunas, destaca-se que os professores muitas vezes exigem que seus alunos leiam, porém, a maioria destes profissionais não apresenta o hábito da leitura, o qual se constitui a base para a ampliação de conhecimento e para a melhoria ações educativas. Dentre as necessidades, constatou-se que os cursos deveriam contemplar estudos teóricos articulados a prática, inclusive direcionados aos processos de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se que a pesquisa desdobrou-se em um curso de formação continuada em serviço, abrangendo estudos, reflexões e construção de materiais pedagógicos, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento dos docentes e para a melhoria das ações educativas direcionado a formação do hábito da leitura. Ação iniciada em um município posteriormente se expandiu a mais dois municípios entorno, mediante convite das secretarias municipais de educação, as quais demonstraram preocupação com a formação dos docentes atuantes na rede de ensino.

Após a realização das formações continuadas nos três municípios, por conseguinte primamos por fazer avaliação dos contributivos nos três municípios participante, com afimco de realizar um paralelo comparativo entre os dados coletados no início e no final dos cursos de formação. Com a avaliação buscou-se analisar as contribuições significativas dos cursos para o desenvolvimento de práticas educativas consistentes, e para mudança de paradigmas, atitudes e ações dos professores em prol da formação de leitores.

No que concerne aos aspectos metodológicos, a pesquisa partiu de uma fundamentação teórica elaborada, sendo de cunho teórico-bibliográfica e qualitativa. Minayo (2001) destaca que a abordagem qualitativa envolve e trabalha com universo de significados, e que, por conseguinte correspondem a um espaço profundo de relações e reflexões, tendo cunho analítico. Sobre a análise teórico-bibliográfica, Köche (1997), afirma que esta objetiva conhecer e analisar algumas das principais contribuições teóricas existentes com relação ao assunto discutido.

Sendo assim, também o estudo consistiu em uma pesquisa ação articulada ao estudo de caso qualitativo. Conforme Ludke e André (1986) o estudo de caso qualitativo visa conhecer e compreender melhor os problemas da escola, e intervir buscando realizar contribuições. Neste



sentido, o presente estudo iniciou-se com questões problemas que influenciavam na qualidade do ensino voltada a formação de leitores, e por meio de ações formativas buscou-se contribuir para amenizar os problemas e possibilitar a formação de professores qualificados.

Também sobre a pesquisa ação, Miranda (2006) enfatiza que é uma pesquisa que prioriza a investigação e se converte em ação e possível intervenção, articulando teoria a prática objetivando a construção de conhecimento e possibilitando por conseguinte a atuação efetiva do pesquisador sobre a realidade estudada no decorrer do percurso.

Nesse sentido, o artigo apresenta reflexões e análise teórica e pratica sobre o percurso da formação continuada de professores desenvolvida nos três municípios do sul paranaense, inclusive envolvendo a necessidade de mudanças de paradigmas e de ações educativas direcionadas a leitura crítica, dialógica e a formação de leitores.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A LEITURA**

A formação dos professores tem sido aspecto de freqüente preocupação e estudo, pois seja nos cursos de formação inicial ou continuada, os formadores se encontram com grandes dilemas, como a de formar este “aluno possível” para uma “docência possível” abrangendo as situações reais de trabalho dos contextos escolares. (GATTI, 2012)

São inúmeros dilemas e desafios existentes, que exigem melhores cursos de formação continuada os quais devem contribuir para a formação de profissionais qualificados e preparados para atuar na educação atual.

Neste sentido, Candau (1997) afirma que os cursos direcionados a formação continuada de professores devem ser repensados e desenvolvidos de acordo com três aspectos, os quais são citados a seguir: primeiramente deve-se observar, analisar e desenvolver cursos a partir das reais necessidades dos professores e do contexto escolar; posteriormente é preciso que sejam valorizados os conhecimentos prévios dos participantes articulando com os saberes novos propostos; e o terceiro aspecto enfoca que deve ser valorizados os níveis de experiências dos professores.

Ressalta-se que a formação continuada consiste na continuação da formação inicial, a qual tem por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento dos professores envolvendo saberes teóricos e práticos, criando-se espaços para a discussão e reflexão a favor da melhor qualidade de ensino. (LIBÂNEO, 2004)

Corroborando, Garcia (1999, p. 26) explica que:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Desta forma, no que converge à formação de professores, destaca-se que estes profissionais devem participar de formações continuadas e também buscar leituras direcionadas ao seu profissionalismo, caso contrário, o resultado transparecerá nas aulas, em que as atividades se tornam isoladas, ou seja, a leitura acaba sendo instrumental e monológica. (CHIAPPINI, 2001)

Nesse enfoque, Nóvoa (1995) explica que a formação de professores é um processo contínuo, e não se constrói apenas pela acumulação de horas, mas envolve a ampliação de conhecimentos por meio de leituras, da reflexão, de ações educativas buscando a construção da identidade e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com o autor supracitado, é fundamental que os cursos de formação oportunizem espaços para a reflexão sobre a ação educativa, visando reconhecer as possíveis dificuldades e defasagens no processo de ensino, buscando saberes significativos para melhorar as ações educativas.

Com relação às atividades educativas, Souza *et al* (2004) enfatiza que os professores devem inicialmente conhecer os gostos de seus alunos para posteriormente escolher livros e histórias que vão de encontro com as necessidades e interesses das crianças, despertando assim no educando o desejo pela leitura.

Nesta perspectiva, enfoca-se que o trabalho do professor não consiste em transmitir o conhecimento, mas desenvolver ações diversificadas e criar novas possibilidades de aprendizagem, valorizando os gostos e as experiências dos alunos, instigando e motivando-os a interagir, questionar, intervir, observar e conhecer.

Vale ressaltar que em conjunto com as atividades inovadoras, os professores devem trabalhar a leitura dialógica, ou seja, oportunizar espaços para o diálogo, encorajando as crianças relatarem seus conhecimentos de mundo acumulados por meio de práticas interativas, articulando com as novas leituras, existe aqui a dupla via interpretativa

professores leitores que criam significações e alunos leitores também hábeis em criá-las pela interação com a palavra, que emana da leitura.

A leitura dialógica esta articulada com o desenvolvimento da criticidade, a qual possibilita a libertação dos meios opressores e alienantes, oportunizando condições para entender, avaliar, questionar, discutir, formar opiniões, articular a construção do pensamento divergente, permitindo um novo olhar, discussão e compreensão do material letrado.

Portanto, os cursos de formação continuada devem articular teoria a prática, envolvendo discussões, reflexões e ações voltadas ao trabalho com a leitura de maneira dialógica e crítica, pois quando oportunizamos espaços para que os alunos interajam, questionem, conheçam e busquem novos saberes, estaremos contribuindo para a efetiva formação de leitores.

## **2 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS: TRÊS ATOS FORMATIVOS, AVALIAÇÕES E PONDERAÇÕES.**

Os cursos de formação continuada contaram com o apoio das Secretarias Municipais de Educação e de seus representantes, os quais demonstraram preocupados com uma educação de qualidade e com a formação dos professores e seus respectivos alunos leitores.

A formação foi desenvolvidos no decorrer de 1 ano, sendo encontros semanais com carga horária de 4 horas, totalizando assim 120 horas de cursos que envolveram estudos teóricos articulados as atividades práticas e confecção de materiais pelos professores para implementar e enriquecer as ações educativas.

A seguir apresenta-se uma breve análise dos dados coletados mediante relatos de experiências e aplicação de questionários estruturados antes e pós-formação continuada, primando por delinear um percurso avaliativo dos cursos desenvolvidos nos três municípios do sul paranaense.

Os dados surpreendem, a seguir no gráfico 01 tem-se um paralelo do número de livros lidos pelos professores antes da formação continuada (2010) e pós-formação continuada (2011), professores estes que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas do Estado do Paraná.

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

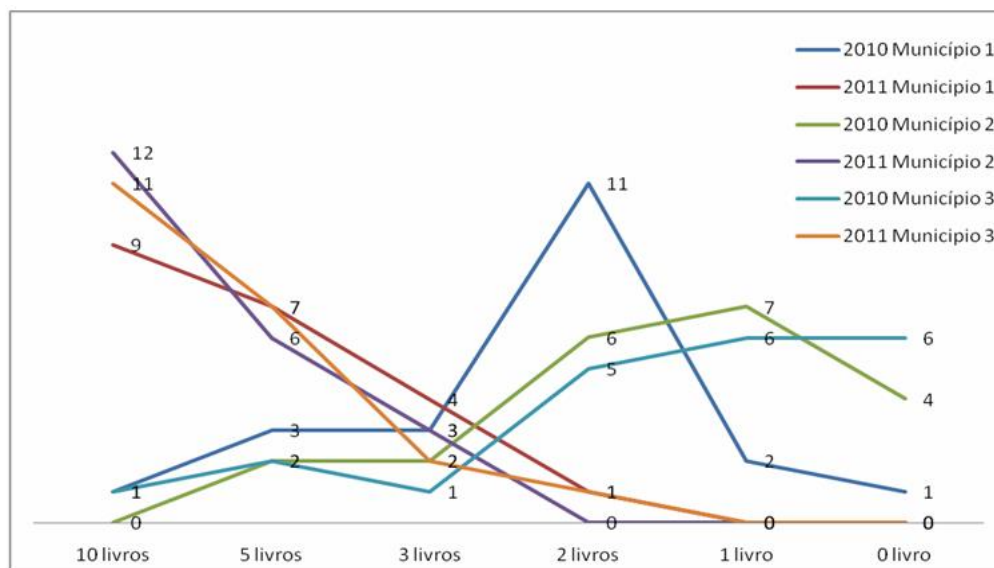


Gráfico 01 – Gosto pela leitura: Paralelo entre o número de livros lidos pelos professores antes do curso de Formação continuada (2010) e pós-formação (2011).

Analisando o gráfico, percebe-se que antes dos cursos de formação continuada os professores realizavam poucas leituras, sendo que a maioria dos professores leu entre 1 a 2 livros no decorrer do ano todo. Mas, após a participação dos professores nos cursos de formação direcionada para a importância das leituras e das estratégias didáticas em prol da formação de leitores, percebe-se que o panorama modificou, ou seja, os docentes mudaram suas atitudes sobre a leitura, pois se constata que a maioria leu entre 5 a 10 livros no ano.

Ressalta-se que em cada município a média de livros lidos por professores cresceu bastante como a tabela a seguir demonstra:

	<b>Média 2010</b>	<b>Média 2011</b>
<b>Município 1</b>	2,76	6,61
<b>Município 2</b>	1,66	7,57
<b>Município 3</b>	1,85	7,28

Tabela1: Média de livros lidos por professor antes (2010) e pós-formação continuada (2011).

Destaca-se também que os níveis de leitura dos professores com relação aos tipos textuais evoluíram positivamente. Pois, antes dos cursos de formação (2010) a maioria dos professores liam materiais de cunho religioso e de auto ajuda, não dando ênfase para materiais relacionados a literatura e ao profissionalismo.

Corroborando Chiappini (2001) explica que a defasagem de leituras direcionadas a área profissional gera consequências que transparecem nas aulas, pois a falta de conhecimento

limita o docente, o qual somente passa a desenvolver ações educativas monótonas e únicas em torno da leitura, sendo somente uma atividade instrumental, monológica e utilitária.

Demonstra-se a seguir que os cursos desenvolvidos contribuíram para que os professores realizassem a leitura de materiais mais diversificados, como visualizamos no gráfico abaixo:

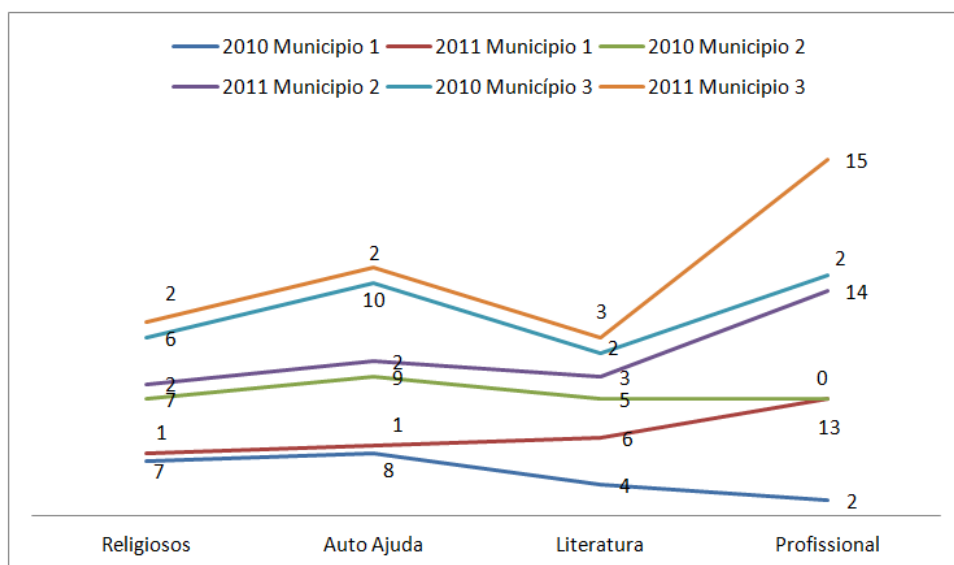


Gráfico 02: Ênfase dos livros e textos mais lidos pelos professores antes (2010) e pós-formação continuada (2011).

Analisando ambos os gráficos exposto acima, nitidamente percebe-se que o curso de formação continuada contribuiu para o aumento do nível de leitura dos docentes com ênfase inclusive na área profissional, aspecto que, por conseguinte influencia na ampliação dos saberes e no exercício da docência qualificada.

Ao avaliarem os cursos de formação efetivados, os professores pontuaram que:

*Antes de participar no curso de formação voltado para a leitura, eu somente trazia os livros para os alunos e mandava eles lerem, hoje as aulas de leitura são bem diferentes pois, trabalho com a contação de histórias, dramatizações e levo os alunos a biblioteca do município. Percebi como é importante estimular o hábito da leitura e envolver os alunos em atividades diversificadas e prazerosas. (prof<sup>a</sup>-município 1)*

*O curso me fez ter outra visão sobre a importância da leitura para a nossa formação e de nossos alunos. Minhas aulas deixaram de ser cansativas e monótonas, pois hoje trabalho com fantoches, com rodas de leitura no pátio da escola. Também valorizo mais a biblioteca, os alunos adoram escolher livros e ler neste espaço. (prof<sup>a</sup>-município 2)*

*Todos os cursos deveriam ser assim, pois estudamos a teoria e colocamos na prática. Aprendi muito, e hoje sou uma professora que valorizo os conhecimentos que os alunos trazem, desenvolvo atividades prazerosas com a leitura, as crianças começam a ler e não querem mais parar. (prof<sup>a</sup>-município 3)*

De acordo com os depoimentos, confirma-se que a formação também possibilitou mudanças nas práticas educativas, as quais se tornaram mais criativas, produtivas e diversificadas, aumentando o desenvolvimento de atividades relacionadas a contação de histórias, dramatizações, visita a biblioteca, debates entre outras atividades.

Diante do percurso da pesquisa e da ação formativa, constatamos que os dados apresentados, não se restringem a meros números, mas refletiram consideravelmente em mudança e transformação significativa na postura dos docentes e consecutivamente nas ações educativas em prol da formação de leitores.

Enquanto pesquisadoras, o estudo e os cursos desenvolvidos possibilitaram a ampliação dos conhecimentos e também nos demonstrou que é possível desenvolver ações que contribuam para uma formação qualificada e consistente dos profissionais da educação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que os cursos de formação continuada desenvolvidos conduziu-nos a reflexões referentes à importância da leitura e da formação dos professores para a ampliação dos conhecimentos e consecutivamente para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e para formação de leitores.

Salientamos que os cursos de formação continuada constituíram-se numa forma de aperfeiçoamento que possibilitaram a construção e reconstrução de saberes dos professores, oportunizando inclusive a reflexão sobre a ação, o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes em prol da formação de professores e alunos mais críticos, criativos, produtivos e leitores.

## **REFERÊNCIAS**

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.

CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARCÍA, C. M.. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Ed. Porto. Portugal. 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. In: **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], maio/ago. 2012, p. 423-442.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica: teoria e prática da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MINAYO, M. C. de S.. (Org) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2001.

MIRANDA, M. G. de; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, Rio de Janeiro, set/dez 2006, p. 511-565.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOUZA, R. J. de; SOUZA, A. C.; CASTRO, P. C. V.; SOUZA, G. C. **Leitura do professor, leitura do aluno: processos de formação continuada**. UNESP – Presidente Prudente, 2004.

## PRÁTICAS DE NARRAÇÃO E DE LEITURA NOS SÉCULOS XX E XXI: TRADIÇÃO E CIBERESPAÇO

Lizandro Carlos Calegari<sup>1</sup>

**RESUMO:** A arte de contar ou de narrar histórias não se perdeu ao longo dos séculos. Pelo contrário, tem ganhado formas distintas em suportes diversos. Assim, essas histórias, porque adquirem feições próprias e mais condizentes com o momento, trazem para perto de si leitores ávidos por novidades. Se, por um lado, têm-se narrações diferentes, por outro, têm-se leitores dotados de novas capacidades de leitura. O propósito deste trabalho é avaliar que narrativas e que leitores têm surgido neste novo século frente aos avanços tecnológicos e também tentar identificar que ganhos ou perdas se têm averiguado na passagem do século XX para o XXI em termos de narração e leitura. A pesquisa, de base bibliográfica, aponta para a ideia de que, com o advento da tecnologia, as histórias agregam elementos que exigem um leitor com habilidades distintas para a leitura dos textos. Para o embasamento desta proposta, buscou-se respaldo em Walter Benjamin, Eric Havelock, Cléo Busatto, entre outros.

**Palavras-chave:** Narração. Leitura. Leitor. Tradição. Ciberespaço.

### INTRODUÇÃO

Diferentemente do que se concebia no passado, o final do século XX e o início do século XXI assistiram à emergência de novos meios de comunicação e novas formas de interação humana. O computador, mais notadamente, aliado à internet, ganhou impulso e abriu caminho para a emergência de inúmeros gêneros organizados segundo diferentes modalidades de linguagem: verbal escrita, verbal oral, não verbal, imagética e sonora. A literatura, que tem a linguagem como objeto estruturante, em virtude dessas inovações tecnológicas, passou a experimentar mudanças significativas, pois à palavra escrita passaram-se a agregar elementos sonoros e visuais diversos.

Nesse contexto, o ato de contar histórias, prática muito difundida principalmente até o século XIX, foi se modificando, ora perdendo algumas características, ora incorporando novas bases e recursos. O objetivo do contador, o de envolver o leitor, manteve-se quase que inalterado, mas, agora, não mais pela voz de um narrador presente fisicamente, mas escondido por detrás de uma máquina que lhe auxilia com seus recursos para que a história adquira novas propriedades. E, se ainda existem narradores neste início de século XXI, ele vem provavelmente exercer sua tarefa imbuído de novos objetivos e também dotado de novos recursos que conferem à sua tarefa características peculiares. Enfim, as novas tecnologias não mudaram o objeto, mas a relação do interlocutor com ele.

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras. Professor na UFSM-CAFW. E-mail: lizandro.calegari@yahoo.com.br.



Este trabalho tem como objetivo fazer uma avaliação em torno do ato de contar histórias, atentando não apenas para as novidades que os recursos tecnológicos têm trazido, mas como esses contadores de história ou mesmo os literatos contemporâneos têm lidado com uma geração de leitores ávidos pela internet e pelos vários programas e possibilidades que ela tem inaugurado. O propósito é averiguar que novas características as histórias vêm adquirindo e que perfil de leitor se tem verificado na atualidade.

## **1 DESENVOLVIMENTO**

Em seu famoso ensaio publicado em 1933, “Experiência e pobreza”, Walter Benjamin (1994a) se indaga sobre a arte de contar histórias. Da perspectiva do filósofo alemão, a modernidade, em seus estágios mais avançados, teria proporcionado uma série de mudanças sociais que teriam culminado em novas formas de expressão oral e escrita. Segundo o autor, o hábito de contar histórias e de transmitir experiências oralmente entre gerações foi sendo suplantado em virtude das novas características que a modernidade foi adquirindo. Três anos mais tarde, em 1936, em “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, o ensaísta retoma o mesmo assunto nas partes introdutórias de seu texto, redimensionando a problemática. Para ele (1994b), as novas formas de configuração social teriam proporcionado novas formas de narração.

O argumento principal desenvolvido por Benjamin nesse ensaio é de que a sociedade artesanal e comunitária se pautou na narração oral, tendo como modelo o conto de fadas. Por outro lado, a sociedade capitalista, individualista e desumanizadora, desagregou o caráter integrador do ato de narrar. Assim, se, nas épocas mais antigas, vislumbraram-se a epopeia e o conto de fadas, calcados na oralidade, na era burguesa, por sua vez, observou-se a ascensão do romance, pautado na escrita. Nos primeiros casos, estava presente a voz de um contador tradicional, aquele que se revelava no seio da comunidade, no segundo, um autor mudo, dependente da escrita. Como quer que seja, o que convém assinalar, mais particularmente neste início de século, é que a narração – seja ela oral ou escrita – ganha novos contornos em virtude das características que a sociedade incorporou.

Partindo-se da premissa de Benjamin de que o suporte da narração migra da oralidade rumo à escrita, pode-se dizer que a arte, que exigia um tempo e um corpo presente para se desenvolver e envolver, integrou-se, no final no século XX e início do XXI, à velocidade da virtualidade, assumindo novas feições. Assim, aquelas histórias contadas à noite a ouvintes atentos reunidos em torno de uma lareira, tal como descreveu o pensador alemão em seu

ensaio de 1933, não se perdeu de todo, como alguns pensam. Pelo contrário, elas ganharam sofisticação técnica, com detalhes que fazem a diferença, com um texto mais elaborado, com imagens visuais e paisagens sonoras nítidas, e apresentam um sujeito contador com domínio dos recursos vocais e corporais. Conforme complementa Cléo Busatto (2006, p. 10), muda a forma; mudam, muitas vezes, o texto e o contexto; muda também a intenção do contar, mas permanece o que é essencial: “a condição de encantar, de significar o mundo que nos cerca, materializando e dando forma às nossas experiências”.

No século XXI, encontram-se narrações e narrativas distintas, em suportes diversos, como aquelas mediadas pelo digital. O fenômeno, por vezes, é avaliado por um viés negativo, mas, num momento em que não se pode mais voltar atrás, convém que se assinale o que há de positivo. Vive-se um período da história marcado pela fragmentação, pelo efêmero, pela simultaneidade de ações, fazendo com que as mensagens passem a ter outros sentidos, porque não têm mais tempo de serem assimiladas e, algumas vezes, decifradas, podendo cair na vala comum do esquecimento. Não obstante, essas narrativas aceitam a pluralidade de leituras, mexem com diferentes estímulos, assumem uma “postura entusiasmante”, nas palavras de Michel Maffesoli (1998, p. 37), e instauram uma revolução pelo “reencantamento do mundo” (Ibid., p. 104). Enfim, elas perdem determinados aspectos, mas agregam outros.

O mundo mudou e consigo mudaram seus valores, angariando novas histórias e novos leitores. Não que a comunicação oral oriunda da tradição e da experiência direta tenha perdido o seu valor, acontece que, atualmente, as mensagens chegam pela internet, pelos jornais diários, pelos noticiários da rádio e da TV. Tudo isso pode minimizar a importância das histórias contadas oralmente. Contudo, ao que parece, na atualidade, parecem conviver, ao mesmo tempo, o contador tradicional e o contador contemporâneo. O primeiro narra contos da tradição popular (contos de fadas, lendas, mitos, causos) e se orienta pelo senso prático. Além disso, constrói sua leitura de mundo a partir da interpretação do universo cultural de que faz parte e a compartilha com seu ouvintes, socializando o seu saber. Ademais, reúne em torno de si o fantástico e o sobrenatural, e aceita histórias como suas, ou seja, mais do que ter ouvido histórias, em certos casos, o narrado foi fato que aconteceu consigo. E o que dizer do contador contemporâneo?

Os contadores de histórias, no século XXI, não desapareceram. Eles podem estar em diversas partes: escolas, bibliotecas, creches, hospitais, asilos, feiras e congressos. Organizam-se em encontros, festivais, associações e rodas. Fundam espaços, ministram cursos, constroem páginas na web, organizam fórum de discussão virtual e, muitas vezes, cobram caro pelos seus serviços (BUSATTO, 2006, p. 26). Assim, embora em “O narrador”

Benjamin projete uma perspectiva negativa sobre a arte de contar histórias, seu ponto de vista apenas em parte soa verdadeiro. O contador de histórias se profissionalizou dentro de uma sociedade com características diferentes da dos seus antepassados.

Nesse sentido, o contador contemporâneo encontra-se inserido no contexto de uma cultura letrada, apropria-se da escrita, da impressão e das novas tecnologias. Carrega consigo influências do seu tempo e dos meios de comunicação que o cerca tais como a imprensa escrita, a rádio, a TV, o telefone e a internet. Afora isso, traz para a sua narração marcas de outras artes, como o teatro, a poesia, a declamação, a dança, a mímica, o canto. Conforme complementa Busatto (2006, p. 30),

[o] contador contemporâneo agenda e se prepara para a sua apresentação, ajusta-se ao espaço físico, muitas vezes usa um figurino que o caracteriza; enquanto personagem-narrador aguarda o público entrar, e só então inicia o espetáculo, em alguns casos permeado por aparatos cênicos. [...] A narração oral está ligada ao contexto pedagógico, e não é raro encontrar a solicitação do contador de histórias para dinamizar o processo de leitura.

Se a narração oral deixa de assumir foros de uma prática naturalizada para ganhar contornos de uma profissão, não dá para negar que ela não seja atravessada pelos ditames mercadológicos que imperam neste século. Daí advém a pergunta: até que ponto ela não é mais um produto de consumo da indústria do lazer? Seja como for, ela é uma arte que tem florescido numa sociedade regida pelas leis de mercado e, por isso mesmo, não garante a recuperação de uma memória ancestral e arquetípica, nem suspende o tempo cronológico, com o qual era possível o despertar de um universo mítico e mágico. Como se observa, existe a necessidade de conciliação, por parte do contador contemporâneo, de interesses próprios aliados à sua sobrevivência com interesses de um ouvinte ávido por histórias que o surpreendem e lhe causem admiração.

A narração oral proposta pelo narrador contemporâneo é mais sofisticada do que a do contador tradicional. Ela exige uma aproximação e uma cumplicidade com o ouvinte de modo que o corpo ganha importância e destaque fundamentais. Dito em outras palavras, o contador de histórias transforma seu corpo em cenário de ação, traz o texto impresso na pele, cria corporalmente – enquanto narra – imagens dos espaços por onde a história desliza. O personagem não vem acabado, mas sugerido, de maneira que cabe ao ouvinte construí-lo de acordo com seus referenciais internos e subjetivos. Além disso, conforme destaca Busatto (2006, p. 32), essa contação de histórias engloba uma linguagem artística multidisciplinar, “pois envolve letra feito voz, movimento feito imagem visual, som feito paisagem sonora”.

Seja em que contexto elas aparecerem, as histórias narradas oralmente não estão isentas de atributos éticos e estéticos. Elas podem adquirir um papel transgressor e político, por exemplo, ao darem voz às minorias. Em determinados casos, o contador apropria-se da narração com o intuito de despertar o riso, mas um riso que tem como objetivo dessacralizar certos pontos de vista e se colocar contra forças opressoras. Em razão disso, elas podem adquirir características particulares quando buscam a participação do ouvinte, seja na rua ou na praça. Isso ocorre quando o contador surpreende o passante, subverte o seu tempo linear, liberta-o das normas e oferece-lhe indagações, questionamentos, descontração, aproximação, fraternidade. Num mundo assinalado pela estandardização, conforme sugere Theodor Adorno (1983), a quebra de paradigmas tem força crítica.

Como quer que seja, essas histórias, para serem veiculadas, precisam de um suporte. Antes de o homem inventar a escrita, o único suporte para a fixação de história era a memória humana, seguido de sua impressão no barro, na pedra, no papel e, hoje, na tela digital. Nessa esteira, o homem inventou o papiro e o pergaminho, deixou sua marca no códex, no livro e no computador. A escrita, por si só, constitui-se numa tecnologia e provocou impactos sobre o homem e sobre as civilizações. Com a invenção do papel, na China, no início do século II, e, mais tarde, na segunda metade do século XV, com a invenção da imprensa por Gutemberg, várias mudanças puderem ser observadas no já existente livro. Essas alterações foram notadas nos títulos, nos capítulos, nos parágrafos, na separação das palavras, entre outras. Tudo isso iria alterar profundamente as formas de leitura. Ademais, esse evento, que era coletivo e social, tornou-se uma atividade solitária e silenciosa, confinada em mosteiros e em universidades.

Fazendo um outro grande salto na história, chega-se às últimas décadas do século XX, momento em que se vislumbram novos suportes para a palavra escrita. Assim, se os egípcios, em 3000 a.C., escreveram seus hieróglifos em papiros organizados em forma de rolo, denominados de *volumem*, novamente, nessa passagem do século XX para o XXI, o texto rola, mas na tela do computador. Trata-se de um rolo eletrônico, acionado pela barra de rodagem e, nesse processo, tem-se o surgimento de um outro gênero: o livro digital, também conhecido como *e-book*. É a palavra vestindo uma roupagem típica de sua época.

Da tradição oral à tradição escrita, da palavra pronunciada à palavra lida, das epopeias e dos contos de fada para os romances e para as crônicas veiculadas em jornais, há uma mudança na solicitação dos sentidos. Enquanto falar se configura como um fato histórico-biológico, a escrita se caracteriza como uma técnica aprendida e apreendida, que exige o uso de ferramentas específicas e ações claras para ser decifrada, como a leitura, que surge como

uma consequência do ato de escrever. O gesto de escrita e de leitura consiste, nas palavras de Eric Havelock (1996, p. 49), em “um acidente recente”. No entanto, apesar de sua pretensa “atualidade”, o surgimento da escrita e da leitura implicaram mudanças nos sentidos, algo que se tem observado de maneira mais visível com o surgimento dos suportes digitais.

O texto escrito não expulsou a oralidade de seu âmbito, nem o computador excluirá a palavra escrita. Apenas são instâncias distintas. É claro que, nesse processo, algumas mudanças se processaram. A escrita provocou uma reestruturação na consciência do homem tanto para trazer consigo o isolamento e a interioridade para produzir o texto quanto para lê-lo. Com o livro, como já assinalara Benjamin (1994b, p. 201), vem a prática da leitura silenciosa, única e individual. Não obstante, essa leitura silenciosa, que carrega um caráter libertário, exige do leitor uma familiarização com o livro e, mais recentemente, com o computador – e com a tela, mas propriamente.

O computador começou a agregar outras manifestações e, numa prosa interdisciplinar, surge uma terceira disciplina da confluência, de um lado, da arte, de outro, da informática: a arte cibernética. Aqueles que ingressaram no mundo da leitura no final do século XX e no início do século XXI vieram providos de um imaginário construído por tecnologias de ponta, cujas produções culturais têm chegado até eles pelo computador, pela internet, pelo CD-ROM, DVD-ROM, etc. Esses leitores manipulam suas ferramentas com facilidade, tendo contato com novas experiência de tempo, de espaço e de pontos de vista. O tempo é marcado pela sinergia, em que letras e figuras se misturam; as experiências de espaço são sinestésicas, e o ponto de vista aceita outros paradigmas e perspectivas. Está-se diante de uma nova recepção do texto, com novos indicadores de leitura, a exemplo do hipertexto, criado a partir de matrizes sonora, visual e verbal. Conforme complementa Busatto (2006, p. 98-99),

[v]ive-se um cotidiano tecnológico, e nesse espaço telemático pleno de imagens eletrônicas e virtualidades, a dimensão do real é reconfigurada. O tempo real abre espaço para o tempo virtual, para o tempo da interatividade, dos sons produzidos eletronicamente, dos gestos que são recriados e de uma realidade que se apresenta alterada pelo meio.

No ciberespaço, a própria palavra ganha características novas. A palavra escrita, por vezes, aparece como arte, a exemplo do que acontece com a palavra falada na narração. Assim, ela deveria ser vista através de um olhar estético, e retomar, de alguma forma, traços da tradição antiga da escrita pictográfica. Os personagens são introduzidos não apenas com palavras, mas também através das intenções lançadas pela voz de um narrador, que apresenta animações diversas no vídeo. Em outras palavras, o leitor tem à sua disposição um meio

específico e recursos variados para a construção de um texto com significados mais abrangentes. Nisso, a sua percepção não está somente voltada à produção literária escrita, nem somente à produção literária falada, mas na confluências desses processos, culminando numa outra literariedade, a qual será passível de outras tantas leituras.

Sem dúvidas, está-se diante de uma recepção diferenciada para o texto, com a incidência de novos indicadores para essa leitura, como o hipertexto, criado a partir das matrizes sonora, visual e verbal. Essas leituras vão adquirindo vários sentidos. A hibridez do meio e do processo em si auxiliam na construção de outras e sempre novas interpretações. A imbricação da linguagem revela novas possibilidades e justifica o longo caminho percorrido, da palavra falada à palavra digitalizada. Com tudo isso, nesse cotidiano tecnológico, repleto de imagens eletrônicas e virtuais, a dimensão do real é reconfigurada. Tempo e espaço se alteram. O tempo real abre espaço para o tempo virtual, para o tempo da interatividade, dos sons produzidos eletronicamente. O espaço funde dados do real com elementos construídos virtualmente.

São justamente esses recursos que mantêm as histórias vivas. Como se averigua, não se tem mais a voz de um narrador que transportava seus ouvintes ao pé da fogueira e daí para as matas e florestas encantadas, mas um narrador que, com o auxílio do *mouse*, lança mão de recursos tecnológicos que mantêm a história acesa. Nesse particular, a voz poética não é mais a da memória do contador ou mesmo a de seus ouvintes, mas trata-se de um complexo binário (0-1) que propõe outros desdobramentos – mas que também encanta. Pode-se complementar essa ideia, acrescentando que emissor e receptor atuam juntos nessa situação. O narrador tem a missão de lançar as imagens no ar, de modo que o ouvinte as transforma em sua história, pautada no seu imaginário, que lhe auxilia na construção de personagens, situações e ações.

Uma narração tradicional é um tanto que previsível. Por mais que a leitura que se faça de um texto escrito ou oral seja múltipla e determinada pelo contexto pessoal e coletivo, pelo qual se dá a experiência, ela será sempre a mesma história, pois o suporte que a abriga determina essa qualidade imutável. Fisicamente, não se constrói um novo livro na medida em que se lê. No meio digital, entretanto, as características são outras. Devido à sua natureza interativa e imersiva, assiste-se a uma reviravolta na recepção de uma história, pois se está interagindo com algo que tem como qualidade a mutabilidade e a transitoriedade. O que existe num momento pode não mais existir em poucos minutos. A ideia de linearidade foi rapidamente substituída pela multiplicidade de pontos de apoio, pontos de vista, como a descontinuidade nas leituras, a pluralidade de significações, a polifonia. Tudo isso se dissolve e se fragmenta no ciberespaço. Conforme Busatto (2006, p. 117),

[o] sentido já não é apenas aquele produzido pelo sujeito, como também pelo meio com que ele interage, nesse caso, o digital. Olhando para a arte digital, percebe-se que ela se apresenta como uma linguagem que incorpora uma visão dinâmica e interativa do sentido. Ao apresentar novas simbolizações para o ser humano, o meio digital, o tempo virtual, propõe que a gente se repense e repense os significados de se viver e conviver, produzir e consumir, ser e estar no mundo contemporâneo.

E o que dizer da recepção dessa nova arte que vem surgindo? Este é um aspecto importante que merece ser analisado mais detidamente, pois o interlocutor sofre interferências do meio digital e tecnológico com o qual está em contato. Se a narração em tempo presente estabelece significados a partir do corpo do narrador e do entorno em que ele e seus ouvintes estão, no meio digital, encontra-se uma produção de sentidos sendo construída por esses elementos, mas também pela estrutura e organização do sistema, em que novos significantes – como o *mouse*, a barra de ferramentas e de rolagem – dividem o espaço com outros signos mais familiares, como palavras, imagens e sons. Enfim, trata-se de uma produção híbrida que exige novas habilidades tanto para quem narra histórias quanto para quem deseja compreendê-la ou interagir com ela.

Nesse caso, desponta-se um “leitor” que deve levar em conta, além do texto escrito, elementos visuais e sonoros, e, afora isso, estar afeito à forma estática ou a movimentos das cenas. Esse “leitor”, ao que parece, não é ingênuo, mas deve ser talvez mais crítico e consciente dos processos discursivos de significação. Conforme Eliane Pasquotte-Vieira, Flávia Danielle Sordi Silva e Maria Cristina Macedo Alencar (2012, p. 182), há “processos de convergência” com os quais esse interlocutor deva estar habituado. Esses processos de convergência implicam as tecnologias em fusão, hibridizadas, que geram mudanças de sentido, em função da sua multimodalidade. Nesse sentido, esse interlocutor não constrói o significado de seu texto apenas pela decodificação da palavras escrita, mas deve considerar o contexto de elaboração da obra, da situação e da modalidade de produção, dos objetivos do autor, do momento em que ela é lida e ressignificada segundo esse novo tempo histórico.

Considerando-se as transformações trazidas pelos meios eletrônicos, o que dizer da literatura, de seu estatuto e de seu lugar? Retomando a pergunta de Alckmar Luiz dos Santos (2003, p. 48): “Que estéticas seriam ainda possíveis para as artes eletrônicas?”. Estas não são perguntas cujas respostas podem ser dadas sem quaisquer discussões ou polêmicas maiores. Se se considerar que a base da literatura é a palavra, então, pode-se dizer, sem receio, que o mundo de hoje, em relação àquele que envolvia o homem primitivo, é muito mais rico de palavras, conceitos ou signos. Consequentemente, muito mais complexos são os usos dos

diversos níveis da linguagem. A literatura, nesse contexto, conforme Italo Calvino (2002, p. 209), “continuará a ser um lugar privilegiado da consciência humana, uma explicitação das potencialidades contidas no sistema de signo de cada sociedade e de cada época: a obra continuará a nascer, a ser julgada, a ser destruída ou continuamente renovada pelo contato do olho que vê”.

## CONCLUSÃO

Não se pode afirmar categoricamente que a contação de histórias tenha acabado ou sido extinta. O certo é que, em determinadas sociedades e culturas, o narrador tradicional cedeu lugar e espaço a um narrador mais moderno. Assim, no passado, um contador dispunha de poucos recursos tecnológicos para narrar histórias a um grupo um tanto que limitado de ouvintes; entretanto, ele transmitia experiências e saberes a seu povo com o objetivo de conservar um patrimônio, uma memória. No momento presente, há pessoas interessadas na contação de histórias, mas elas têm à sua disposição contextos, ouvintes e recursos diferentes do que havia no passado.

Vive-se num sociedade capitalista, que visa, antes de mais nada, ao lucro; os ouvintes estão habituados a ritmos diversos; os recursos oriundos principalmente da área da informática têm auxiliado muito na configuração do tempo e do espaço. Como se não bastasse isso, a escrita agregou elementos visuais e sonoros na sua composição. Aumentou o número de histórias, mas o mesmo não pode ser dito em relação à qualidade poética e das reflexões sobre o hábito de contar histórias. Essas histórias, mesmo munidas de particularidades nunca antes vistas, muitas vezes, nascem imbuídas de propósitos coercitivos e mercadológicos que podem prejudicar sua função maior: ser um *locus* de transmissão de conhecimento, de experiência e de cultura.

As novas tecnologias que têm surgido nas últimas décadas têm afetado tanto as contações de história, quanto as práticas de escrita e de leitura, neste contexto grafocêntrico. Particularmente em relação à escrita, observam-se alterações da linguagem, do vocabulário e da sintaxe; integram-se mais semioses; aumenta a intertextualidade. Enfim, tem-se uma nova noção de texto. Em relação à leitura, criam-se necessidades de espaço para novos letramentos. Isso porque o indivíduo que nasceu no contexto das tecnologias de informação tem novas habilidades que integra, além da leitura, escuta e oralidade.



## NARRATION AND READING PRACTICES IN THE XX<sup>th</sup> AND XXI<sup>st</sup> CENTURIES: TRADITION AND CYBERSPACE

**ABSTRACT:** The art of telling or narrating stories has not been lost over the centuries. Rather, it has earned various forms in various media. Thus, these stories, since they acquire their own features which are more consistent with the present moment, bring readers eager for news close to them. If, on the one hand, we have different stories, on the other hand, there are readers provided with different skills. The purpose of this work is to evaluate what kind of narratives and readers have arisen in this century of technological advances and also try to identify gains or losses that we have observed from the twentieth to the twenty-first century in terms of storytelling and reading. This essay, based on bibliographic research, points to the idea that, with the advent of technology, the stories add elements that require a reader with different skills. Walter Benjamin, Eric Havelock, and Cléo Busatto are the main scholars who underscore the study.

**KEYWORDS:** Narration. Reading. Reader. Tradition. Cyberspace.

### REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: BENJAMIN, Walter *et al.* **Textos escolhidos**. Trad. José Lino Grünnewald *et al.* 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 269-273.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Vol I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 114-119.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Vol. I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 197-221.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CALVINO, Italo. Bibernética e fantasmi (Appunti sulla narrativa come processo combinatorio). In: \_\_\_\_\_. **Uma pietra sopra: discorsi di letteratura e società**. Milano: Oscar Mondadori, 2002.

HAVELOCK, Eric. **A revolução da escrita na Grécia**. Trad. Ordep José Serra. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Trad. Albert M. Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane; SILVA, Flávia Danielle Sordi; ALENCAR, Maria Cristina Macedo. A canção “Roda viva”: da leitura às leituras. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 181-198.

SANTOS, Alckmar Luiz dos. **Leitura de nós: ciberespaços e literatura**. São Paulo: Itau Cultural, 2003.

## UM DIÁLOGO LITERÁRIO MEDIADO POR FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS: LETRAS, MUSSEQUES E GAÚCHOS URBANOS

Rejane Seitenfuss Gehlen<sup>1</sup>

**RESUMO:** A percepção das múltiplas relações entre a leitura literária e as ferramentas tecnológicas do mundo contemporâneo é o lastro sobre o que se articula a reflexão proposta no presente estudo. O diálogo constante e sempre mais abrangente do texto literário com outras formas de expressão constitui-se em objeto de articulação com os estudos culturais e seus diversos desdobramentos. A leitura dos textos literários contemporâneos prescinde de múltiplas relações, sob pena de, ao não estabelecê-las, reduzir a obra literária a um elemento dissociado de seu contexto, além de desconsiderar as formas de recepção da mesma. Essa visão abrangente ultrapassa a imanência do texto e insere-o numa dimensão ampla, que exige uma compreensão mais dilatada do universo cultural em que esse texto é produzido e lido. Nesse sentido, requer um lastro analítico que comporte a complexidade da contemporaneidade e dos sujeitos que a constituem. O aporte teórico mencionado está presente na análise de textos do escritor angolano João Melo e do gaúcho Leonardo Brasiliense cujos contos são tomados como recorte para exemplificação dos conceitos que se intenta articular. A leitura buscada vale-se de instrumentais tecnológicos presentes no cotidiano dos leitores que se almeja formar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de leitores. Literatura contemporânea. Tecnologia.

### INTRODUÇÃO

O momento contemporâneo é caracterizado pelas fronteiras líquidas, pela fluidez do tempo e pela constante renovação de valores e conceitos. Nesse contexto, a literatura sai de sua imanência, secular em alguns aspectos, e passa estabelecer diálogo com diferentes áreas do conhecimento, especialmente as ciências sociais. Neste panorama insere-se o diálogo da literatura com os estudos culturais.

Essa característica abre espaço para a questão da recepção do texto literário. Determinando o público ao qual se dirige, o escritor situa a sua obra social, política e ideologicamente, na medida em que a seleção dos leitores determina os fins, os meios e temas da escrita.

A prosa literária pressupõe a percepção da concretude e da relatividade históricas e sociais da palavra viva, de sua participação na transformação histórica e na luta social; e ela toma a palavra ainda quente dessa luta e desta hostilidade, ainda não resolvida e dilacerada pelas entonações e acentos hostis e a submete à unidade dinâmica de seu estilo (BAKHTIN, 1999, p.133).

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras: Literaturas Portuguesa e Luso-africanas pela Universidade federal do Rio Grande do Sul. Email: rejanegehlen@yahoo.com.br

Se a obra literária passa a ser instrumento de mediação, revelando a sociedade a si mesma, o pensamento de Mikhail Bakhtin propõe uma discussão sobre como o sujeito pode apreender o mundo a partir de seus atos teóricos, cognitivos, práticos e estéticos. Os atos são distinguidos como ato-tipo ou atividade (geral e repetível) e ato ocorrência (particular e irrepetível).

O agir do sujeito é um conhecer em vários planos que une *processo* (o agir no mundo), *produto* (teorização) e *valorização* (estético) nos termos de sua responsabilidade inalienável de sujeito humano, de sua falta de escapatória, de sua inevitável condição de ser lançado no mundo e ter ainda assim de dar contas de como ele agiu (SOBRAL, 2005, p.118).

Na mesma linha de pensamento, Fredric Jameson (2007) caracteriza o pós-modernismo como uma lógica implícita em toda a produção cultural que surge com a transformação do sistema social capitalista em direção ao capitalismo tardio (renovação tecnológica e centralização de capital em escala internacional, acompanhada de uma expansão dos aparelhos de reprodução técnica, econômica e cultural do capitalismo). O autor trata a questão de forma engajada, no sentido em que o termo vem sendo trabalhado neste estudo, ou seja, na concepção de que o escritor não é politicamente neutro. Jameson realiza uma abordagem totalizante, que se eleva do fragmentário, lendo no geral aspectos específicos e, nas manifestações artísticas, figurações da estrutura sócio-econômica que descentra o indivíduo no estágio multinacional do capitalismo.

Na relação social, os sistemas simbólicos são instrumentos de conhecimento e comunicação dos quais emana um poder que Pierre Bourdieu define como

um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo [...] uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências. (BOURDIEU, 2007, p. 9).

Tais sistemas cumprem a função política de imposição, legitimando ou assegurando a dominação de uma classe sobre a outra, através da imposição do mundo social específico do dominador. O poder se estabelece através da ideologia, que está a serviço de interesses particulares apresentados como universais.

As mudanças nas formas de comunicação, as maneiras alternativas de gerar, armazenar e transmitir informação, na mesma medida em que democratizam o acesso instauram uma nova noção de conhecimento. Na afirmação de Miguel Rettenmaier, aqui corroborada, rompe-se com a ideia de um conhecimento arquivado em fontes privilegiadas.

“Não há mais pontos estáticos de saber, pois nem sequer há um saber pronto, enciclopédico, elevado, impositivo... O saber agora implica, no futuro que já é presente, um saber tão transitório quanto o tempo” (RETTENMAIER, 2007, p. 72).

A nova ordem mediada pelas ferramentas da informática em rede, pressupõe uma reformulação conceitual acerca do sujeito. Este passa a ser visto como parte de um sistema de colaboração, no qual ao mesmo tempo em que aprende contribui para o aprendizado dos outros componentes da rede.

Do construtivismo, passa-se, segundo Rettenmaier, ao **conectivismo**. Nesse processo, a aprendizagem ocorre em meio a deslocamentos e conexões, implicando em novos valores, dentre os quais, destaca-se o fluxo de conteúdos. **Homo sapiens para Homo zappiens.** = trajetória de conhecimento não linear, busca o que interessa a seus objetivos. O novo sujeito caracteriza-se pelo desejo de descoberta, pela presença à distância, é um ser social real e virtualmente (RETTENMAIER, 2007, p. 76).

## **1 O TEXTO LITERÁRIO E A LEITURA À LUZ DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS**

O conto “Tio, mi dá só cem”, da obra *Filhos da pátria* (2008), do escritor angolano João Melo representa no contexto ficcional uma realidade de pobreza e exclusão, comum em países que ainda não alcançaram a condição de pátria para seus cidadãos.

O texto apresenta-se em bloco único, sem parágrafos ou qualquer forma de divisão. Um adolescente, em pleno assalto à mão armada, narra essa história que revela a face da Angola marcada pela guerra que desagrega famílias e a própria nação.

O conto organiza-se de maneira que o conteúdo é forma e a forma é conteúdo, ou seja, um menino em pleno assalto, em ritmo de quem está fugindo, conta sua história de vida. Essa narrativa não se enquadra de modo absoluto em nenhum padrão estético, por isso, está representada de forma singular, como única e sem precedentes.

As falas desconexas, as dolorosas lembranças do estupro e assassinato cruel da mãe, o desaparecimento do pai, o desamparo dos irmãos, tudo é relatado em velocidade acelerada, embora a recorrência do impacto das lembranças confira ao texto um tom de fluxo de consciência, de modo que se pode observar uma conjugação entre fluidez narrativa e análise intimista.

Nesse sentido, cabe retomar a ideia conteúdo-forma: num texto que se resume à fala de um menino que vive nos musseques de Luanda, a linguagem criva-se de expressões de

línguas africanas incorporadas ao português. Além da coloquialidade, necessária ao tom de desabafo que o texto adquire, observa-se a ocorrência do ambaquismo: “você estás aqui” (MELO, 2008, p. 30).

O conto “O futuro que vem”, da obra *Whatever*, do escritor gaúcho Leonardo Brasiliense, apresenta um adolescente, frequentador assíduo de shopping Center, consumidor de fastfood, da geração “tanto faz” que conclui o ensino médio e vive em total falta de perspectiva. Sem saber qual a profissão a seguir, toma a decisão do curso para o qual presta vestibular num impulso, a partir de uma situação de doença familiar. Típico filho de classe média, a vida se mostra promissora, apesar de não haver certezas, há a perspectiva de uma profissão e apoio familiar. O gaúcho urbano em muito difere da criança do musseque africano. Contudo, a questão da exclusão social está implícita, na medida em que a vida da personagem remete a um mundo não comum aos adolescentes das classes baixas da população brasileira.

Considerando os pressupostos acima expressos, propõem-se relações de leitura dos contos a partir de blogs de escolas angolanas, estudo da realidade dos musseques através de sites de imagens da cidade; chat com alunos de escolas de Luanda para trocas (expectativas, medos, sonhos); observação de obras de artistas plásticos angolanos e comparação com as obras de Cândido Portinari com enfoque para a questão da miséria e drama dos retirantes; acesso a depoimentos de adolescentes brasileiros e angolanos em paralelo com a situação vivida pelas personagens; organização de depoimentos de alunos concluintes do ensino médio, postagem no blog da escola; organização de recados livres através de HQ através de *software* livre e específico para a finalidade; trabalho com *clips* musicais com temas relacionados aos contos lidos.

A relação entre literatura, estudos culturais e contexto tecnológico assenta-se numa concepção de leitura que ultrapassa os limites do texto impresso. A inserção de diferentes formas de leitura, a utilização de hipertextos e a relação do texto ficcional com o contexto sociocultural ao qual remete e do qual é oriundo são elementos que ampliam o horizonte do leitor e podem contribuir para a formação de novos leitores, sem os quais o texto literário não existe. O fato de listar algumas possibilidades de interlocução, não pretende estipular um roteiro de trabalho, algo não viável quando os leitores são sujeitos conectivistas. A concepção de leitura aqui adotada remete ao ensinamento de com Vieira (2007) quando a autora afirma que:

Ler compreensivamente é sempre um ato de atribuir significados, de construir sentidos, independente do meio, do suporte, do gênero, dos objetivos de leitura, dos estilos de ler predominantes no meio impresso ou virtual, ainda que o leitor adote estratégias diferenciadas para processar o dinâmico texto on-line (VIEIRA, 2007, p. 245).

Nesse contexto, o hipertexto apresenta-se como o elemento capaz de elevar o nível de autonomia do leitor e, dessa forma, surgem diferentes maneiras de atuação do leitor, por isso defende-se que a leitura deve ser pensada como uma forma de possibilidades leitoras, no qual a leitura da literatura desempenha um papel fundamental. A interação com o texto literário, por meio da experiência estética, proporciona processos de produção da subjetividade com vistas à liberdade e autonomia.

Paulo Demo, citando Withrow afirma que

O aprendiz verdadeiramente em desvantagem no século XXI será o aprendiz sem tecnologia [...] Um estudante individual operando a partir de qualquer lugar será capaz de acessar a biblioteca digital através de sua escola e de códigos de acesso pessoal. Aulas em multimídia estarão disponíveis e os estudantes terão acesso a buscar informações na internet para aprimorar suas lições (DEMO, 2006, p. 110).

É tarefa do professor de literatura possibilitar aos alunos o acesso às redes de informação e às novas linguagens, porque aprender, na contemporaneidade, requer que se traga o mundo para a sala de aula. O ensinamento parnasiano já não se aplica e o “turbilhão da rua” é conteúdo, a forma de lê-lo não prescinde dos avanços tecnológicos.

Cabe destacar a relevância de conhecer e fazer uso de múltiplas possibilidades de leitura, sobretudo a leitura literária, pois essa promove experiências mais singulares de produção da subjetividade. Um leitor que se posicione na rede de informações e, ao mesmo tempo, usufrua o efeito estético, será competente para movimentar-se entre as diversas possibilidades leitoras oferecidas no mundo contemporâneo. O sujeito daí resultante é o leitor crítico e autônomo, denominado como o hiperleitor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O diálogo entre culturas de diferentes países, notadamente entre suas literaturas é tomada aqui como referência para o estabelecimento de relações culturais mais amplas, sem perder de vista o contexto da realidade mais imediata. Ao conceber a leitura como processo em que o sujeito constitui-se como tal enquanto dá vida ao processo, a atividade de sala de aula veste-se de nova roupagem e adquire funções diversas. Nesse sentido, a proposta de leitura aqui apresentada permitiu aos seus agentes interagir com os textos de seu país, notadamente do seu estado e articular uma troca com os pares linguísticos de outro país. A relação via blog e conversas através

de Skype estabeleceu laços de afinidade entre os alunos que ultrapassam em muito os aspectos da língua portuguesa, há uma afinidade cultural que as margens do Atlântico não impedem.

Acredita-se que “no entrechoque de textos, de imagens, de realidades, redescobrimos a realidade em mais de uma instância, em mais de um centro; [...] Há mais leituras, há mais textos, há mais livros, há mais interfaces” (RETTENMAIER, 2007, p. 219-220). O contato com tecnologias eletrônicas de comunicação e informação, proporcionou à sociedade atual novas maneiras de viver, de trabalhar, de se organizar, de representar a realidade e de promover educação. As mudanças são, portanto constantes e atingem todos os setores da vida social. Nesse panorama em que a utilização generalizada das tecnologias está amplamente disseminada, faz-se necessário estudar a relevância da utilização dos recursos tecnológicos no ensino de Literatura, a fim de contribuir para a revitalização da disciplina, possibilitando a mudança de postura educador e contribuindo para a formação de um leitor capaz de refletir sobre a sociedade e a posição que nela ocupa.

A utilização de ferramentas tecnológicas dinamizou a leitura e a escrita e colocou à disposição uma grande variedade de obras literárias - possibilidades de hipertexto para todas as idades e gostos. Observa-se também, que a internet, o hipertexto e os gêneros digitais constituem ferramentas importantes e produtivas para o ensino de literatura e espera-se que, o leitor de livros convencionais assim como o hiperleitor, possa evoluir em suas escolhas e habilidade de ler, adquirindo autonomia, tornando-se capaz de eleger e interpretar vários tipos de textos. Esse é o objetivo há muito buscado pelo formadores de leitores: um leitor hábil e competente, capaz de selecionar o que de relevante se apresenta neste contexto hipermedial, sobretudo capaz de valer-se do aspecto utilitário da literatura sem perder o deleite.

### **UN DIÁLOGO LITERARIO MEDIADO POR HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS: LETRAS, MUSSEQUES Y GAÚCHOS URBANOS**

**RESUMEN:** La percepción de las múltiples relaciones entre la lectura literaria y las herramientas tecnológicas del mundo contemporáneo es el lastro sobre lo que se articula la reflexión propuesta en el presente estudio. El diálogo constante y siempre más abarcador del texto literario con otras formas de expresión se constituye en objeto de bisagra con los estudios culturales y sus diversos desdobramentos. La lectura de los textos literarios contemporáneos prescinde de múltiples relaciones, bajo pena de, al no establecerlas, reducir la obra literaria a un elemento dissociado de su contexto, además de desconsiderar las formas de recepción de la misma. Esa visión abarcadora ultrapasa la imanência del texto y lo inserta en una dimensión amplia, que exige una comprensión más dilatada del universo cultural en que ese texto es producido y leído. En ese sentido, requiere un lastro analítico que comporte la complejidad de la contemporaneidade y de los sujetos que la constituyen. El aporte teórico mencionado está presente en el análisis de textos del escritor angolano João Melo y del gaúcho Leonardo Brasiliense cuyos cuentos son tomados como recorte para exemplificação

de los conceptos que se intenta articular. La lectura buscada se vale de instrumentais tecnológicos presentes en el cotidiano de los lectores que se anhela formar.

**PALABRAS-CLAVE:** Formación de lectores. Literatura contemporánea. Tecnología.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de estética:** a teoria do romance. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BRASILIENSE, Leonardo. **Whatever.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo:** a lógica do capitalismo tardio. Trad. de Maria Elisa Cevalco. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MELO, João. **Filhos da pátria.** Rio de Janeiro: Record, 2008.

RETTENMAIER, Miguel. (Hiper)mediação leitora: do blog ao livro.

SOBRAL, Adail. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

VIEIRA, I. L. Leitura na Internet: mudanças no perfil do leitor e os desafios escolares. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & ensino:** novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.p. 245-267.



**GT 10 –**  
**Formação de professores**  
**e práticas em educação**  
**ambiental**

## A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DOCENTES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Lucivânia Francini da Silva<sup>1</sup>  
Edival Sebastião Teixeira<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho resulta de pesquisa em andamento, cujo objetivo é identificar as representações sociais sobre educação ambiental de professores de cursos de licenciatura de duas universidades federais e analisar as relações entre essas representações e as práticas pedagógicas desses docentes. Os dados foram coletados mediante aplicação de um questionário elaborado especificamente para o estudo, o qual era composto por questões de identificação, uma questão de evocação livre cujo termo indutor era *Educação Ambiental* e questões dissertativas nas quais os sujeitos deveriam justificar as evocações induzidas pelo termo indutor e escrever suas concepções de educação ambiental. Neste artigo são apresentados resultados parciais sobre as representações sociais de educação ambiental dos professores. Os resultados indicam que os docentes pesquisados representam socialmente a educação ambiental como um conjunto de práticas pedagógicas cuja finalidade é o desenvolvimento de atitudes, valores e condutas em favor da preservação ambiental tendo em vista a sustentabilidade. Nesse sentido, as representações dos professores se coadunam com as orientações de organismos internacionais e com as normas brasileiras sobre educação ambiental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sustentabilidade. Educação Ambiental. Representações Sociais. Formação de Professores.

### INTRODUÇÃO

Dias (1994) lembra que na Conferência de Estocolmo – a qual tem sido considerada um marco histórico político internacional para o surgimento de políticas de gerenciamento ambiental – o desenvolvimento da educação ambiental foi reconhecido “como elemento crítico para o combate à crise ambiental no mundo” bem como se enfatizou “a urgência da necessidade do homem reordenar suas prioridades” (DIAS, 1994, p. 22); desde então a Educação Ambiental vem sendo muito discutida e apresentada sob diversas concepções.

O documento final da Conferência de Estocolmo propõe que é indispensável um trabalho de educação em questões ambientais com o objetivo “de favorecer a formação de uma opinião pública bem informada e uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades, inspiradas no sentido de sua responsabilidade com a proteção e melhoria do meio, em toda a sua dimensão humana” (ONU, 1972). Assim no ano de 1977 na cidade de Tbilisi, definiram-se objetivos fundamentais da educação ambiental (ONU, 1977), a qual foi

---

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências com Habilitação em Matemática, Especialista em Matemática – UNICENTRO, Especialista em Supervisão Escolar – UNIVERSO. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR. E-mail: francinisolva@ymail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR. E-mail: edival@utfpr.edu.br.

definida como “uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente por intermédio de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade” (BRASIL, 1997, p. 229). Posteriormente, nas conferências de Moscou, 1987 e do Rio de Janeiro, em 1992, consolida-se a ideia de que a educação ambiental deveria fazer parte das políticas educacionais dos países signatários desses eventos promovidos pela ONU.

Na Conferência do Rio de Janeiro em 1992, a UNESCO propõe no Capítulo 36 da Agenda 21 uma “reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável”. O ensino, diz o documento, é fundamental para a promoção do desenvolvimento sustentável, para modificar a atitude das pessoas perante os problemas do desenvolvimento, bem como para desenvolver consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável (ONU, 1995).

Avanços na educação ambiental têm sido observados no Brasil desde a década de 1990. Assim, vários elementos de uma estratégia de educação ambiental podem ser encontrados em políticas públicas, em práticas levadas adiante por instituições educacionais e nos trabalhos de inúmeras organizações da sociedade civil brasileira.

A Constituição Federal de 1988 instituiu no país como a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, como competência do poder público. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) considera que essa educação seja uma diretriz para os conteúdos curriculares do Ensino Fundamental. Por sua vez, o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, onde a educação ambiental é apresentada como tema transversal para os currículos escolares. No ano de 1999 foi publicada Lei Nº 9.975, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, a qual, em seu artigo 2º diz: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999).

O presente trabalho resulta de pesquisa em andamento, cujo objetivo é identificar as representações sociais sobre educação ambiental de professores de cursos de licenciatura de duas universidades federais e analisar as relações entre essas representações e as práticas pedagógicas desses docentes.

As representações sociais são constituídas a partir do conhecimento científico tal como este é percebido e partilhado pelas pessoas em seu contexto social, histórico e cultural dos indivíduos. As representações sociais consistem de “conceitos articulados que têm origem nas práticas sociais e diversidades grupais cujas funções é dar sentido à realidade social,

produzir identidades, organizar as comunicações e orientar as condutas” (SANTOS, 2005, p. 22). Desse modo as representações sociais produzem comportamentos, posições individuais e perspectivas que norteiam as relações das pessoas entre si e com seu meio.

As representações sociais estão associadas ao cotidiano e assim a pesquisa apoiada nessa teoria tem como objetivo interpretar determinada realidade social, através das manifestações da linguagem e das ações das pessoas, porque os homens e as mulheres não agem apenas à sombra de suas paixões, mas também à luz de seus pensamentos, de suas racionalizações. (MOSCOVICI, 2003)

Os dados da pesquisa ora apresentada foram coletados mediante aplicação de um questionário elaborado especificamente para o estudo, o qual era composto por questões de identificação, uma questão de evocação livre cujo termo indutor era *Educação Ambiental* e questões dissertativas nas quais os sujeitos deveriam justificar as evocações induzidas pelo termo indutor, escrever suas concepções de educação ambiental e descrever práticas pedagógicas de educação ambiental que desenvolvem. As análises estão sendo feitas pelos procedimentos da análise de conteúdo, conforme as orientações de Franco (2008). A utilização desse procedimento na pesquisa sobre representações sociais justifica-se tendo em vista que essa técnica é adequada à análise de produção textual e tem sido bastante utilizada nas pesquisas sobre representações sociais (ANTUNES e TEIXEIRA, 2011; SANDER, 2012; KUS; GUIMARÃES e TEIXEIRA, 2012; SACCOL e TEIXEIRA, 2012).

No presente artigo são discutidos alguns resultados parciais sobre as representações sociais de educação ambiental dos professores pesquisados.

## **RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÕES**

Participaram da pesquisa 18 professores de ambos os sexos, que atuam na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco (UTFPR) ou na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Realeza (UFFS).

Ante às perguntas que visavam identificar as representações sociais sobre educação ambiental, os resultados obtidos indicam que para todos os sujeitos pesquisados a educação ambiental consiste em um conjunto de práticas pedagógicas cuja finalidade é ensinar ou conscientizar os alunos para a preservação do ambiente. Nesse sentido, os resultados são compatíveis com os encontrados por Saccol e Teixeira (2012) e de Vendruscolo *et al* (2013), por exemplo, autores esses que observaram em seus sujeitos de pesquisa – docentes de

Educação Básica – a predominância de concepções de educação ambiental voltadas para a conservação dos ambientes naturais.

Não obstante, identificou-se que, embora os dados obtidos sinalizem para um tema aglutinador – a conscientização para a preservação do meio ambiente – a análise do conteúdo das respostas ao conjunto de questões permitiu identificar duas unidades temáticas: um subgrupo de sujeitos deu maior ênfase à importância da preservação ambiental tendo em vista a sustentabilidade; ao passo que outro subgrupo enfatizou a importância da educação ambiental como forma de ensinar atitudes e valores ambientais.

Os sujeitos que mostraram em suas respostas uma maior ênfase à preservação tendo em vista a sustentabilidade compõem o conjunto de respostas que remetem à concepção de que a educação ambiental consiste em desenvolver nos alunos a ideia de sustentabilidade, tal como esta é preconizada no Relatório Bruntland.

Um dos sujeitos desse grupo destacou os seguintes elementos como sendo relacionados com a temática Educação Ambiental: *Aquecimento Global, Desenvolvimento Sustentável, Desmatamento e Conhecimento*. Dentre tais elementos evidencia *Desenvolvimento Sustentável e Conhecimento*, esclarecendo que

[...] O termo desenvolvimento sustentável foi assinalado por associação a uma alternativa de desenvolvimento de nossa cultura, sociedade e economia que preserve razoavelmente os recursos de nosso planeta. O termo conhecimento foi assinalado porque considero que processos de “desenvolvimento sustentável” só irão ocorrer, efetivamente a partir do momento que a população conhecer e entender que o planeta precisa ser preservado para a manutenção de todas as espécies, inclusive a humana. (SUJEITO 1)

Esse sujeito se refere à educação ambiental como “processos de ensino que tenham como objetivo a reflexão sobre a preservação do meio-ambiente, recursos da terra, espécies e habitats” (SUJEITO 1) e mostra claramente, pelo conjunto de suas respostas, a concepção de educação ambiental como atividades voltadas à preservação tendo em vista a sustentabilidade.

Já outro sujeito, que disse realizar práticas de educação ambiental em suas aulas, destacou em suas respostas as palavras *Sustentabilidade e Responsabilidade*. Ao ser questionado sobre o porquê dessa escolha, como sendo as mais importantes entre as quatro evocadas livremente, qual seja, *Informação, Sociedade, Sustentabilidade e Responsabilidade*, afirmou: “[...] agir com responsabilidade é propulsor do sucesso de qualquer organização, e acredito que, Educação Ambiental e sustentabilidade são indissociáveis”. (SUJEITO 2)

Para esse docente a educação ambiental tem de promover “discussões e busca de informações sobre o ambiente e como viver de forma saudável, responsável e sustentável

nesse ambiente, ou seja, na sociedade tecnológica e consumista da contemporaneidade.”.  
(SUJEITO 2)

A origem do conceito de desenvolvimento sustentável está ligada ao reconhecimento de que os problemas ambientais gerados pelo modelo de desenvolvimento econômico deveriam fazer parte das agendas internacionais. Assim, em 1972 é organizada a Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, que aconteceu em Estocolmo. Mas é na década de 1980, através do Relatório Brundtland, que o conceito ganha a forma amplamente divulgada e conhecida, qual seja a de que “o desenvolvimento sustentável é aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades.” (COMISSÃO..., 1991, p. 46).

A temática da sustentabilidade aparece de maneira bem explícita nas respostas de vários docentes, embora a maioria deles tenha dito que não desenvolvem práticas pedagógicas de educação ambiental. Em geral, esses sujeitos evidenciam em suas respostas que o conceito de desenvolvimento sustentável que utilizam é o mesmo do Relatório Brundtland.

Além disso, observa-se nas respostas dos docentes desse subgrupo que há coerência com o modo como vem sendo concebida a educação ambiental desde a década de 1990, sobretudo, por organismos multilaterais e pelas normas legais brasileiras. Com efeito, nessa década concebia-se como finalidade para a educação ambiental o desenvolvimento de atitudes, valores e condutas em favor da preservação ambiental, ou, como se passa a falar mais claramente após a Conferência do Rio de Janeiro de 1992, uma educação para o desenvolvimento sustentável (ONU, 1995). E mesmo tendo-se decorrido mais de uma década após a Rio-92, a ONU declara o período 2005-2014 como a Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Os resultados que obtivemos indicam, também, uma tendência entre os sujeitos da pesquisa que tem a ver com a conscientização para atitudes e valores ambientais, sobretudo, no sentido do respeito, do cuidado e da harmonização das relações entre a humanidade e a natureza.

Uma atitude consiste numa disposição mental para avaliar ou agir, favorável ou desfavoravelmente sobre determinado objeto atitudinal (STEG; VAN DEN BERG e GROOT, 2012). Essa disposição, portanto, é carregada de afeto e tem influência sobre o comportamento relativo a determinado objeto social (RODRIGUES; ASSMAR e JABLONSKI, 1999). Nesse sentido, a educação ambiental é representada socialmente pelos sujeitos desse subgrupo com sendo o conjunto de atividades pedagógicas cuja finalidade é

desenvolver nos educandos a conscientização para atitudes e valores ambientais, sobretudo, quanto ao respeito, ao cuidado e à harmonização das relações humanidade e ambiente.

Um sujeito, após ter evocado os elementos *Informação, Processo Educativo, Transformação e Atitude*, ante o termo indutor *Educação Ambiental*, disse que “[...] a educação ambiental é um processo de reconhecimento de valores com o objetivo de desenvolver as habilidades e modificar atitudes em relação ao meio.”. (SUJEITO 3)

Posteriormente, quando solicitado a escolher dentre suas evocações os elementos que são considerados mais importantes enfatizou *Informação* e *Atitude* por entender que a educação ambiental

[...] busca despertar a preocupação individual e coletiva para a questão ambiental. Isso faz garantir o acesso à informação contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica. É a ação educativa pela qual a comunidade toma consciência de sua realidade e estabelece relação entre si e com a natureza. (SUJEITO 3)

Outro sujeito aportou em suas respostas que

A educação ambiental é uma perspectiva de humanização em que o homem não [sic] se veja parte da natureza, do meio em que vive. Precisamos ser educados a fim de “controlarmos” nossa enorme capacidade, pela força do trabalho, mudar a natureza. (SUJEITO 4)

E ainda que,

O assunto Educação Ambiental sempre suscita em mim preocupação com o meio ambiente, preocupação com a capacidade (auto) destrutiva do ser humano. Educação Ambiental parece ser uma possibilidade de reversão deste quadro. (SUJEITO 4)

Além dos docentes que foram bem explícitos em suas respostas quanto às atitudes e valores ambientais como necessários para a harmonização das relações entre a humanidade e a natureza, outros sujeitos da pesquisa também podem ser enquadrados nesse subgrupo, ainda que suas respostas sejam mais enfáticas quanto à importância da educação ambiental para a conscientização sobre impactos humanos sobre o ambiente.

De maneira geral, esses sujeitos entendem a educação ambiental como um conjunto de ações que permeiam diversas áreas do conhecimento e se dedica a incorporar na prática pedagógica a consciência dos impactos e consequências que o homem gera no planeta, auxiliando na discussão dos temas ambientais nos diversos espaços da educação formal e não formal.

Considerando o primeiro subgrupo, bem como esse subgrupo em seu conjunto, os resultados que obtivemos também indicam que essa concepção de educação ambiental, a qual

prioriza a conscientização sobre atitudes e valores ambientais, também está coerente com o relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ONU, 1972), com as recomendações da Conferência Intergovernamental de Tbilisi, de 1977, (ONU, 1977), com a Agenda 21 (ONU, 1995) e com a própria normatização brasileira sobre o tema (BRASIL, 1997; 1999). Com efeito, todas essas instituições entendem que a educação ambiental deve priorizar o desenvolvimento sustentável, através da modificação de atitudes e valores mediante o desenvolvimento do que entendem ser uma consciência ambiental e ética.

Da mesma forma, os resultados obtidos também se coadunam com o disposto no Art. 3º da Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental:

A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído. (BRASIL, 2012)

## **CONCLUSÕES PARCIAIS**

Os resultados obtidos indicam que os docentes pesquisados representam socialmente a educação ambiental como um conjunto de práticas pedagógicas cuja finalidade é o desenvolvimento de atitudes, valores e condutas em favor da preservação ambiental tendo em vista a sustentabilidade.

Nesse sentido, as representações sociais sobre educação ambiental dos professores participantes da pesquisa se coadunam com as orientações de organismos internacionais e com as normas brasileiras sobre educação ambiental.

Além disso, os resultados obtidos na investigação sinalizam para o fato de que esse modo de conceber a educação ambiental está amplamente difundido e arraigado no imaginário de docentes de todos os níveis de ensino, como o demonstram, também, resultados obtidos por outros pesquisadores.

Contudo, os resultados que obtivemos até o momento ainda não nos permitem dizer que as dimensões, econômica, social, política e histórica da problemática ambiental da educação ambiental sejam ressaltadas por expressiva parcela dos participantes da pesquisa. Dimensões estas que se pautam pelo questionamento e pela problematização da realidade socioambiental.



## **EDUCATION FOR SUSTAINABILITY: REPRESENTATIONS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF TEACHERS OF TEACHER TRAINING**

**ABSTRACT:** This paper is the result of ongoing research, whose goal is to identify the social representations of environmental education of teachers of undergraduate courses in two federal universities to analyze the relationship between these representations and the pedagogical practices of these teachers. Data were collected by means of a questionnaire developed specifically for the study, which consisted of questions for the identification of a matter of free recall whose inductor term was *Environmental Education* and essay questions in which the subjects were induced to justify the inductive term and evocations to write their conceptions of environmental education. Partial results in this article on the social representations of environmental education teachers are presented. The results indicate that teachers surveyed represent socially environmental education as a set of pedagogical practices whose purpose is the development of attitudes, values and behaviors toward environmental preservation with a view to sustainability. Accordingly, the representations of teachers are consistent with the guidelines of international organizations and with standards on environmental education.

**KEY WORDS:** Sustainability. Environmental Education. Social Representations. Teacher Training.

### **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, L.C.; TEIXEIRA, E.S. Educação ambiental e representação de meio ambiente em projeto pedagógico de escola municipal no sudoeste do Paraná. **Synergismus Scyentifica**. Pato Branco, 06 (1), 2011.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília, DFI, 1997.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. (Regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002). Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e da outras providências. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 15 de Junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF, 15 jun. 2012.

COMISSÃO Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso Futuro Comum**. 2 ed. Rio de Janeiro. Editora da FGV, 1991.

FRANCO, M.L.B.P. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

DIAS, G.F. **Atividades Interdisciplinares de Educação Ambiental**. 3. ed. São Paulo: Global, 1994.

KUS, H.J. **Concepções de Meio Ambiente de Professores de Educação Básica e Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental.** (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco: UTFPR, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Estocolmo, Suécia, 5 a 15 de junho de 1972.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração da Conferência Intergovernamental Sobre Educação Ambiental.** Tbilisi, Geórgia, 14 a 26 de outubro de 1977.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 21.** Tradução Publicada pela Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, 1995.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E.M.L.; JABLONSKI, B. **Psicologia Social.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SACCOL, A.L.; TEIXEIRA, E.S. Educação Ambiental e Representações Sociais de Professores municipais. **Educação em Foco.** Ano 15, n. 2º - dezembro 2012 – p. 39-58.

SANDER, L. **Representações Sociais de Professores(as) a Respeito de Meio Ambiente e suas Práticas Pedagógicas Escolares em Educação Ambiental.** (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco: UTFPR, 2012.

SANTOS, M.F.S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA, L.M. (Orgs.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005, p. 13-38.

STEG, L.; VAN DEN BERG, A.E.; GROOT, J.I.M. **Environmental Psychology: an introduction.** Oxford: Blackwell Publishing, 2012.

VENDRUSCOLO, G.S.; CONFORTIN, A.C.; MANICA, K.; ARESI, D. Concepção e práticas de professores sobre Educação Ambiental em escolas Públicas. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** V. 30, n.2, p. 49- 63, jul./dez. 2013.

## CONTRIBUIÇÕES DE UMA HORTA MEDICINAL ESCOLAR SOB A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO

Geovane Rafael Theisen<sup>1</sup>  
Regiane Zanovello<sup>1</sup>  
Stéfani Dutra Mattana<sup>1</sup>  
Roberta Klein Horbach<sup>1</sup>  
Tânea Maria Bisognin Garlet<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho foi desenvolvido com estudantes da 8ª série de uma escola da rede básica de ensino do município de Palmeira das Missões, RS sob a orientação de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID. A atividade consistiu na implementação de uma horta medicinal no ambiente escolar, objetivando resgatar os conhecimentos populares dos educandos e relacionar seus saberes com o conhecimento científico. A proposta educativa de caráter experimental desenvolveu nos discentes uma postura reflexiva da importância das plantas terapêuticas no seu dia-a-dia, permitindo-os por meio da prática, melhor contextualizar o tema à sua vivência.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação básica. Plantas medicinais. Ensino fundamental.

### INTRODUÇÃO

As plantas, pelas suas propriedades terapêuticas ou tóxicas, adquiriram fundamental importância na medicina popular. “A flora brasileira é riquíssima em exemplares que são utilizados pela população como plantas medicinais. Planta medicinal é aquela que contém um ou mais de um princípio ativo que lhe confere atividade terapêutica” (SOARES *et al.*, 2007).

A horta na escola tem como foco principal relacionar as diversas fontes e recursos de aprendizagem, integrando ao dia a dia da escola e gerando fonte de observação e pesquisa. “Favorece também a reflexão diária por parte dos educadores e educandos envolvidos, proporcionando possibilidades para o desenvolvimento de ações pedagógicas por permitir práticas em equipe explorando a multiplicidade das formas de aprender” (LABURU, 1998).

O emprego de plantas medicinais na recuperação da saúde tem evoluído ao longo dos tempos desde as formas mais simples de tratamento local, provavelmente utilizada pelo homem das cavernas até as formas tecnologicamente sofisticadas da fabricação industrial utilizada pelo homem moderno (LORENZI & MATTOS, 2002). O uso de plantas medicinais pela população mundial tem sido muito significativo nos últimos tempos. Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) mostram que cerca de 80% da população mundial fez

---

<sup>1</sup> Acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - Palmeira das Missões. geovane\_theisen@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Departamento de Zootecnia e Ciências Biológicas, UFSM, *campus* de Palmeira das Missões, Av. Independência, 3751, Palmeira das Missões, RS, Brasil.

uso de algum tipo de erva na busca de alívio de alguma sintomatologia dolorosa ou desagradável.

Perante a importância de difundir as informações sobre essas espécies terapêuticas e suas propriedades, desenvolveu-se uma horta medicinal em uma instituição da rede básica de ensino no município de Palmeira das Missões, com o objetivo de promover a aproximação dos conhecimentos científicos das plantas com os saberes populares dos alunos e difundir uma proposta educativa de elaboração de uma horta medicinal no espaço escolar.

## **DESENVOLVIMENTO**

A horta medicinal foi desenvolvida em uma escola estadual do município de Palmeira das Missões, por três bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID e uma acadêmica voluntária, todos do curso Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria *Campus* Palmeira das Missões/RS. A atividade ocorreu no período de maio a junho de 2013 e o público-alvo foram alunos da 8ª série do ensino fundamental, totalizando 22 estudantes.

Antes de iniciar as atividades aplicou-se um questionário composto de dez questões abertas com o objetivo de verificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre plantas medicinais e seus usos. Após a aplicação do instrumento investigativo, os alunos acompanhados pelos bolsistas, organizaram o espaço para a horta medicinal escolar.

A etapa subsequente correspondeu à montagem da horta que foi constituída por plantas de propriedade medicinal, condimentar e aromática. As mudas para o plantio foram conseguidas por doação dos próprios alunos e também no horto florestal do *Campus* UFSM de Palmeira das Missões. No desenvolvimento da atividade, os alunos foram auxiliados pelos bolsistas no preparo da terra e plantio das espécies a serem cultivadas.

Após a atividade, os estudantes responderam novamente a uma questão pautada na investigação de se haviam gostado de realizar a atividade, a fim de verificar se o trabalho colaborou na difusão de uma proposta diferenciada de transpor o ensino de plantas medicinais.

As respostas dos estudantes no questionário foram sistematizadas pela análise direta do discurso, pressupondo a ligação entre as premissas de análise e os elementos conforme sugerem Rizzini *et al.*(1999), propondo-se então “estabelecer interfaces das percepções dos educandos frente à contribuição da horta medicinal na escola”.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Preparar o aluno para a cidadania significa ensinar por competências, propondo situações de aprendizagem que favoreçam a articulação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, conduzindo o aluno à aprendizagem significativa” (PIRES *et al.*, 2013).

É por essas razões que trabalhos de divulgação e resgate do conhecimento de plantas em vários espaços, incluindo os escolares, se fazem imprescindíveis, pois conforme ratificam Lorenzi & Matos (2008) “o emprego correto de plantas para fins terapêuticos pela população em geral requer o uso de plantas medicinais selecionadas por sua eficácia e segurança terapêuticas, baseadas na tradição popular ou cientificamente validadas como medicinais”.

Além disso, conhecer os saberes prévios dos estudantes acerca do assunto antes de sua transposição também é maneira que permite investigar suas percepções populares e avaliar as lacunas de informações que ainda necessitam ser preenchidas. Diante disso, quando questionados sobre a função de uma horta medicinal, os alunos relacionaram sua atuação:

*“Para fazer remédios”* [SIC/Segundo informações da clientela]

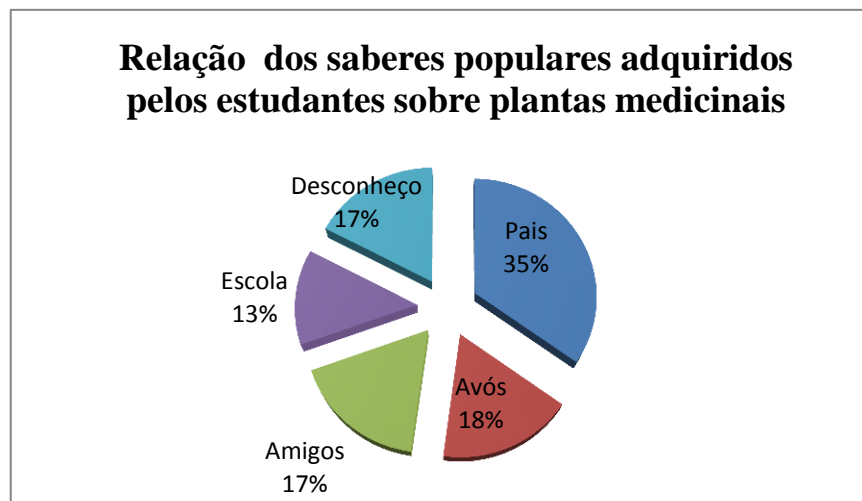
*“Ajudar a família na medicina”* [SIC]

*“Combater doenças”* [SIC]

*“Ajudar no bem-estar das pessoas”* [SIC]

Na fala dos educandos, observa-se que alguns conceitos do assunto já perpassam sua mente, informações que podem ter sido advindas da cultura familiar pelo uso de espécies medicinais ao longo das gerações, pois, conforme sugerem Battisti *et al.* (2013) “as gerações mais antigas conservam o conhecimento tradicional da utilização de espécies vegetais para o tratamento de problemas de saúde, pois os mais velhos tendem a conhecer mais sobre assuntos de interesse vital para a comunidade e são respeitados pelo seu saber”.

Buscando verificar o saber adquirido sobre as plantas medicinais e de onde surgiu esse conhecimento os estudantes relataram provir de amigos, pais, avós, escola e alguns assinalaram mais de uma opção na resposta e outros desconheciam as espécies fitoterápicas.



**Figura 1:** Pesquisa realizada com estudantes da 8ª série de uma escola da rede básica do município de Palmeira das Missões para investigar de onde advém o conhecimento popular sobre plantas medicinais.

O fato dos estudantes já terem realizado outras atividades formativas acerca do assunto também pode ter contribuído na disseminação das informações, pois considerando o benéfico uso de plantas medicinais a saúde, quando questionados sobre se possuíam algum contato com o cultivo destas espécies, os estudantes enfatizaram que:

*“Sim, tive um curso sobre plantas medicinais no colégio”* [SIC].

*“Sim, tive palestras”* [SIC].

*“Sim tive algumas atividades na escola e também já plantei antes”* [SIC].

*“Sim, minha avó faz muitos chás”* [SIC].

Observa-se com base no comentário deste último estudante, que esses conhecimentos sobre as plantas medicinais têm sido transmitidos de geração a geração. As virtudes demonstradas por inúmeras espécies de plantas foram adquiridas, provavelmente na experimentação empírica baseada na tentativa de erro e acerto. Na mesma linha de pensamento, a ANVISA (2010) também argumenta que “os benefícios das plantas medicinais passam de geração a geração. A maioria das pessoas já ouviu falar de alguma planta, folha, casca, raiz ou flor que ajuda a aliviar os sintomas de um resfriado ou mal-estar”.

Nesse sentido, “o consumo de medicamentos de origem vegetal decorre, basicamente, do fato desses produtos representarem terapias de menor custo em relação àquelas normalmente oferecidas pela indústria farmacêutica. Atualmente, 30% dos medicamentos comercializados são originados direta ou indiretamente de plantas” (DEVIIENNE *et al.*, 2004).

Diante disso, Torres *et al.* (2005) evidenciam que “a utilização de plantas medicinais nos programas de prevenção e tratamentos de pequenas enfermidades de saúde pode se constituir numa alternativa terapêutica muito útil, devido a sua eficácia aliada a um baixo custo operacional, à relativa facilidade para aquisição das plantas e à compatibilidade cultural do programa com a população atendida”.

Nessa perspectiva, ao relacionar a importância da horta medicinal na escola, argumentaram em seus relatos:

*“Porque quando a gente está doente não precisamos ir pra casa”* [SIC]

*“Ajuda porque às vezes tem alguma pessoa mal, aí com a horta eles podem fazer o preparo de chá ou remédios pra poder ajudar”* [SIC]

*“Podemos ter chás quando ficarmos doentes”* [SIC]

*“A função é nós plantarmos, colhermos e depois podemos fazer preparos de remédios, chás, xaropes, etc”* [SIC]

*“Para curar dor com os chás”* [SIC]

*“Ajuda para ter temperos para os alimentos e ajuda no alívio de alguma dor”* [SIC]

*“Se tiver algum aluno doente ela ajudará bastante”* [SIC]

*“Seria muito bom para a escola e para os alunos”* [SIC]

*“Além de aprendermos podemos usar o que plantamos”* [SIC]

*“É bom e ajudaria bastante”* [SIC]

Interpondo essas percepções na relação das plantas com a saúde verificamos que os fitoterápicos são medicamentos preparados exclusivamente com plantas ou partes de plantas medicinais (raízes, cascas, folhas, flores, frutos ou sementes), que possuem propriedades reconhecidas de cura, prevenção, diagnóstico ou tratamento sintomático de doenças, validadas em estudos etnofarmacológicos e documentações tecnocientíficas. Ainda, “com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia as plantas medicinais estão tendo seu valor terapêutico pesquisado e ratificado pela ciência e vem crescendo sua utilização recomendada por profissionais de saúde” (ANVISA, 2004).

Assim, as hortas medicinais ou “os espaços verdes medicinais implantados nas escolas podem se transformar num laboratório vivo e se tornar uma estratégia para promover estudos, pesquisas, debates e atividades sobre a questão ambiental, além de estimular o trabalho pedagógico dinâmico, participativo, prazeroso, interdisciplinar” (NEVES *et al.*, 2010).

Logo, na fala de Morgado (2006), percebemos que “o desenvolvimento de atividades pedagógicas resultantes da fusão teoria e prática, de forma contextualizada, vêm auxiliando no processo ensino-aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho

coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos. Isso pode ser expresso na elaboração da horta, pois à medida que os estudantes iam organizando-a o tema e sua aplicação mais facilmente iam se difundindo à sua vivência”.

Como nos questionários a grande maioria dos alunos desconhecia o cultivo de espécies medicinais, é necessário que a escola atue como mediadora na aquisição do saber. Desta forma, “a utilização de diferentes procedimentos de ensino pode fomentar atitude reflexiva por parte do aluno, na medida em que oferece a este, oportunidades de participação e vivência em diversas experiências, desde que seja solicitada a tomada de decisões, julgamentos e conclusões” (BENETTI & CARVALHO, 2002).

Nesse caso as hortas medicinais escolares “podem atuar como instrumento didático, substituindo os limites físicos da sala de aula por um ambiente natural, proporcionando ao aluno uma situação interdisciplinar de aprendizagem, contextualizada e problematizadora, preparando-o como cidadão” (PIRES *et al.*, 2013).

Reconhecendo que a horta está presente em grande parte das residências, quando indagados sobre a presença de horta em casa, e o que cultivava nela, os discentes responderam:

*“Sim, costumamos cultivar alface, couve”* [SIC]

*“Eu tenho, cultivo cebolinha”* [SIC]

*“Sim, temperos”* [SIC]

*“Sim, verduras”* [SIC]

Esses comentários evidenciam que o cultivo da horta é uma cultura que está presente em seu ambiente de convivência, embora nesse caso, ela seja mais propriamente utilizada para o cultivo de condimentos do que para o cultivo de plantas medicinais.

Com relação à opinião dos alunos acerca da atividade de plantio de mudas medicinais no ambiente escolar, estes afirmaram que:

*“Sim, é muito interessante e é bom para a saúde de todos, e o colégio tinha que reservar um lugar maior para plantio”* [SIC]

*“Sim, porque nós aprendemos a plantar”* [SIC]

*“Sim, porque é legal de ver as plantas crescerem e dar mais cor a escola”* [SIC]

*“Eu gostei, achei muito interessante, porque tivemos mais conhecimento sobre as plantas medicinais e como devemos fazer para cultivar uma horta bonita e bem cuidada.”* [SIC]

Com a elaboração da horta medicinal o estudante tem a possibilidade de aprender o plantio, transplantar muda, regar, arar o solo, remover pragas, colher, reconhecer diferentes cultivares, identificar as diferentes características dos vegetais, bem como a nutrição e



adubação necessárias. Ainda no que tange aos benefícios desse processo, “a formação de uma horta altera sensivelmente a relação das pessoas com os ambientes naturais e urbanos, pois estimula a construção dos princípios de sustentabilidade, e valorização dos recursos naturais” (PANTOJA *et al.*, 2013).

O mesmo autor ainda evidencia que a horta pode contribuir para o desenvolvimento de ações nas unidades educativas, utilizando este espaço verde para a promoção da Educação Ambiental e alimentar.

Os alunos ainda argumentaram que na atividade prática:

*“Eu gostei, por que assim aprendemos a usar as plantas e a plantar elas. E isto é muito importante para nossa saúde”* [SIC]

*“Foi uma experiência ótima sobre plantas medicinais, e aprendi um pouquinho mais sobre plantas”* [SIC]

*“Foi muito bom de aprender e gostei muito. Isso torna a aula mais legal por ser diferente”* [SIC]

Esses intertextos demonstram que a teoria e prática foram contextualizadas de maneira interativa e a proposta construção da horta alcançou a base educativa esperada. No que tange à prática de ensino, Caetano (2007) considera que “a escola deve oferecer às crianças recursos variados, que lhes permitam construir novos sentidos sobre aspectos do mundo em que se vivem e refletir sobre o processo de construção de conhecimentos”.

*“Sim, é muito bom a escola ter uma horta e fazer esses projetos”* [SIC]

*“Eu gostei, pois eu aprendi mais sobre a medicina das plantas”* [SIC]

*“Eu gostei de participar, por que aprendi mais sobre as plantas medicinais”* [SIC]

*“Sim, porque foi legal de plantar, regar e cultivar o ambiente, foi bom”* [SIC]

Frison & Schwartz (2002) argumentam que no contexto escolar “o professor é o principal responsável pela articulação dos fatores que motivam o aluno buscarem, a pesquisar e a construir conhecimentos, pelo estímulo em tornar a aprendizagem dinâmica e inovadora”. É função do professor, proporcionar ao aluno uma aula diferenciada, motivar e propiciar a aquisição de novos conhecimentos e saberes, que vão além do que pode ser aprendido na sala de aula.

Assim, diversificar a ação pedagógica é uma maneira de transpor as práticas docentes e assim propiciar de uma maneira prazerosa o aprendizado, com base nisso os estudantes destacaram:

*“Achei muito legal de lidar com as plantas assim a gente aprende a cultivar e se diverte muito” [SIC]*

*“Eu gostei, porque foi muito legal, a turma participou e o plantio vai ajudar a todos na escola” [SIC]*

Esses relatos deixam evidente a importância do estudo e das hortas escolares, pois, “na escola quando implantada e em funcionamento se transforma num laboratório vivo e se torna em uma estratégia viva, capaz de promover estudos, pesquisas, debates e atividades sobre a questão ambiental, alimentar e nutricional, além de estimular o trabalho pedagógico dinâmico, participativo, prazeroso, inter e transdisciplinar, podendo ainda se tornar na forma de educar para o ambiente, para a alimentação e para a vida” (NEVES *et al.*, 2010). Professores e alunos quando desenvolvem atividade na horta escolar, aprendem ainda, que todos têm o dever de cuidar das áreas públicas e de preservá-las, uma vez que do modo contrário às consequências são desastrosas. O espaço utilizado para o cultivo de hortaliças e plantas medicinais pode se transformar em um local para as diversas experiências de ensino no currículo do aluno e também do educador.

## CONCLUSÃO

A construção da horta medicinal na escola constituiu-se em uma atividade que estimulou os alunos a se interessarem pelo assunto, como também proporcionou o fácil acesso às plantas fitoterápicas que podem ser utilizadas pela comunidade escolar.

Sob esse ponto de vista, a proposta prática de construção da horta medicinal confirmou as expectativas, que um ensino mais experimental promove mais facilmente a difusão dos conhecimentos, o que foi expresso nos relatos dos estudantes acerca da atividade.

Logo, quando há oportunidade para que os conhecimentos circulem (popular, científico e escolar) um novo espaço socializador vai se configurando e o estudante pode então ressignificar seu conjunto de valores e crenças e remodelar sua maneira de interpretar os fatos que estão à sua volta.

## CONTRIBUTIONS OF A MEDICAL SCHOOL GARDEN IN THE PERCEPTION OF STUDENTS OF SCHOOL EDUCATION

**ABSTRACT:** This work was developed with students from grade 8 to a state school in municipality of Palmeira das Missões/RS under the guidance of academics of Institutional Program Initiation to Teaching Scholarship/PIBID. The activity consisted in implementing a medicinal garden in the school environment aiming to rescue the popular knowledge of

learners and relate their knowledge with scientific knowledge. The educational approach of experimental character developed in students a reflective stance of the importance of therapeutic plants in their day-to-day allowing them through practice, better contextualize the topic in their experience.

**KEYWORDS:** Basic education. Medicinal plants. Primary school.

### **AGRADECIMENTOS**

Os autores agradecem a CAPES pela concessão de bolsas do Programa de Iniciação à Docência/PIBID.

### **REFERÊNCIAS**

ANVISA. Agência nacional de vigilância sanitária. **Definição de fitoterapia**. Disponível em:< <http://www.anvisa.gov.br/medicamentos/fitoterapicos/definição.htm>>. Acessado em: 21 maio de 2014.

ANVISA. **Agência Nacional de Vigilância Sanitária**. Resolução RDC nº 48, de 16 de março de 2004.

BATTISTI, C. GARLET, T.M.B.; ESSI, L.; HORBACH, R; K.; ANDRADE, A. ; BADKE, M.R. Plantas medicinais utilizadas no município de Palmeira das Missões, RS, Brasil. **Revista Brasileira de Biociências**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 338-348, jul./set. 2013.

BRASIL. **Orientações para implantação e implementação de hortas escolares**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação. 2007. Disponível em:< [www.educandocomhorta.org.br](http://www.educandocomhorta.org.br)>. Acesso em 11 de maio de 2011.

BENETTI, B.; CARVALHO, L. M. de. A. **A temática ambiental e os procedimentos didáticos: perspectivas de professores de ciências**. In: ENCONTRO “Perspectivas do ensino de biologia”, n.8. São Paulo: FEUSP, 2002

CAETANO, A. A. **O uso de modelos e aparelhos no ensino de astronomia para as séries iniciais do ensino básico: instrumentos mediadores do aprendizado**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2007.

DEVIIENNE K.F., RADDI M.S.G., POZETTI G.L. Das plantas medicinais aos fitofármacos. **Revista Brasileira de Plantas Mediciniais**, v. 6, n.3, p. 11-14, 2004.

Frison, L. M. B., & Schwartz, S. (2002). Motivação e aprendizagem: Avanços na prática pedagógica. **Ciências & Letras - Revista da Faculdade Porto Alegre**, 32, 117-131.

LABURU, C.E.; ARRUDA, S.M. & NARDI, R. Os programas de pesquisa de Lakatos: uma leitura para o entendimento da construção do conhecimento em sala de aula em situações de contradição e controvérsia. **Revista Ciência & Educação**, 1998.

LORENZI, H. & MATOS, F. J. A. **Plantas Mediciniais No Brasil - Nativas e Exóticas**. São Paulo: Instituto Plantarum, 2002. p.512

LORENZI, H. & MATOS, F. J. A. **Plantas medicinais no Brasil: nativas e exóticas**. 2. ed. São Paulo: Instituto Plantarum, 2008. 544 p.

MORGADO, F. S. **A horta escolar na educação ambiental e alimenta: experiência do projeto horta viva nas escolas municipais de Florianópolis**, 2008 Disponível em: <<http://www.extensio.ufsc.br/2008/ahortaescolar.pdf>. Acesso em: 20 jul 2012.

NEVES, J. D. S.; SANTOS, R. B.; LOPES, E. A. P. **A Importância da Babosa (Aloe Vera) na horta escolar e a etnobotânica como ferramentas para a prática da educação ambiental**. In: Anais. ESEA. II Encontro Sergipano de Educação Ambiental. Universidade Federal de Sergipe/SALA VERDE. v. 1. n. 1, Out./2009.

NEVES, J. D. S.; SILVA, C. G.; BARROS, R. P. **Experiência de Gestão e Educação Ambiental no projeto Farmácia Viva em duas Escolas**. In: Anais... 1º SIMAGA – Simpósio Alagoano de Gestão Ambiental, Arapiraca-AL, Brasil, 31 maio a 04 de junho de 2010, UNEAL/CAMPUS I, p. 21-30. CD ROM ISSN 2177-7268.

PANTOJA, T.F.; CESARIANO, F.; DA CRUZ, E.L.; VAZ, J.D.C.; TARCISIO, G.A **importância da horta escolar no processo ensino-aprendizagem de botânica em uma escola de Macapá, AP**. 64ª Congresso Nacional de Botânica. Belo Horizonte, 2013.

PIRES, S. S.; LIMA, R. A.; BRAGA, A. G. S. **Horta medicinal escolar: um recurso didático para o ensino-aprendizagem de Botânica**. 64º Congresso Nacional de Botânica. Belo Horizonte, 2013.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. D. **Pesquisando: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro. Universidade de Santa Ursula 1999. p. 91.

SOARES. J. D. L.; OLIVEIRA, R. M. S. C.; OLIVEIRA, V. P. S.; ANDRADE, M. A. S. **Implantação de "farmácia viva" comunitária em Campos dos Goytacazes-RJ**. 59ª **Reunião Anual da SBPC**, 2007.

TORRES, A. R.; OLIVEIRA, R. A. G.; DINIZ, M. F. F.M and ARAUJO, E. C.. **Estudo sobre o uso de plantas medicinais em crianças hospitalizadas da cidade de João Pessoa: riscos e benefícios**. **Revista Brasileira de Farmacognosia**. [online]. 2005, vol.15, n.4, pp. 373-380. Acesso em: 20 maio de 2014.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA A SUSTENTABILIDADE: POSTULADOS DE ENRIQUE LEFF

Janaína Soares Schorr<sup>1</sup>  
Daniel Rubens Cenci<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta um estudo a partir das obras escritas pelo professor Enrique Leff, Doutor em Economia do Desenvolvimento, e um dos maiores defensores do diálogo entre os saberes como forma de resolver os problemas ambientais, auxiliando assim ao combate a crise ambiental que assola o Planeta. Tem por objetivo apresentar uma parcela da valiosa contribuição feita pelo professor mexicano, através de uma metodologia que utiliza o método de abordagem dialético, com a pesquisa bibliográfica em obras do autor. As ideias de Leff, como se poderá verificar, se colocadas em prática, poderão melhorar a qualidade do ambiente, melhorando a qualidade de vida, modificando, assim, o contexto socioambiental em busca da sustentabilidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ambiente. Saber Ambiental. Educação.

### PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

“A crise ambiental é a crise do nosso tempo. O risco ecológico questiona o conhecimento do mundo. Esta crise apresenta-se a nós como um limite no real, que ressignifica e reorienta o curso da história: limite do crescimento econômico e populacional; limite dos desequilíbrios ecológicos e das capacidades de sustentação da vida; limite da pobreza e da desigualdade social. Mas também crise do pensamento ocidental (...)” (LEFF, 2002, p. 191)

O Planeta Terra está totalmente envolvido por uma crise ambiental, cada vez mais crescente e sem precedentes, deflagrando uma necessidade urgente de alternativas que solucionem ou minimizem os problemas existentes em sede de meio ambiente.

Dentre os estudiosos do tema em epígrafe está o professor mexicano Enrique Zimmermann Leff, Doutor em Economia do Desenvolvimento, e considerado um dos precursores no estudo da sustentabilidade e da defesa de um ambiente saudável. Leff propõe a construção de uma racionalidade e de um saber ambiental, através do diálogo dos saberes como forma de resolver os problemas do meio ambiente e dedicar maior atenção para a educação ambiental.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Instituto de Ensino Superior de Santo Ângelo – IESA. Especialista em Direito Processual: Grandes Transformações pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Mestranda em Direitos Humanos na Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Bolsista do Programa de Bolsas do Mestrado da UNIJUÍ. E-mail: janaschorr@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento; Professor do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Direitos Humanos da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUI; Coordenador da Linha de Pesquisa Direitos Humanos, Meio Ambiente e Novos Direitos; Coordenador do projeto de pesquisa CNPq “O direito ambiental no contexto da sociedade de risco: em busca da justiça ambiental e da sustentabilidade”; danielr@unijui.edu.br

Explicando sobre o tema, ressalta que a “a crise ecológica atual, pela primeira vez não é uma mudança natural; é transformação da natureza induzida pela concepção metafísica, filosófica, ética, científica e tecnológica do mundo” (2003, p. 19). Assim, sua proposta base é a construção de um novo paradigma, embasado em uma consciência coletiva de mudança de atitudes e ações efetivas que alterem o panorama atual.

Este trabalho tem, portanto, como objetivo central, apresentar uma parcela da valiosa contribuição feita por Leff, bem como mostrar o quanto é possível e efetivamente válido que coloquemos as suas ideias em prática, como forma de melhoramento da nossa qualidade de vida e redução da crise existente.

### **A CONTRIBUIÇÃO DE ENRIQUE LEFF PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MUNDO MAIS SUSTENTÁVEL: O SABER AMBIENTAL**

O mundo globalizado está em crise, e aspectos que denotam ainda mais essa questão é a degradação presente no ambiente, o risco premente de um colapso ecológico e o avanço da desigualdade e da pobreza, surgindo, como tema do momento a sustentabilidade e a necessidade de mudança urgente de atitude por parte das pessoas, dos governos e das organizações.

Para Leff,

A questão ambiental aparece como uma problemática social e ecológica generalizada de alcance planetário, que mexe com todos os âmbitos da organização social, do aparato do Estado e todos os grupos e classes sociais. Isso induz um amplo e complexo processo de transformações epistêmicas no campo do conhecimento e do saber, das ideologias teóricas e práticas, dos paradigmas científicos e os programas de pesquisa. (LEFF, 2006, p. 282)

Há três pontos fundamentais de fratura e renovação que caracterizam a crise vigente. O primeiro deles são os limites do crescimento e a construção de um paradigma novo referente à produção sustentável. O segundo está relacionado à fragmentação existente do conhecimento e a emergência de uma teoria de sistemas e do pensamento da complexidade. E o terceiro é o questionamento da concentração do poder que se encontra no Estado e no mercado, a reivindicação cada vez maior de democracia, além de equidade, justiça, participação e autonomia, por parte da cidadania (LEFF, 2004).

Assim, propõe ele o desenvolvimento de uma racionalidade social, baseada em uma nova ética, embasada em princípios de uma vida democrática, com valores e identidades

culturais que sejam capazes de mobilizar e reorganizar a sociedade como um todo, em busca da transformação das estruturas do poder e um efetivo desenvolvimento sustentável (LEFF, 2004).

É necessário que se transforme a ordem econômica, política e cultural, pois que não pode haver uma mudança concreta sem a transformação das consciências e dos comportamentos dos seres humanos. Será através de uma nova percepção, com uma modificação profunda do modo de pensar e de agir, de toda a sociedade, que se criarão novos valores, ou mesmo, outro modo de vivenciar os valores existentes, desenvolvendo, a partir da razão, novos meios de utilização dos recursos naturais disponíveis.

A educação será o meio para o alcance desses objetivos. Ela será o processo estratégico de que se utilizará o mundo, para a formação de valores, habilidades e capacidades que possam orientar nessa transição para a efetiva sustentabilidade, e a redução da degradação ambiental e do uso desenfreado dos recursos naturais, sem o efetivo cuidado com as consequências de cada ato.

Há que se ter em mente que a crise ambiental é uma crise da razão e não uma crise de fundo ecológico. Conforme o autor,

os problemas ambientais são, fundamentalmente, problemas do conhecimento. Daí podem ser derivadas fortes implicações para toda e qualquer política ambiental – que deve passar por uma política do conhecimento –, e também para a educação. Aprender a complexidade ambiental não constitui um problema de aprendizagens do meio, e sim de compreensão do conhecimento sobre o meio. (LEFF, 2002, p. 217)

A racionalidade, assim, não é apenas útil para a sistematização dos enunciados teóricos do discurso ambiental. Igualmente, ela serve para analisar o potencial e coerência junto ao movimento ambientalista, com o surgimento de novos atores sociais que tragam em suas práticas os princípios e os potenciais do ambientalismo (LEFF, 2004).

Neste sentido,

a racionalidade ambiental não é a extensão da lógica do mercado à capitalização da natureza, mas a resultante de um conjunto de significações, normas, valores, interesses e ações socioculturais; é a expressão do conflito entre o uso da lei (do mercado) por uma classe, a busca do bem comum com a intervenção do Estado e a participação da sociedade civil num processo de reapropriação da natureza, orientando seus valores e potenciais para um desenvolvimento sustentável e democrático (LEFF, 2004, p. 143).

A racionalidade em termos ambientais implica que novos instrumentos de avaliação e novas tecnologias em termos ecológicos sejam apropriáveis pelos próprios produtores, incorporando assim novos valores, dando um novo sentido aos processos emancipatórios, redefinindo a qualidade de vida e, por fim, o significado dado à existência humana.

Há um movimento global agindo para o desenvolvimento da sustentabilidade e que, se for baseado em uma nova ética e na construção de uma racionalidade ambiental, com o processo educativo sendo direcionado para este caminho, conseguirá melhores efeitos e consequências a curto e, principalmente, a longo prazo, podendo agir de forma ativa para a redução da crise presente em nossos dias.

Porém, para a construção real da racionalidade, é necessário o desenvolvimento de um segundo item trazido por Leff, a interdisciplinaridade. Ela ocorre através da unificação das ciências “pela via da articulação de diversos campos do conhecimento, sem olhar para os obstáculos epistemológicos e para os interesses disciplinares que resistem e impedem tal via de completude” (LEFF, 2012, p. 32). Reintegrando-se, assim, o conhecimento no campo ambiental, para que se construa um conhecimento mais sólido que possa tratar de um problema comum.

Não é, portanto, a interdisciplinaridade ambiental a articulação das ciências já existentes, nem mesmo a colaboração de diversos especialistas de diferentes disciplinas, ou a integração de pequenos recortes da realidade no estudo dos sistemas socioambientais, e sim, é o que se chama de “processo de reconstrução social através de uma transformação ambiental do conhecimento” (LEFF, 2004, p. 230).

Assim sendo, é a interdisciplinaridade “uma prática intersubjetiva que produz uma série de efeitos sobre a aplicação dos conhecimentos das ciências e sobre a integração de um conjunto de saberes não científicos”. (LEFF, 2004, p. 185).

A questão é muito mais profunda do que aparenta ser. Quando se considera a questão de sustentabilidade, logo se pensa no meio ambiente, na natureza. Porém, para o autor, o ambiente “não é a ecologia, mas a complexidade do mundo; é um saber sobre as formas de apropriação do mundo e da natureza através das relações de poder que se inscreveram nas formas dominantes de conhecimento” (LEFF, 2002, p. 17).

O ambiente “é o Outro do pensamento metafísico, do *lógos* científico e da racionalidade econômica” (LEFF, 2002, p. 161). E o saber ambiental, proposto pelo autor, é um “saber sobre esse campo externalizado pela racionalidade econômica, científica e tecnológica da modernidade; mas, por sua vez, conota os saberes marginalizados e subjugados pela centralidade do *lógos* científico” (*idem*, p. 160).



O saber ambiental surge de uma reflexão sobre a construção social do mundo atual, ele não é “a busca de um paradigma globalizante do conhecimento, a organização sistêmica do saber e a uniformização conceitual por meio de uma metalinguagem interdisciplinar” (LEFF, 2002, p. 163). Em verdade, além do propósito de formular uma metodologia geral para o desenvolvimento do conhecimento, ele problematiza o conhecimento, sem retirar de cada ciência as suas particularidades e questões específicas.

Não estando totalmente concluído, ele está em um processo de construção, dependendo, principalmente, do contexto ecológico e sociocultural no qual está localizado e sendo aplicado. A incorporação dele às práticas docentes e científicas não é apenas um requerimento de atualização de um currículo em uma universidade, e sim “internalização de uma ‘dimensão’ ambiental generalizável aos diferentes paradigmas do conhecimento” (LEFF, 2002, p. 163).

Como já enfatizado, não se construirá o saber ambiental apenas criando uma disciplina nova com este nome, ou atualizando-se a ementa de um componente curricular já existente. É necessária, sim, uma mudança de pensamentos, uma alteração do modo como se analisam as questões ambientais como um todo, e o estado atual do Planeta e dos recursos disponíveis.

Um dos pensamentos de Leff que melhor explica essa questão – do processo de construção do saber ambiental – é que

o saber ambiental a ser constituído em relação com seus impensáveis, na reflexão do pensamento sobre o já pensado, na abertura do ser em seu porvir, em sua relação com o infinito, no horizonte do possível e o que ainda não é. Nesse sentido, constrói-se um novo saber, uma nova racionalidade e um futuro sustentável (LEFF, 2002, p. 19).

O saber é um processo de revalorização das identidades culturais, vez que reconhece a identidade de cada povo, igualmente sua cosmologia e o seu saber tradicional, inclusive como partes de sua cultura. Ele ressalta, por um lado, a questão da diversidade cultural no conhecimento da realidade, e, por outro, o problema da apropriação de conhecimentos e de saberes que é realizada dentro de ordens culturais e etnias diversas (LEFF, 2004).

De acordo com Leff,

o saber ambiental não se conforma uma doutrina homogênea, fechada e acabada; emerge e se desdobra em um campo de formações ideológicas heterogêneas e dispersas, constituídas por uma multiplicidade de interesses e práticas sociais; nas estratégias de poder inscritas no discurso teórico das ciências (economia, ecologia, antropologia, direito); no saber camponês e das comunidades indígenas integrado a seus sistemas gnosiológicos, seus valores culturais e suas práticas tradicionais de uso

da natureza; no saber ambiental inscrito nas políticas de desenvolvimento sustentável, em suas estratégias e em suas práticas discursivas, e em seus instrumentos normativos e jurídicos (2006, p. 280-281).

E é por este motivo que a construção de um mundo sustentável não é, por si só, feito a partir do conhecimento, ou seja, da gestão científica, da interdisciplinaridade, ou da prospecção tecnológica. E sim, através do diálogo de saberes, que é capaz de acolher visões diferentes e negociar interesses que são contrapostos.

Ou, nas palavras do professor,

o diálogo de saberes é formulado a partir do reconhecimento dos saberes – autóctones, tradicionais, locais – que aportam suas experiências e se somam ao conhecimento científico e especializado; mas implica, por sua vez, o dissenso e a ruptura com uma via homogênea para a sustentabilidade (2006, p. 376-377).

Portanto, unindo-se o diálogo de saberes e a interdisciplinaridade, construindo-se assim um Saber Ambiental, movido por uma nova visão em termos de ambiente e de recursos naturais disponíveis e, novas formas de uso desses recursos, é que poderemos falar realmente em sustentabilidade e em diminuição efetiva da crise ambiental que afeta o Planeta Terra.

## CONCLUSÃO

Até a poucos anos atrás a crise ambiental que envolve o mundo não era tratada e combatida de forma tão veemente como hoje ocorre. Mesmo assim, as ações realizadas para diminuí-la, ainda são em pequeno número e de pequena monta, considerando os grandes efeitos causados pela degradação ambiental, e pelo mau uso dos recursos naturais ao longo dos séculos pelo homem.

Assim, a proposta de um Saber Ambiental, uma racionalidade e uma interdisciplinaridade, através de um diálogo de saberes, como sugerido pelo professor Leff, além de práticas que sejam desenvolvidas em salas de aula e na sociedade como um todo, são alternativas que, a nosso ver, a curto e longo prazo, poderão ser mais efetivas e sólidas na diminuição dos efeitos da crise.

Como já é sabido de todos, defendido por muitos, e uma das principais bandeiras erguidas pelo professor mexicano, será através da Educação que alcançaremos melhores resultados em um período mediato, mudando a forma de pensar e agir de todos os envolvidos no processo.

Nas palavras de Leff, “o saber ambiental vai além da ambientalização do conhecimento existente [...] está comprometido com a utopia, através de novas formas de posicionamento dos sujeitos da história face ao conhecimento” (LEFF, 2004, p. 235).

A racionalidade ambiental não gera apenas novos conhecimentos. Igualmente através dela ocorre um diálogo de saberes, de onde advém, “novas formas de organização social e apropriação subjetiva da realidade” (LEFF, 2004, p. 235), embasadas em saber e conhecimento.

E complementa que o saber ambiental constitui novas identidades e interesses, surgindo atores sociais que mobilizam para a construção de uma racionalidade ambiental. Para que se atinja a qualidade de vida, tão sonhada e desejada pelos seres humanos, é necessário o desenvolvimento de um *savoir vivre*, onde os valores e os sentidos da existência sejam os definidores das necessidades vitais, das preferências culturais e da qualidade de vida do povo (LEFF, 2004).

Em outras palavras, é necessário desenvolver-se um novo modo de vida, com outros valores em termos de sustentabilidade e meio ambiente, com uma visão voltada à preservação do planeta e a um melhor uso dos recursos naturais disponíveis, com uma menor visão consumista e com um olhar preservacionista, para que possamos salvar o que ainda nos resta passível de uso.

#### **ENVIRONMENTAL EDUCATION AND BUILDING OF KNOWLEDGES FOR SUSTAINABILITY: ENRIQUE LEFF'S POSTULATES**

**ABSTRACT:** This paper presents a study made from the WRITINGS of Professor Enrique Leff, who has a doctor degree in Economy of Development, and is one of the biggest upholders of the dialogue between knowledges as a way to solve the environmental problems, thus, helping the combat against the environmental crisis that plagues the Planet. The objective is presenting a part of the valuable contribution made by the mexican teacher, through a forma that utilizes a dialectic boarding method, with bibliographic research in the authors works. Leffs ideas, as it will be possible to verify, if put to effectivation, can improve the environments quality, improving the quality of life, modifying, so, the socioenvironmental context in search of sustainability

**KEYWORDS:** Environment. Environmental Knowledge. Education.

#### **REFERÊNCIAS**

BARRAL, Welber Oliveira. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

LEFF, Enrique. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Aventuras da epistemologia ambiental:** da articulação das ciências ao diálogo de saberes. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia Ambiental.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Racionalidade Ambiental:** a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Saber Ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LOURENÇO DO OESTE – SC: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OBJETIVAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**Adriana Maria Avila<sup>1</sup>  
Edival Sebastião Teixeira<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O projeto de pesquisa intitulado “Educação Ambiental na rede municipal de ensino de São Lourenço do Oeste – SC: representações sociais e objetivações nas práticas pedagógicas” está em sua fase inicial. Trata-se de uma investigação em andamento cujo objetivo é conhecer o quadro atual da Educação Ambiental (EA) do município, bem como identificar as representações sociais sobre EA dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais e os modos pelos quais essas representações se objetivam em suas práticas pedagógicas. A metodologia segue a abordagem qualitativa e os instrumentos de coleta de dados são questionários e pesquisa documental. A base teórica e metodológica desse projeto consiste na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. A investigação parte das seguintes hipóteses: a) as ações de EA desenvolvidas atualmente nessa rede de ensino são insuficientes, esporádicas e precárias; b) as práticas de EA desenvolvidas na rede relacionam-se diretamente com as representações sociais sobre Educação Ambiental dos respectivos professores. Espera-se que os resultados do projeto possam gerar subsídios para a formação de educadores ambientais na rede municipal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental. Representações Sociais. Práticas Pedagógicas.

## **INTRODUÇÃO**

O projeto de pesquisa intitulado “Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Oeste – SC: Representações Sociais e Objetivações nas Práticas Pedagógicas” vem sendo desenvolvido no contexto do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em nível *stricto sensu*. O mesmo parte de uma preocupação inerente aos processos de ensino e a educação escolar em relação à temática da Educação Ambiental (EA), tendo como principal aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais e como campo de pesquisa a rede municipal de ensino de São Lourenço do Oeste – SC, município este situado no oeste catarinense, com população de 21.792 habitantes, cuja economia está fortemente ligada à indústria alimentícia, moveleira e atividade agropecuária.

---

<sup>1</sup> Pedagoga e especialista em Teoria e Metodologia da Educação pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR. E-mail: avilaadri@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR. E-mail: edival@utfpr.edu.br.

Em 2012 a rede de ensino do município passou por significativa ampliação através do processo de municipalização levado a execução pelo Governo do Estado de Santa Catarina, com a finalidade de outorgar aos municípios a oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Com isso, o número de escolas e consequentemente de alunos e professores da rede foi ampliado. Hoje a rede municipal conta com 09 unidades escolares oferecendo ensino de Educação Infantil, para crianças a partir dos 02 anos de idade e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais para as faixas etárias de 06 a 14 anos.

A pesquisadora atua como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em São Lourenço do Oeste, desde 1994. Assim, estando em contato direto com as grades curriculares dos diferentes níveis de ensino, tem observado a quase ausência de temáticas relacionadas ao meio ambiente e a Educação Ambiental nos ementários curriculares e total ausência dessas nos cursos de capacitação para docentes oferecidos pela rede municipal durante o ano letivo.

O que se tem de concreto relacionado à Educação Ambiental nas escolas municipais são projetos elaborados pela Secretaria de Educação Municipal e os conteúdos sobre meio ambiente apresentados em material didático fornecido por editora privada para a disciplina de Ciências Naturais, os quais são trabalhados em algumas aulas, em um determinado bimestre, ocorrendo, desta forma, apenas uma vez no ano letivo. Além da esfera escolar, também se pode citar que o “Projeto João de Barro” de responsabilidade social da Empresa Enele, de iniciativa privada em parceria com as escolas do município, visa abordar as temáticas de Ecologia e Educação Ambiental.

O município não possui sistematização legal de Educação Ambiental. Não obstante, ampara-se na Lei nº 13.558/2005, do Estado de Santa Catarina, intitulada Políticas Para a Educação Ambiental de Santa Catarina que apesar de recente apresenta uma proposta para garantir que a Educação Ambiental esteja representada nos processos de ensino. Ademais, há ainda o Código Estadual de Meio Ambiente, Lei nº 14.675, de 13 de abril de 2009, o qual se apresenta como um importante documento para a EA, mas supostamente conhecido e divulgado entre os educadores para ampliação dos conhecimentos relativos à Educação Ambiental.

Face o exposto, a pesquisadora tem constatado que em São Lourenço do Oeste a Educação Ambiental está se fazendo presente nas escolas. Não obstante, parte das hipóteses de que as ações de EA desenvolvidas atualmente nessa rede de ensino são incipientes, insuficientes, esporádicas e precárias; e que as práticas de EA desenvolvidas na rede relacionam-se diretamente com as representações sociais sobre Educação Ambiental dos

respectivos professores, as quais, por sua vez enfatizam aspectos biogeoquímicos do ambiente em detrimento das relações entre tais aspectos e aspectos sociais e culturais.

Assim, o objetivo da pesquisa ora apresentada consiste em conhecer o quadro atual da Educação Ambiental (EA) na rede de ensino municipal de São Lourenço do Oeste, bem como identificar as representações sociais sobre EA dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais e os modos pelos quais essas representações se objetivam em suas práticas pedagógicas.

Os sujeitos da pesquisa serão 45 educadores que atuam na rede municipal visada. A metodologia segue a abordagem qualitativa e os instrumentos de coleta de dados são questionários e pesquisa documental. Os dados obtidos serão submetidos à análise de conteúdo, conforme descrita por Franco (2008) e terá como prioridade a identificação de unidades temáticas. Esses procedimentos de coleta de dados visando a identificação e análise de representações sociais têm sido utilizados com frequência em investigações na área, tais como nos recentes estudos de Vendruscolo *et al* (2013), Terossi e Santana (2013) e Teixeira e Algeri (2011).

A principal base teórica do projeto consiste na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A teoria das Representações Sociais tem sido amplamente utilizada pelas ciências sociais, por preconizar o fenômeno das representações sociais como uma forma complexa do ser humano organizar seu saber a cerca do real, num movimento de construção que é ao mesmo tempo individual e coletivo. Por conseguinte, é pertinente a utilização da Teoria das Representações Sociais como base teórica desse projeto de pesquisa tendo em vista seu caráter elucidativo frente ao papel das representações sociais do sujeito em suas relações cotidianas.

Para Moscovici (2009), as representações sociais consistem em um conjunto de valores, ideias e práticas que possibilitam às pessoas orientarem-se em seu mundo material e social e controlá-lo, bem como se comunicarem na medida em que fornece aos membros de determinada comunidade um conjunto de códigos que permitem classificar e nomear os vários aspectos da realidade individual e coletiva.

As representações sociais são construídas pelo sujeito através de suas experiências pessoais, de suas vivências históricas, de seu contato com o mundo real (MOSCOVICI,

2009). Porém, mesmo que as experiências vividas pareçam imprescindíveis para a construção das representações, quando estas estão vinculadas ao campo social, a comunicação exerce papel de propagação de representações muitas vezes arbitrárias, sem qualquer contato real por parte do sujeito que passará a representa-las mentalmente. Duveen (2009, p. 8), por sua vez, afirma que “as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem a realidade de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nos ligamos uns aos outros”. Assim, as influências sociais passam a integrar o conjunto das preocupações que nos afetam e, portanto, as partilhamos com os integrantes de nosso grupo social, constituindo-se como representações sociais.

Émile Durkheim, no século XX, apresentava a discussão da temática das representações coletivas, as quais, para esse autor, influem nas decisões individuais dos seres humanos. Em *O Suicídio*, publicado em 1897, Durkheim descreve o ato do suicídio como sendo individual, com predisposições psíquicas, mas também com causas coletivas, originadas nas representações sociais do sujeito (REIGOTA, 2010). Tendo por base os trabalhos de Durkheim sobre as influências coletivas sobre o comportamento individual, Moscovici (2009, p. 49) amplia a discussão considerando que as representações sociais “são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e se comunicar - um modo que cria tanto a realidade quanto o senso comum”. Isto é, Moscovici considera o papel determinante que as representações sociais têm na construção do modo como as pessoas pensam e interagem no e com o mundo.

Desse modo a Teoria das Representações Sociais propõem que o conhecimento que se tem a cerca de um fenômeno sempre será uma construção com base em interações do sujeito com o que está sendo conhecido e claro que ao fazê-lo, reconstruirá este conhecimento imprimindo-lhe significações subjetivas, o que imprime também a essa representação um caráter social.

De acordo com Moscovici (2009) os processos cognitivos de ancoragem e de objetivação são os meios pelos quais os indivíduos inserem em seus quadros de referência o “novo”, comparando-o e interpretando-o relativamente ao já familiar, o que permite, por sua vez, reproduzi-lo e controlá-lo.

A ancoragem é o processo por meio do qual o indivíduo suporta e transforma o desconhecido, reduzindo-o a categorias e imagens relacionadas a coisas que lhes são familiares. Isto é, a ancoragem “transforma algo perturbador, que nos intriga, em nosso sistema de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser



apropriada” (MOSCOVICI, 2009, p. 61). Por essa razão, o autor em questão afirma que sua teoria não concebe a existência de um pensamento ou uma percepção que não possuam ancoragem, porque os sistemas de classificação e nomeação não são simplesmente meios para rotular ou graduar pessoas ou objetos.

A objetivação é o processo que torna concreto algo abstrato, como a transformação de uma ideia, um pensamento, em uma ação, em um ato de comportamento. Em outras palavras, o que é uma cognição, pelo processo da objetivação transforma-se em algo tangível; de uma cognição a um ato manifesto.

Portanto, a objetivação é o processo por meio do qual se une o não familiar com a realidade, tornando-se, dessa forma, esse não familiar em realidade. Assim, “percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível. [...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2009, p. 72).

Na pesquisa em educação, a teoria das representações sociais tem sido bastante utilizada, em especial no tocante às relações entre representações e práticas pedagógicas, tais como nos estudos de Kus (2012) e Sander (2012). No que concerne à Educação Ambiental, Reigota (2010, p. 14) entende que “o primeiro passo para a realização da educação ambiental deve ser a identificação das representações das pessoas envolvidas no processo educativo”. O autor faz essa afirmação mencionando o contexto de um curso de formação de educadores ambientais por ele ministrado na década de 1990. Na opinião de Reigota, ao se identificarem tais representações melhor podem ser programadas atividades de capacitação tendo em vista que as práticas pedagógicas são executadas conforme as concepções de mundo, de homem e de educação dos educadores. E as representações a que se refere o autor em questão são as de meio ambiente e de educação ambiental.

Com efeito, existem diversas concepções de Educação Ambiental. No Brasil, autores como Carvalho (2004), Loureiro (2004) e Guimarães (2007) afirmam a manifestação de duas tendências da Educação Ambiental: uma conservadora ou convencional – que seria hegemônica em nosso país – e a outra, transformadora ou crítica.

Na visão conservadora a prática pedagógica focaliza o indivíduo e sua ação no ambiente no sentido de sensibilizar para determinada forma de relação homem-natureza, a qual consiste numa visão dualista que separa em polos distintos a sociedade e a natureza (LOUREIRO, 2004; GUIMARÃES, 2007).

Na prática pedagógica conservadora os educadores geralmente apresentam temas ambientais de forma abstrata, neutra e descontextualizada da realidade social. Os alunos

recebem, assim, grandes quantidades de informações desconexas, com inúmeros relatos sobre o estado de miséria e da degradação ambiental, ou ainda, e mais frequentemente, abordando aspectos pontuais, com temáticas predominantes como o lixo, a proteção do verde, o uso e a degradação de mananciais e ações para conscientizar a população em relação à poluição do ar, tais como apontam os estudos realizados por Kus (2012) e Sander (2012) sobre representações sociais de meio ambiente e práticas pedagógicas em educação ambiental com professores de diferentes níveis de ensino.

Loureiro (2006) entende que a visão conservadora ignora a ação humana na esfera social negando, ao mesmo tempo, a historicidade e a práxis. O que resulta disso seria a ênfase numa ecologia descontextualizada dos problemas ambientais e assim, a luta pela proteção da natureza se sobressai como algo hierarquicamente prioritário sobre a luta por justiça e igualdade social, ao invés de ambas as coisas – a proteção da natureza a luta pela justiça – serem percebidas como intrinsecamente vinculadas.

Sendo a concepção de sujeito das pedagogias conservadoras – como Teixeira (2008) as define – a mesma da educação ambiental conservadora, a prática pedagógica nesta última, tal como nas primeiras, tende a localizar no indivíduo, senão a origem dos problemas ambientais, pelo menos grande parte da solução. Por essa razão, não questiona a forma de relação homem-natureza dualista, cartesiana, que separa em polos distintos a sociedade e a natureza, o sujeito e o objeto (LOUREIRO, 2004; GUIMARÃES, 2007). Da mesma forma, nunca problematiza as causas e as consequências sociais e econômicas da crise ambiental, as quais têm sua origem nas formas de relação engendradas pelo capitalismo (ANTUNES & TEIXEIRA, 2011). Pelo contrário, ao limitar-se ao apelo para a sensibilização em relação à necessidade de preservar e conservar o ambiente mediante a utilização de práticas pontuais acaba despolitizando o debate e não estabelecendo qualquer relação entre a educação e a possibilidade de transformação da sociedade (GUIMARÃES, 2007).

Por sua vez, na vertente crítica da educação ambiental privilegia-se a dimensão política da questão ambiental. Por isso, a ênfase recai no questionamento do modelo econômico vigente, concebendo-o como motivador das formas de relação social que engendram e mantêm os problemas ambientais, os quais são, portanto, problemas sociais. Desta forma, para Guimarães (2007), as propostas da educação ambiental crítica são “voltadas para as transformações da sociedade em direção à igualdade e à justiça social” (2007, p. 19).

Desta forma, considerando-se que o conhecimento é uma construção social, historicamente datada, não neutra, que atende a diferentes fins reproduzindo e produzindo relações sociais (LOUREIRO, 2006), a educação ambiental nessa vertente se constitui como

uma ação política orientada para a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas vigentes. E é por essa razão que a prática pedagógica crítica visa muito mais do que a mudança de atitude para com o meio ambiente imediato. Com efeito, como a compreende Carvalho (2004), na educação ambiental crítica as dimensões éticas e políticas são essenciais, tendo em vista a necessária construção de uma cidadania ativa a qual implica a formação de um sujeito capaz de agir em defesa dos direitos de camadas mais amplas da população.

## **CONSIDERAÇÕES GERAIS**

A relevância da investigação ora em andamento diz respeito, em primeiro lugar, à importância que a Educação Ambiental tem para a humanidade. Vivemos a chamada crise ambiental, a qual vem gerando graves problemas locais e globais (GUIMARÃES, 2012). A problemática ambiental remete a necessidade urgente de concretização da Educação Ambiental em todas as esferas sociais e em especial nas escolas cuja função é a formar cidadãos.

Contudo, apesar de sua importância para a humanidade e mesmo da obrigatoriedade legal, a Educação Ambiental parece não estar recebendo a atenção devida em muitas redes de ensino, seja pelos que as coordenam, sejam pelos que executam os processos de ensino.

Apesar de que os currículos escolares sejam pensados, organizados, sistematizados e elaborados por uma equipe de gestores – às vezes com a presença de alguns representantes do corpo docente – é de saber corrente que no dia a dia das salas de aula quem tem a palavra final no momento de escolher as estratégias de ensino é o professor.

Assim, devido a esta autonomia no processo de ensinar, muitos acabam por valorar alguns conteúdos em específico e os trabalham com maior ênfase, em detrimento de outros quiçá de igual ou maior relevância. Está é, pois, uma razão para o uso da teoria das representações sociais como suporte teórico e metodológico nesta investigação, pois, como se afirma pela teoria de Moscovici (2003), as representações sociais dão sentido a realidade social, e têm a capacidade de orientar condutas.

Por fim, justificamos a realização do estudo, o qual se oferece como uma possibilidade de tornar conhecido o quadro atual da Educação Ambiental na rede municipal de ensino de São Lourenço do Oeste. Espera-se que dentre seus resultados estejam a geração de subsídios para o desenvolvimento de programas de formação de educadores ambientais.

**ENVIRONMENTAL EDUCATION IN MUNICIPAL SCHOOLS OF SÃO LOURENCO DO OESTE - SC: SOCIAL REPRESENTATIONS AND PEDAGOGICAL PRACTICES**

**ABSTRACT:** The research project entitled "Environmental Education in the municipal schools of Sao Lourenco do Oeste - SC: social representations and objectivations in pedagogical practices" is in its initial phase. This is an ongoing investigation whose purpose is to know the current framework of environmental education (EE), and to identify the social representations about EE Teachers of Elementary Education Early Years and the ways these representations are objectified in their pedagogical practices. The methodology follows a qualitative approach and tools for data collection are questionnaires and documentary research. The theoretical and methodological basis of this project consists in the Theory of Social Representations of Serge Moscovici. The hypotheses of the research are: a) the pedagogical practices of EE currently developed in this school system are inadequate, sporadic and precarious; b) the pedagogical practices developed in this school system are directly related to the social representations of environmental education of their teachers. It is expected that the results of the project can generate subsidies for the training of environmental educators in public schools.

**KEYWORDS:** Environmental Education. Social Representations. Pedagogical Practices.

**REFERÊNCIAS**

ANTUNES, L. C., TEIXEIRA, E. S. Educação Ambiental e representação de meio ambiente em projeto pedagógico de escola municipal no sudoeste do Paraná. *Synergismus scyentifica* - UTFPR, n. 06 (1), 2011.

CARVALHO, I.C.M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYARGUES, P.P. (Org.). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p.13-24.

DUVEEN, G. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 7-28.

FRANCO, M.L.B.P. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso um embate?** 5 ed. São Paulo: Papirus, 2007.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.

KUS, H.J. **Concepções de Meio Ambiente de Professores de Educação Básica e Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental**. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco: UTFPR, 2012.

LOUREIRO, C.F.B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identities da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 65-84.

LOUREIRO, C.F.B. *Trajetórias e fundamentos da educação ambiental*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANDER, L. **Representações Sociais de Professores(as) a Respeito de Meio Ambiente e suas Práticas Pedagógicas Escolares em Educação Ambiental**. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco: UTFPR, 2012.

TEIXEIRA, E.S.; ALGERI, F.L. Representações de Meio Ambiente e Educação Ambiental: um estudo com docentes de Casas Familiares Rurais. **Práxis educativa (UEPG. Impresso)**, v. 6, p. 193-205, 2011.

TEROSSI, M.T.; SANTANA, L.C. Concepções e práticas de educação ambiental presentes nos projetos da Universidade Livre do Meio Ambiente (Umasq). **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 30, n.2, p. 64 - 84, jul./dez. 2013.

VENDRUSCOLO, G.S.; CONFORTIN, A.C.; MANICA, K.; ARESI, D. Concepção e práticas de professores sobre Educação Ambiental em escolas Públicas. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** V. 30, n.2, p. 49- 63, jul./dez. 2013.

## O MEIO AMBIENTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA

Edival Sebastião Teixeira<sup>1</sup>  
Ederson Henrique de Souza Machado<sup>2</sup>  
Jaqueline Menegazzo Franceschetto<sup>3</sup>

**RESUMO:** O trabalho relata investigação que teve por objetivo analisar relações entre as representações sociais sobre meio ambiente e sobre educação ambiental e práticas pedagógicas de educação ambiental que são percebidas por estudantes de cursos de formação de professores, de quatro instituições, sendo duas no Brasil e duas em Portugal. Participaram do estudo 100 estudantes brasileiros e 74 estudantes portugueses de ambos os sexos. Os resultados apontam que os estudantes concebem o ambiente numa perspectiva que enfatiza aspectos biogeoquímicos em detrimento da relação entre esses aspectos e aspectos sociais e culturais. A educação ambiental é representada pelos estudantes brasileiros e portugueses pesquisados como o ato de ensinar e conscientizar comportamentos e atitudes voltados à preservação, à conservação e ao respeito para com o ambiente. Sobre as práticas pedagógicas percebidas, as mesmas são em sua maioria relacionadas a aspectos biogeoquímicos do meio ambiente, ou à reciclagem, e maioritariamente desenvolvidas em disciplinas ou cursos das ciências da natureza. Conclui-se pelo estudo que as representações sociais dos estudantes sobre meio ambiente e sobre educação ambiental são maioritariamente naturalistas e conservadoras e que há relação entre tais representações e as práticas pedagógicas que os sujeitos do estudo observam em seus respectivos cursos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Meio Ambiente. Educação Ambiental. Representações Sociais. Formação de Professores.

### INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990 a educação ambiental vem sendo concebida com a finalidade do desenvolvimento de atitudes, valores e condutas em favor da preservação ambiental, ou, como se passa a falar mais claramente após a Conferência do Rio de Janeiro de 1992, uma educação para o desenvolvimento sustentável.

No Brasil, autores como Carvalho (2004), Loureiro (2004), Jacobi (2003) e Guimarães (2007) afirmam a manifestação de duas tendências da Educação Ambiental: uma conservadora ou convencional – que seria hegemônica em nosso país – e a outra, transformadora ou crítica. Para este último autor, é necessário qualificar as diferentes propostas de educação ambiental presentes na sociedade, tendo-se em vista a importância do

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR. E-mail: edival@utfpr.edu.br.

<sup>2</sup> Graduado em Letras. Mestrando em Letras na UFSM. E-mail: henri\_ederson@hotmail.com

<sup>3</sup> Graduada em Psicologia. Mestranda em Desenvolvimento Regional na UTFPR. E-mail: jack\_franceschetto@hotmail.com

desvelamento “da apropriação ideológica que dela fazem grupos dominantes.”. (GUIMARÃES, 2007, p. 67).

Na visão conservadora a prática pedagógica focaliza o indivíduo e sua ação no ambiente no sentido de sensibilizar para determinada forma de relação homem-natureza, a qual consiste numa visão dualista que separa em polos distintos a sociedade e a natureza. Para Guimarães (2006, p. 25) essa visão conservadora é ingênua, pois, ao focalizar apenas o comportamento dos indivíduos em relação às suas práticas ambientais não propicia meios para que os educandos percebam as “relações de poder que engendram a realidade socioambiental, e simplista por estabelecer relações lineares (não complexas) de causa e efeito dos fatos sociais.”.

Na prática pedagógica conservadora os educadores geralmente apresentam temas ambientais de forma abstrata, neutra e descontextualizada da realidade social. Os alunos recebem grande quantidade de informações desconexas, com inúmeros relatos sobre o estado de miséria e da degradação ambiental, ou ainda, e mais frequentemente, abordando aspectos pontuais, com temáticas predominantes como o lixo, a proteção do verde, o uso e a degradação de mananciais e ações para conscientizar a população em relação a poluição do ar, tais como apontam os estudos realizados por Kus (2012) e Sander (2012) sobre representações sociais de meio ambiente e práticas pedagógicas em educação ambiental com professores de diferentes níveis de ensino.

Por sua vez, na vertente crítica da educação ambiental privilegia-se a dimensão política da questão ambiental. Por isso, a ênfase recai no questionamento do modelo econômico vigente, concebendo-o como motivador das formas de relação social que engendram e mantêm os problemas ambientais, os quais são, portanto, problemas sociais.

A educação ambiental nessa vertente se constitui como uma ação política orientada para a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas vigentes. E é por essa razão que a prática pedagógica crítica visa muito mais do que a mudança de atitude para com o meio ambiente imediato. Para essa vertente, pois, as dimensões éticas e políticas são essenciais, tendo em vista a necessária construção de uma cidadania ativa a qual implica a formação de um sujeito capaz de agir em defesa dos direitos de camadas mais amplas da população.

Para Reigota (2007, p. 14) “o primeiro passo para a realização da educação ambiental deve ser a identificação das representações das pessoas envolvidas no processo educativo”. O autor faz essa afirmação mencionando o contexto de um curso de formação de educadores ambientais por ele ministrado na década de 1990. Na opinião de Reigota, ao se identificarem

tais representações melhor podem ser programadas atividades de capacitação tendo em vista que as práticas pedagógicas são executadas conforme as concepções de mundo, de homem e de educação dos educadores.

Por representações sociais entende-se tanto um método quanto um fenômeno. Enquanto método considera “a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade”, tendo por objetivo “descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade” (MOSCOVICI, 2003, p. 79). Por sua vez, enquanto objeto, as representações sociais têm a ver com formas de conhecimento elaborados socialmente e partilhados que permitem a construção de uma realidade comum a determinado grupo social.

Então, as representações sociais – enquanto fenômeno – se referem aos conhecimentos de senso comum que se manifestam em conceitos, explicações e afirmações originadas no cotidiano, através dos processos de comunicação interindividual, e que têm a capacidade de orientar condutas. Isto é, para teoria, as pessoas comportam-se de acordo com as representações sociais que vão construindo ao longo de suas vidas.

Toda representação social organiza-se e estrutura-se em torno de um núcleo central, o qual é composto por um ou vários elementos cuja finalidade é, ao mesmo tempo, dar uma significação e uma espécie de organização à representação (SÁ, 1996). Esse núcleo é formado por um ou mais elementos que dão o significado à representação, de modo que se constitui como seu elemento essencial, conferindo, portanto, uma base relativamente para a representação social.

O presente trabalho relata investigação que teve por objetivo analisar relações entre as representações sociais sobre meio ambiente e sobre educação ambiental e práticas pedagógicas de educação ambiental que são percebidas por estudantes de cursos de formação de professores, de quatro instituições, sendo duas no Brasil e duas em Portugal.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Os dados foram coletados através de dois protocolos elaborados especialmente para a pesquisa. O primeiro instrumento continha uma questão de evocação livre cujo termo indutor era a expressão *Meio Ambiente*, o segundo tinha como termo indutor a expressão *Educação Ambiental*. Ambos os protocolos continham, também, questões de identificação do sujeito, e questões em que os mesmos deveriam escolher dentre suas evocações as que consideravam mais importantes e justificar a importância atribuída. No segundo instrumento, ainda, havia uma questão em que se pedia ao sujeito para que respondesse o que entendia por educação



ambiental e se observava o desenvolvimento de práticas pedagógicas de educação ambiental em seus cursos e, em caso afirmativo, que descrevesse as principais práticas.

Participaram da investigação 100 estudantes brasileiros e 74 estudantes portugueses matriculados em cursos de formação de professores de duas universidades públicas brasileiras, uma universidade portuguesa e um instituto de educação superior português. Todas as instituições autorizaram a realização da investigação. A coleta de dados ocorreu em sala de aula.

Os estudantes eram de ambos os sexos e maiores de 18 anos. Todos foram orientados sobre os objetivos da pesquisa e tiveram a opção de não participar se assim o desejassem. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CAAE: 15468213.1.0000.5547).

Os dados obtidos com as questões de evocação livre foram tratados pelo programa computacional EVOC. Foram considerados na análise dos dados submetidos ao tratamento por esse programa apenas os elementos cuja frequência de evocação foi igual ou superior a 3. A escolha dessa baixa frequência de evocação. Para o tratamento dos dados obtidos com as questões dissertativas recorreu-se à análise de conteúdo, conforme Franco (2008).

Para a identificação do núcleo central das representações sociais analisadas, recorreu-se aos critérios conforme descritos por Sá (1996), ou seja, os elementos cuja frequência de evocação tenha sido superior à média e os elementos mais prontamente evocados. A análise confirmatória de pertencimento ao núcleo central foi realizada pelo critério da importância atribuída pelos sujeitos aos elementos evocados, sendo assim considerados que tiveram proporção igual ou superior a 50. Somente os elementos que atenderam a todos esses critérios foram confirmados como pertencentes ao núcleo central das representações analisadas.

A identificação das representações sociais visadas na pesquisa, bem como as suas relações, foram realizadas mediante o cruzamento dos resultados obtidos pelas questões de evocação livre e pelas questões dissertativas, bem como pelo cruzamento das análises realizadas a partir de ambos os procedimentos: programa computacional e análise de conteúdo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Quanto a representação social sobre meio ambiente, o tratamento dos dados feito pelo programa computacional EVOC, pela análise confirmatória e pela análise de conteúdo, indicou que, para os estudantes brasileiros, os elementos *Água* e *Preservação* pertencem ao núcleo central dessa representação social dos estudantes brasileiros. Esses elementos, além de

estarem dentre os de maior frequência e mais prontamente evocados, foram considerados 86,36% e 82,05%, respectivamente, mais importantes que os demais dentre todas as vezes em que foram evocados.

No caso dos estudantes portugueses, pelo mesmo procedimento de tratamento dos dados obteve-se que o núcleo central da representação social sobre meio ambiente desses estudantes é composto pelos elementos *Reciclagem, Natureza e Água*. Com efeito, essas palavras estão dentre as mais evocadas e foram consideradas mais importantes 75,86%, 74,28% e 63,64%, respectivamente, que as demais em todas as vezes em que foram evocadas.

Nos resultados obtidos para o termo indutor *Meio Ambiente* observa-se um desequilíbrio a favor de elementos biogeoquímicos em relação a elementos sociais e culturais nas representações sociais sobre meio ambiente de ambos os grupos de estudantes pesquisados.

Esse desequilíbrio na distribuição dos elementos, em que os biogeoquímicos se sobressaem sobre os sociais e culturais, também aparece nas respostas às questões dissertativas. Com efeito, quando solicitados a justificar suas evocações, bem como a atribuição de maior ou menor importância a determinados elementos, em geral os estudantes enfatizaram os primeiros elementos em detrimento dos sociais e culturais. Quanto a esses últimos aspectos, as repostas remetem mais à degradação dos ambientes, como sugerem os elementos *Desmatamento e Poluição* ou a atitudes que visam à preservação ambiental, como sugerem os elementos, *Reciclagem, Conscientização e Preservação*, do que às causas políticas, econômicas e, históricas da problemática ambiental.

Ou seja, apesar de aspectos sociais e culturais que remetem a atitudes, tais como a conscientização, a preservação, a poluição, a reciclagem, a proteção, a educação, o cuidado e o reflorestamento estarem presentes nas representações sociais sobre meio ambiente dos estudantes pesquisados os resultados que obtivemos indicam a presença de uma concepção que não avança para além de uma perspectiva naturalista de meio ambiente, tal como Reigota (2007) a define. Nesse sentido, os resultados obtidos nessa investigação não diferem substancialmente dos achados de outros autores, os quais, via de regra, encontraram representações sociais sobre meio ambiente em professores e estudantes de diferentes níveis de ensino que priorizam mais os aspectos biogeoquímicos do meio ambiente em detrimento das relações entre a sociedade e os mesmos (KUS, 2012; SANDER, 2012; YAMADA, FAVARIM e TEIXEIRA, 2013)

Os resultados obtidos com o tratamento dos dados pelo programa EVOC indicam que o núcleo central das representações sociais sobre Educação Ambiental dos estudantes

brasileiros estrutura-se em torno dos elementos *Conscientização, Preservação e Escola*. Essas palavras tiveram uma frequência de evocação superior às demais, foram também as mais prontamente evocadas e consideradas mais importantes que as demais em 78,43%, 51,51% e 50,00%, respectivamente, das vezes em que foram lembradas. A palavra *Meio Ambiente*, também está dentre as mais frequentes e mais prontamente evocadas, o que denota sua importância na representação, ainda que não tenha sido considerada mais importante que as demais em pelos menos 50% das vezes em que foi lembrada.

Na periferia próxima do núcleo central estão os elementos *Natureza, Respeito, Poluição e Educação*. Dentre os elementos de contraste destacam-se *Reeducação, Conhecimento, Necessidade, Reciclagem, Sociedade, Homem, Ensino, Projetos e Práticas*. Por sua vez, na periferia distante observam-se, dentre outros, os elementos *Criança, Divulgação, Ação, Importância, Futuro e Vida*.

Desta forma, pode-se afirmar que os elementos pertencentes à periferia próxima, o conjunto dos elementos de contraste e os elementos da periferia distante, bem como os próprios elementos do núcleo central, sugerem que para os estudantes brasileiros a Educação Ambiental prioriza atividades educacionais cuja finalidade é conscientizar para a preservação ambiental. Com efeito, no caso desses estudantes sempre há em suas evocações pelo menos um elemento que pode ser facilmente associado à educação, seja esta em sentido escolar, seja em sentido amplo. No núcleo central há o elemento *Escola*, na periferia próxima, *Educação*, dentre os elementos de contraste estão *Reeducação, Conhecimento, Ensino, Projetos e Práticas*; e na periferia distante, estão os elementos *Criança, Divulgação, Ação, Futuro e Vida*.

Separando-se entre elementos biogeoquímicos e elementos sociais e culturais observou-se a predominância de elementos sociais e culturais sobre os biogeoquímicos. Observou-se, ainda, a predominância de elementos sociais e culturais facilmente associados a educação sobre elementos sociais e culturais gerais. Contudo, os resultados que obtivemos pela análise do conteúdo das questões dissertativas, indicam que esses estudantes representam socialmente a Educação Ambiental a partir de uma perspectiva conservadora, como a definem Jacobi (2003), Carvalho (2004), Loureiro (2004) e Guimarães (2007).

Isto é, se por um lado os elementos sociais e culturais aparecem com veemência nas evocações dos estudantes brasileiros pesquisados, por outro se trata, sobretudo, de que a Educação Ambiental deve estar a serviço da conservação do ambiente, de modo que uma discussão sobre as causas sociais e culturais da problemática ambiental – salvo poucas

exceções como se verá mais adiante neste texto – em geral não é considerada pelos estudantes brasileiros como práticas de Educação Ambiental.

Quanto aos estudantes portugueses, os resultados obtidos indicam que o núcleo central das suas representações sociais sobre Educação Ambiental estrutura-se em torno dos elementos *Poluição, Preservação, Reciclagem, Ensinar*. Essas palavras foram mais frequentes e mais prontamente evocadas que as demais e foram consideradas mais importantes em 80,00%, 63,19%, 63,16% e 60,00%, respectivamente, das vezes em que foram evocadas.

A periferia próxima do núcleo central é composta pelos elementos *Ambiente e Respeito* e os elementos de contraste são *Cuidar, Aprender, Natureza, Cidadania, Lixo e Ecoponto*. Assim, todos esses elementos já nos dão um importante indício de como os estudantes portugueses pesquisados representam socialmente a Educação Ambiental.

Como no caso dos estudantes brasileiros, também os portugueses focalizam a preservação do meio ambiente. Mas, dão grande importância à reciclagem de resíduos e isto aparece tanto em suas evocações, como o próprio termo reciclagem o atesta bem como menções à reutilização e à coleta seletiva de lixo, um tanto débeis nas evocações livres, porém veementes nas respostas às questões dissertativas.

Separando-se os elementos evocados entre elementos biogeoquímicos e elementos sociais e culturais, observou-se diferença em relação ao que ocorre com os estudantes brasileiros pesquisados. Por há predominância de elementos sociais e culturais livremente evocados sobre os elementos biogeoquímicos, mas, por outro, os elementos sociais e culturais gerais predominam sobre os elementos sociais e culturais mais facilmente associados à educação.

É de se notar, a respeito, a presença dos elementos *Cuidar, Ecoponto, Limpar, Lixo, poluição, Preservação, Proteger, Reciclagem e Reutilizar*, alguns dos quais débeis em evocação, mas veementes nas respostas dissertativas. A presença de tais elementos nas representações sociais sobre Educação Ambiental dos estudantes portugueses pesquisados encontra alguma justificação no relato de Guerra; Schmidt & Gil Nave (2008).

Em investigação desenvolvida em 15 mil estabelecimentos de ensino portugueses, de todos os níveis esses autores avaliaram a situação dos projetos de Educação Ambiental e de Educação para o Desenvolvimento Sustentável então em andamento nessas instituições. Com relação às temáticas mais abordadas nos projetos, os autores verificaram uma concentração em temas que denominam como muito restritos, a saber: política dos 3Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar); fauna e flora; conservação da natureza, sendo que este último consiste, para esses autores, na “âncora fundamental” da educação ambiental portuguesa.

No caso da nossa investigação, observamos uma semelhança entre os estudantes pesquisados de ambos os grupos. Os elementos sociais e culturais aparecem em maior número que os elementos biogeoquímicos, todavia, isso não parece não significar que para os estudantes brasileiros e os estudantes portugueses pesquisados a Educação Ambiental deva enfatizar também as causas sociais e culturais da problemática ambiental.

Se há uma diferença entre esses grupos de estudantes, a mesma tem a ver com ações: os estudantes brasileiros pesquisados ressaltam a temática da conscientização para a preservação dos recursos naturais, ao passo que os estudantes portugueses, além de realçarem a preservação, também atribuem grande importância à reutilização e à reciclagem.

Quanto aos dados obtidos com as questões dissertativas, dez dentre os 100 estudantes brasileiros não responderam à pergunta sobre o que entendiam por educação ambiental. Por sua vez, apenas um dentre os 74 estudantes portugueses não respondeu à pergunta sobre o que entendiam por educação ambiental.

Mediante a análise do conteúdo das respostas foram identificadas 5 unidades temáticas. A tabela 1 apresenta os dados:

**Tabela 1. Frequência absoluta e valores proporcionais encontrados por unidade temática.**

Unidades Temáticas	Estudantes brasileiros		Estudantes portugueses	
	F	%	F	%
Ensino Ambiental	60	66,68	56	76,71
Atitude Ambiental	20	22,22	10	13,70
Conhecimento Ambiental	2	2,22	5	6,85
Atitude Crítica	4	4,44		
Não específica	2	2,22	1	1,37
Não soube responder	2	2,22	1	1,37

**Fonte:** dados coletados, organizados e tratados pelos pesquisadores.

Por ensino ambiental compreende-se a Educação Ambiental como um conjunto de práticas pedagógicas cuja finalidade é desenvolver a consciência das pessoas sobre a importância de preservar, respeitar e cuidar do meio ambiente.

Uma atitude consiste numa disposição mental para avaliar ou agir, favorável ou desfavoravelmente sobre determinado objeto atitudinal (STEG; VAN DEN BERG e GROOT, 2012). Essa disposição é carregada de afeto e influencia o comportamento sobre determinado objeto social (RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 1999). Por isso, a unidade temática atitude ambiental comporta as respostas segundo as quais a Educação Ambiental consiste em atitudes ou ações relativas à preservação, ao respeito e ao cuidado para com o ambiente natural.

Já a unidade temática atitude crítica – a qual ocorre apenas entre os estudantes brasileiros – também comporta respostas que remetem a atitudes do sujeito para com o ambiente. Contudo, nesse caso, os estudantes destacam para além dos aspectos naturais, também a questão das relações entre sociedade e natureza, sejam elas culturais, econômicas, políticas, históricas e de poder, bem como as próprias concepções que as pessoas têm sobre meio ambiente.

Por sua vez, a unidade temática conhecimento ambiental comporta as respostas segundo as quais a educação ambiental o conhecimento sobre temáticas ambientais, em especial no que concerne às questões da natureza.

Foi perguntado aos estudantes de ambos os grupos se observam práticas pedagógicas de Educação Ambiental em seus cursos. A esse respeito, 10 estudantes brasileiros não responderam a questão. Dentre os demais que responderam (n = 90), apenas 23 (25,56%) observam tais práticas em seus cursos. No caso dos estudantes portugueses houve 100% de resposta para a questão (n = 74). Contudo, desses estudantes apenas 16 (21,62%) observam essas práticas em seus cursos.

Além da proximidade na baixa proporção de estudantes de ambos os grupos que observam práticas pedagógicas de Educação Ambiental, nos dois casos as mesmas são maioritariamente desenvolvidas em disciplinas ou cursos das ciências da natureza. Fato este que se coaduna com os resultados apresentados, por exemplo, por autores como Guerra, Schmidt e Nave (2008) em Portugal e Vendrúsculo *et al* (2009), no Brasil.

Apenas dois sujeitos de uma das universidades brasileiras, disseram que observam como sendo de Educação Ambiental as discussões que ocorrem numa disciplina denominada Economia, Meio Ambiente e Sociedade, dentre as quais destacam a questão das relações entre o homem e o meio em que vive. Todas as demais práticas mencionadas pelos sujeitos da pesquisa tiveram como temas questões como reciclagem; preservação de recursos naturais, em especial da água; aquecimento global e mudanças climáticas; degradação ambiental, lixo, fauna e flora.

## CONCLUSÃO

Os resultados obtidos permitem concluir que nas representações sociais sobre meio ambiente dos estudantes pesquisados predominam elementos biogeoquímicos em detrimento das relações entre esses elementos e os elementos sociais e culturais que compõem o meio ambiente.

Quanto às representações sociais sobre Educação Ambiental, os resultados indicam que a maioria dos estudantes pesquisados concebe essa educação ambiental desde uma perspectiva conservadora que prioriza a conscientização de comportamentos e atitudes à preservação, à conservação e ao respeito para com o ambiente, em detrimento da discussão sobre aspectos sociais, econômicos e culturais que estão na base da degradação ambiental.

Sobre as práticas pedagógicas informadas, as mesmas são em sua maioria relacionadas a aspectos biogeoquímicos do meio ambiente, ou à reciclagem. Apenas dois estudantes relataram uma prática em que há discussões sobre as relações entre o homem e o meio em que vive. Não obstante, a maioria das práticas pedagógicas de educação ambiental que foram relatadas é desenvolvida em disciplinas ou cursos das ciências da natureza.

Assim, sendo, os resultados obtidos nesta investigação permitem inferir que: 1) as representações sociais sobre Meio Ambiente de ambos os grupos estão relacionadas com as respectivas representações sociais sobre Educação Ambiental; 2) ambos os grupos representam o Meio Ambiente desde uma perspectiva naturalista; 3) ambos os grupos representam socialmente a Educação Ambiental na perspectiva conservadora; 4) há relação entre as representações sociais dos estudantes pesquisados sobre Meio Ambiente e sobre Educação Ambiental entre si e dessas representações com as práticas pedagógicas que observam em seus respectivos cursos.

## **ENVIRONMENT AND ENVIRONMENTAL EDUCATION IN REPRESENTATIONS OF STUDENTS TEACHER TRAINING**

**ABSTRACT:** The paper reports research aimed to examine relationships between social representations of the environment and environmental education and environmental education pedagogical practices that are perceived by students in teacher training courses in Brazil and Portugal. The study included 100 Brazilian students and 74 Portuguese students of both sexes. The results indicate that students conceive the environment in a perspective that emphasizes biogeochemical aspects at the expense of the relationship between these aspects and social and cultural aspects. Environmental education is represented by Brazilian and Portuguese students surveyed as the act of teaching and awareness behaviors and attitudes aimed at preservation, conservation and respect for the environment. On pedagogical practices perceived, they are mostly related to biogeochemical aspects of the environment, or recycling, and mostly developed in disciplines or courses in the natural sciences. The findings indicate that social representations of students about the environment and environmental education are mostly naturalistic and conservative and that a relationship between these representations and pedagogical practices that the study subjects observe in their respective courses.

**KEY WORDS:** Environment. Environment Education. Social Representations. Teacher Training.

**Agradecimentos:** A CAPES e à Fundação Araucária Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná pela concessão de uma bolsa de pós-doutoramento que viabilizou a realização da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, I.C.M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYARGUES, P.P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p.13-24.

FRANCO, M.L.B.P. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GUERRA, J.; SCHIMIDT, L.; GIL NAVE, J. Educação Ambiental em Portugal: Fomentando uma Cidadania Responsável. V Congresso Português de Sociologia. **Anais**. Universidade Nova de Lisboa, 25 a 28 de junho de 2008.

GUIMARÃES, M. **A formação do educador ambiental**. São Paulo: Papyrus, 2006.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso um embate?** 5 ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, março/ 2003.

KUS, H.J. **Concepções de Meio Ambiente de Professores de Educação Básica e Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental**. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco: UTFPR, 2012.

LOUREIRO, C.F.B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 65-84.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, A., ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SÁ, C.P. **Núcleo Central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANDER, L. **Representações Sociais de Professores(as) a Respeito de Meio Ambiente e suas Práticas Pedagógicas Escolares em Educação Ambiental**. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco: UTFPR, 2012.

STEG, L.; VAN DEN BERG, A.E.; GROOT, J.I.M. **Environmental Psychology: an introduction**. Oxford: Blackwell Publishing, 2012.



VENDRUSCOLO, G.S.; CONFORTIN, A.C.; MANICA, K.; ARESI, D. Concepção e práticas de professores sobre Educação Ambiental em escolas Públicas. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** V. 30, n.2, p. 49- 63, jul./dez. 2013.

YAMADA, R.; FAVARIM, L.C.; TEIXEIRA, E.S. Preservar a natureza: como estudantes de graduação concebem o meio ambiente. **Educação Ambiental em Ação**, n. 44, jun. 2013. Disponível em <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1513&class=02>. Acesso em 18 de maio de 2014.

## O PAPEL DO ESTADO NA APLICAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Aline Damian Marques<sup>1</sup>  
Denise Tatiane Girardon dos Santos<sup>2</sup>  
Roberta da Silva<sup>3</sup>  
Daniel Rubens Cenci<sup>4</sup>

**RESUMO:** Com o desenvolvimento tecnológico, científico e industrial, os recursos naturais, considerados, por muito tempo, como inesgotáveis, passaram a ser utilizados em demasia, de modo que esse comportamento gerou a crise ambiental, que se demonstrou evidente no século passado. A partir da década de 1970, passou-se a discutir, com maior veemência, as formas de contornar essa crise, destacando-se, principalmente, as práticas sustentáveis, denominadas de ecodesenvolvimento; bem como, cunhou-se o termo educação ambiental, que é o instrumento de pelo qual o ensino é voltado para o desenvolvimento de uma educação preocupada com a preservação do meio ambiente, ecologicamente, equilibrado. As políticas públicas, assim, se revelam como um instrumento à disposição do Estado para a promoção da educação ambiental, que, pela sua característica transdisciplinar, atinge todas as disciplinas. Portanto, o presente trabalho visa a demonstrar a importância da educação ambiental para a efetivação do ecodesenvolvimento, assim como as políticas públicas se apresentam como um método eficiente para a sua concretização, fomentando o sentimento de responsabilidade coletiva e viabilizando a prática cidadã. O método de abordagem utilizado foi o hipotético-dedutivo. Quanto ao procedimento, aplicou-se a pesquisa bibliográfica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental. Políticas Públicas. Ecodesenvolvimento. Sustentabilidade.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tratará sobre como o processo de exploração desmedida dos recursos naturais conduziu à atual crise ambiental, e como a educação ambiental pode ser um instrumento de grande valia para que essa situação negativa seja revertida, principalmente,

---

<sup>1</sup> Advogada. Especialista em Direito do Tributário e Mestranda em Direitos Humanos pela UNIJUI. Bolsista FAPERGS. Pesquisadora na linha: Direitos Humanos, Relações Internacionais e Equidade. E-mail: alined.marques@terra.com.br;

<sup>2</sup> Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Mestranda no Curso de Mestrado em Direitos Humanos, pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Vinculação à Linha de Pesquisa “Direitos Humanos, Relações Internacionais e Equidade”. Bolsista do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Advogada. E-mail: girardon\_15@hotmail.com;

<sup>3</sup> Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pesquisadora da linha de pesquisa registrada no CNPQ: Fundamentos e concretização dos Direitos Humanos. Bacharel em Direito pelo Instituto Cenecista de Ensino Superior – IESA. Professora da rede pública de educação básica do município de Santo Ângelo. Advogada. Contato: roberta.h.s.\_@hotmail.com;

<sup>4</sup> Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Professor do DCJS - Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUI; Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Direitos Humanos, Coordenador da Linha de Pesquisa Direitos Humanos, Meio Ambiente e Novos Direitos, Coordenador do projeto de pesquisa CNPq “O direito ambiental no contexto da sociedade de risco: em busca da justiça ambiental e da sustentabilidade”. Contato: danielr@unijui.edu.br.

para se assegurar a vida no planeta e garantir que as futuras gerações possam acessar o meio ambiente, ecologicamente, equilibrado.

Para tanto, destacam-se as políticas públicas como caminhos pelos quais as práticas educativas, com foco à proteção ambiental, são viabilizadas, atingindo-se, assim, a transdisciplinariedade desses estudos nas escolas, da mesma forma que a sociedade é atingida por essa instrução pela via informal.

Assim, pontuar-se-á sobre como a educação ambiental pode viabilizar o ecodesenvolvimento, o uso dos recursos naturais de forma medida e racional e os benefícios dessa prática a toda coletividade, sendo a educação ambiental, antes de mais nada, um processo de incentivo à assunção da responsabilidade coletiva da preservação do meio ambiente e como um exercício de cidadania.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A educação ambiental é imprescindível, atualmente, para que a sociedade tenha a consciência da necessidade do desenvolvimento de práticas sustentáveis, haja vista o atual estágio de exacerbado uso dos recursos naturais. Essa forma de educação e conscientização tem, como veículo, a promoção de políticas públicas voltadas tanto para educandários, que é considerada a educação formal, tanto para a sociedade, que se dá fora dos ambientes escolares, chamada de educação informal, como, por exemplo, campanhas de conscientização.

Para pontuar os conceitos de educação ambiental e de política pública, no intento de tornar mais evidente a correlação entre ambas, a veiculação daquela por intermédio desta, tem-se que a educação ambiental procura expor as formas como os seres humanos se relacionam com a natureza, com os habitats. Essa forma de percepção do mundo e das relações do ser humano com a natureza se desenvolveu a partir da constatação de que o meio ambiente está sendo utilizado de uma forma que extrapola e coloca em risco a própria renovação dos recursos (SEGURA, 2001).

Diante dessa escassez que pode, concretamente, colocar em risco a vida no planeta, se não for alterada, é que surgiu a ideia da sustentabilidade, ou seja, de que a forma como o ser humano se comporta seja compatível com a natureza, que não a agrida ou retire dela recursos em demasia, evitando-se o risco do esgotamento dos recursos.

Dessa feita, as reflexões sobre as circunspectas consequências da exploração descomedida do meio ambiente natural permitiram a divulgação da necessidade de proteção e conservação da natureza e da restauração dos espaços destruídos para afiançar a perpetuação

de um ambiente saudável e adequado para o desenvolvimento de todos os seres vivos (LAYRARGUES, 1997). Nesse ponto, o meio ambiente equilibrado é um direito fundamental, e ante a finitude dos recursos naturais, as preocupações com a sua preservação se transformaram em verdadeiros desafios, comuns à humanidade, exigindo a colaboração de todos.

Portanto, a educação ambiental é concebida para ser um instrumento capaz de gerar um processo educativo que conduza as sociedades a um saber ambiental, calcado em valores éticos e em regras políticas, destinadas tanto ao convívio social quanto às práticas industriais e de mercado. Ao ser tratada a forma de produção, que se dá, atualmente, muito em função da industrialização, bem como, as formas e a intensidade do consumo, expõe-se como deve ser a correta distribuição entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso os recursos naturais (CARVALHO, 2004).

Assim, a educação ambiental é uma prática coletiva, que implica na cidadania ativa, participativa, haja vista que todos os seres humanos necessitam, de igual forma, que o meio ambiente seja equilibrado, salutar, para que todas as formas de vida possam existir, além de se assegurar o acesso às futuras gerações, de uma natureza preservada (TANNER, 1978). A partir dessa óptica, a educação ambiental se volta para o despertar, ou para a manutenção, do senso de pertencimento, de uma responsabilidade compartilhada por todos, organizada, socialmente, para que sejam compreendidas as causas e os efeitos da atual crise ambiental, e, conseqüentemente, a busca de sua superação.

Além disso, a educação ambiental trabalha para a construção de uma cultura ecológica, que insira o ser humano, novamente, como parte do habitat, haja vista que, a partir da Revolução Industrial, com o desenvolvimento tecnológico e científico, o homem extraiu-se do meio ambiente, passando a sustentar uma falsa compreensão antropocêntrica, de que a natureza, ao invés de englobá-lo, existia para servi-lo, motivo pelo qual eclodiu do que, atualmente, é denominada de crise ambiental (GUIMARÃES, 2007).

Essa problemática ambiental, que desconhece fronteiras, justamente, pela sua gravidade, acaso não combatida, perpassa, necessariamente, pela administração do Estado em relação às condutas individuais, sociais e, inclusive, mercadológicas. Essa atuação estatal se dá, justamente, por meio de políticas públicas, ferramentas para a implantação da educação ambiental (CARVALHO, 2004).

A palavra “política” advém da Língua Grega, e significa limite. Essa origem do termo, atualmente, é muito pertinente, porque, justamente, em relação às práticas ambientais, as políticas desenvolvidas têm um viés de limitar o uso indiscriminado dos recursos naturais,

ou, então, de limitar a forma como se dá essa exploração, buscando que ela aconteça de forma menos agressiva possível ao meio ambiente (SILVA; FRACALOSSO, 2010). É uma regulação que não acontece sobre a sociedade, mas, sim, entre esta e o Estado, que também é alvo das próprias limitações que impõe, principalmente, em relação à obrigação de proteger o meio ambiente, assegurando sua qualidade.

Portanto, a sustentabilidade é uma conduta que exige uma consciência ética, esta que está, intrinsecamente, relacionada com o exercício de cidadania, de participação social a partir da assunção da responsabilidade compartilhada. A política pública, nesse viés, funciona como um gerenciamento do conjunto de procedimentos necessários para a construção e o aprimoramento do bem comum (GRÜM, 1996).

O meio ambiente passou a ser tratado como alvo das políticas públicas a partir da Conferência de Estocolmo, em 1972, uma das pioneiras e mais importantes reuniões, a nível mundial, que inaugurou o enfrentamento da crise ambiental, então percebida. A ideia de educação ambiental já foi introduzida como estratégia para conduzir a sustentabilidade ambiental e social do planeta, em meados da década de 1970 (MAGALHÃES, 1995).

A partir dessa época, a discussão de modelo de desenvolvimento sustentável, que proporcionasse a continuidade da evolução industrial, tecnológica e científica, mas com a preservação do meio ambiente e com o mínimo de impacto aos recursos naturais, ou seja, a harmonização das relações econômicas com o bem-estar social, ampliou-se significativamente, passando a ser conhecida como ecodesenvolvimento, conforme denominou Ignacy Sachs (1986).

O conceito de desenvolvimento sustentável busca a romper com a perspectiva mercadológica pura, onde a natureza era considerada, apenas, um recurso, uma matéria-prima, que servia para a produção industrial, e, conseqüentemente, com a concentração de renda que essa prática ocasiona. Ao ser irrompida essa forma de condução do mercado, as conseqüências positivas restaram evidentes, principalmente, na seara social, com a redução da pobreza e o fortalecimento da identidade cidadã.

A educação ambiental, portanto, tem, como objetivo, a sustentabilidade socioambiental a partir do conceito de ecodesenvolvimento, priorizando que a transformação do meio natural aconteça por intermédio de técnicas apropriadas, não lesivas, que impeçam desperdícios, contaminações, exageros, e que realcem as potencialidades do meio. Ao mesmo tempo que as exigências sociais são atendidas, mantém-se o seu provedor, que é o meio ambiente, favorecendo a diversidade dos meios naturais e dos contextos culturais.

A educação ambiental, por conseguinte, atende a uma racionalidade ambiental, esta

que deve ser praticada por meio da transdisciplinariedade, que restabeleça o ser humano como parte da natureza, do meio que habita, favorecendo as interações entre os meios físico e biológico. Leff (2001, p. 134) afirma que a racionalidade ambiental é um produto da própria educação ambiental, pois ela favorece a elaboração de “[...] um conjunto de interesses e de práticas sociais que articulam ordens materiais diversas que dão sentido e organizam processos sociais através de certas regras, meios e fins socialmente construídos”.

No Brasil, uma das mais importantes normas do trato ambiental é a Política Nacional de Educação Ambiental, a Lei nº. 9.795/1999, que assimilou, parcialmente, a concepção de educação ambiental. Em seu artigo 1º ela define a educação ambiental como sendo “[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 2014).

Para a aplicabilidade da educação ambiental, destaca, no artigo 2º, a necessidade que ela seja desenvolvida de forma interdisciplinar, tanto metodológica, como epistemológica, devendo ser um componente considerado essencial e permanente da educação nacional, a ser desenvolvida em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Percebe-se que a educação ambiental, por sua transdisciplinariedade, transcende a importância da responsabilidade coletiva da implementação de seus princípios básicos, objetivos e estratégias, assim como o seu incentivo, a busca pela efetivação das práticas, ecologicamente, corretas e sustentáveis. A aplicação dessa norma é de responsabilidade dos Ministério da Educação e do Meio Ambiente, que foram imbuídos, pelo Decreto nº. 4281/2002, como órgãos gestores dessa política.

Dessa forma, a educação ambiental é inserida na pauta das políticas públicas brasileira, visando tanto ao crescimento quantitativo, ao ser aplicada como incremento da educação pública, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura, quanto ao qualitativo, na preservação da qualidade da natureza, por meio do Ministério do Meio Ambiente, função estatal esta, relativamente, recente, em comparação com outras preocupações que já ocupam a pauta das questões de governo há tempos (TOZONI-REIS, 2004).

Considerando que as políticas públicas são os meios disponíveis pelo Estado para a resolução de uma problemática, ou o atendimento de uma demanda social específica, elas podem ser aplicadas por intervenção direta, por regulamentação, ou contratualismo (GOMES et. al., 2013). Assim, o papel do Estado na educação ambiental se revela muito importante,

voltada para a conservação do meio ambiente e a recuperação e melhoria da qualidade de vida de todos, humanos e não-humanos (SACHS, 2004).

Portanto, evidenciado que a educação ambiental, viabilizada pelo Estado, por meio das políticas públicas, tem o condão de conduzir as práticas humanas à sustentabilidade, com o uso responsável das fontes naturais, sendo apontada como o meio pelo qual se atingirá o desenvolvimento econômico e social e, por consequência, o desarraigamento da pobreza, pois possibilitará o atendimento das necessidades da população mundial.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como demonstrado, a educação ambiental é um dos principais instrumentos de acionamento da responsabilidade social, pois permite envolver todas as pessoas em um sentimento de responsabilidade coletiva quanto à preservação da natureza e à reversão dos processos de desenvolvimento insustentáveis, que acabaram por deflagrar a atual crise ambiental.

O Estado assume um papel imprescindível, pois, diante de sua obrigação de promover a preservação da natureza, dispõe das políticas públicas para buscar essa efetivação desse objetivo, pois elas servem como ferramentas por meio do qual é possível a implantação da educação ambiental. A educação ambiental, ao ser conduzida para o interior das escolas, como um tema transdisciplinar a ser tratado em todos os níveis de ensino, pratica a conscientização das pessoas para a preservação ambiental, da mesma forma que atinge a toda a sociedade, por meio da educação informal.

Assim, a educação ambiental pode ser exercitada, por intermédio de políticas públicas, para a condução de um desenvolvimento ecológico, ou seja, um ecodesenvolvimento, favorecendo que a vida no planeta seja assegurada, e que ela possa ser desenvolvida com qualidade, a partir da conscientização de todos os cidadãos, para que eles exerçam sua cidadania de forma positiva, veiculando a proteção do meio onde habitam e a qualidade de seu modo de vida – sustentável.

## **EL PAPEL DEL ESTADO EN LA APLICACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL**

**RESUMEN:** Con el desarrollo tecnológico, científico e industrial, los recursos naturales, considerados durante mucho tiempo, como inagotable, se han utilizado demasiado, por lo que este comportamiento llevado a la crisis ambiental, que se demuestra claramente en el siglo

pasado. Desde la década de 1970, comenzamos a discutir con mayor vehemencia, la manera de superar esta crisis, destacando principalmente las prácticas sustentáveis, llamados eco-desarrollo; y acuñó el término de educación ambiental, que es el instrumento mediante el cual la enseñanza se orienta hacia el desarrollo de una educación comprometida con el mantenimiento del medio ambiente, ecológicamente equilibrado. Las políticas públicas de este modo se revelan como un instrumento a disposición del Estado para la promoción de la educación ambiental, que por su carácter transdisciplinario, alcanza todas las disciplinas. Por lo tanto, este estudio pretende demostrar la importancia de la educación ambiental para la realización de eco-desarrollo, así como las políticas públicas se presentan como un método eficiente para su realización, al fomentar un sentido de responsabilidad colectiva y que permite la práctica civil. El método de enfoque utilizado fue el hipotético-deductivo. En cuanto al procedimiento, se aplica a la literatura.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Ambiental. Políticas Públicas. Ecodesarrollo. Sostenibilidad.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Decreto nº. 4281/2002. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/decreto4281.pdf>. Acesso em 08.07.2014.

BRASIL. Lei nº. 9.795/1999. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em 08.07.2014.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Isabel. **Ecologia, desenvolvimento e sociedade civil**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 4-10, out-dez, 1991.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. São Paulo: Papirus, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: no consenso um embate?** São Paulo: Papirus, 2007.

GOMES, Maria do Socorro de Lucena; CUNHA, Anderson; LEMOS, Letícia Maia, LUCENA NETO, Nerival Barbosa de, VIEIRA, Tatiana de Gusmão. **Repercussões da educação ambiental no desenvolvimento e na cidadania**. Direito e Desenvolvimento, v. 4, n. 8, p. 225-244, 2013.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito?** Rio de Janeiro: Revista Proposta, 1997.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável**. Blumenau: Editora. da FURB, 2000.



MAGALHÃES, Antônio Rocha. **Um estudo de desenvolvimento sustentável no Nordeste semi-árido**. pp 254 – 262. *In*: CAVALCANTI, Clóvis. (Org.). Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez, 1995.

SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir**. São Paulo: Vértice, 1986.

SEGURA, Denise de Souza Baena. **A educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: FAPESP, 2001.

SILVA, Anderson Furlan Freire da; FRACALOSSO, William. **Direito ambiental**. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

TANNER, Thomas R. **Educação ambiental**. São Paulo: EDUSP, 1978.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental, natureza, razão e história**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

## **PERCEPÇÕES AMBIENTAIS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ÁGUA NAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CANDÓI: UMA ESTRATÉGIA EDUCACIONAL PARA A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL**

**Silvana Grittem<sup>1</sup>**  
**Edival Sebastião Teixeira<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O trabalho apresenta considerações sobre pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar como as percepções ambientais e as representações sociais sobre água de alunos e professores das escolas do campo do município de Candói podem colaborar para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à sustentabilidade ambiental, em especial da água. Considera-se a água o elemento fundamental e essencial para a existência dos seres vivos, tanto como substância, como subsistência. A água é rica em significados e simbolismos, o que a torna presente no imaginário e, assim, pode despertar sentimentos topofílicos. O município que sediará esta pesquisa possui localização privilegiada em relação aos recursos hídricos, sendo sua utilização intensa, sobretudo no setor de produção de energia elétrica, agricultura e pecuária. Realidade que repercute diretamente sobre o meio ambiente e mais precisamente sobre a fragilidade dos mananciais existentes na região. Os resultados desta pesquisa visam colaborar com a difusão de dados ambientais sobre a água e sobre atitudes ecologicamente corretas e ambientalmente sustentáveis nas escolas analisadas, fato que pode configurar uma estratégia educacional para a Educação Ambiental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Água. Percepções ambientais. Representações Sociais. Práticas pedagógicas.

### **INTRODUÇÃO**

A motivação que impulsionou esta pesquisa parte da realidade do mundo vivido, um mundo complexo, onde a construção do espaço habitado ocorre a partir da relação entre seres humanos e entre estes com o meio que os envolve. Nesse cenário, as preocupações relacionadas ao meio ambiente estão vinculadas a vários fatores, desde o desenvolvimento de nações até a sobrevivência de grupos humanos..

Uma das maiores ameaças ambiental e humana diz respeito à água. A água deve ser considerada como bem público e direito humano. O processo de privatização, comercialização e degradação das águas fez surgir a consciência do cuidado e da sua preservação como patrimônio da humanidade e de todos os seres vivos. Dados do Relatório do Desenvolvimento Humano de 2006, elaborado pela ONU, apontam que a garantia de acesso à água, enquanto investimento produtivo e defesa contra as vulnerabilidades associadas à incerteza dos cursos

---

<sup>1</sup> Geógrafa com Licenciatura e Bacharelado pela UFPR. Mestranda em Desenvolvimento Regional pela UTFPR. silvana.grittem@gmail.com

<sup>2</sup> Psicólogo. Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR. edival@utfpr.edu.br

de água, constitui um dos elementos chave do desenvolvimento humano (PNUD, 2006, p.133). Essa preocupação transparece na busca incessante em superar a crise ambiental atual e estabelecer ações efetivas para a sustentabilidade dos recursos naturais.

De acordo com Leff (2004, p.19), “a crise ambiental é uma crise do conhecimento”. Ainda de acordo com os pressupostos desse autor, destaca-se que muitos dos saberes constituídos foram sendo esquecidos, dando lugar a certezas comprovadas por meio de procedimentos metodológicos estabelecidos e considerados inquestionáveis. “Se a crise do conhecimento vem sendo revelada pela crise ambiental, então a sociedade como um todo caminha para uma crise de identidade”. (LEFF, 2004, p.8)

Raynaut (2004, p.22) afirma que “estamos entrando, mais uma vez, em um período histórico no qual estão sendo renegociados os recortes, definições e fronteiras que ordenam de maneira fundamental nossa percepção de mundo”. Nesse contexto, o espaço habitado tornou-se objeto de análise de vários campos do saber, assim, está presente em todas as malhas teóricas e discursivas do conhecimento moderno, que tentam entender o meio ambiente.

Ao seguir esse intuito, buscou-se elaborar um projeto de pesquisa direcionado às necessidades mais emergentes, em relação ao meio ambiente e à sustentabilidade local e global. Percebe-se a necessidade de uma grande reflexão sobre a água no cenário global, com isso, torna-se urgente o estudo do local, pois somente a partir do conhecimento de problemáticas locais é possível compreender as dimensões globais que afetam o meio ambiente. Nesse sentido, cabe ressaltar que muitos problemas ambientais locais possuem repercussão global, e nesse contexto a água ganha destaque.

O município que sediará esta pesquisa possui localização privilegiada em relação aos recursos hídricos, sendo drenado pela Bacia Hidrográfica do Rio Iguaçu, além de localizar-se sobre o Aquífero Guarani. A utilização do potencial hídrico de Candói e seus arredores é intensa, sobretudo no setor de produção de energia elétrica, agricultura e pecuária. Fato que repercute diretamente sobre o meio ambiente e mais precisamente sobre a fragilidade dos mananciais existentes na região.

Dessa forma, revela-se a importância da abordagem sobre a questão da água no contexto educativo das escolas do campo do município. Nada mais oportuno que destacar a importância da Educação Ambiental nas escolas do campo, que pode ser um veículo de difusão para o conhecimento de dados ambientais e de atitudes ambientalmente corretas e sustentáveis em relação à água.

A pesquisa busca estabelecer a interdisciplinaridade, ao tratar a água sob a perspectiva das percepções ambientais e das representações sociais. O estudo das percepções

ambientais é expressivo na Geografia, caracterizado por uma vertente conhecida como Geografia Humanística ou Geografia da Percepção, influenciada fortemente pela Fenomenologia. Essa corrente geográfica, que advém das percepções, busca alcançar uma compreensão de mundo, através das relações das pessoas com o meio ambiente, de suas ideias e sentimentos com os espaços e lugares. Já o estudo das representações sociais é uma das abordagens da Psicologia Social e se revela de fundamental importância para analisar as relações que as pessoas estabelecem com o seu entorno, ou espaço vivido. Essa abordagem visa a compreensão do ser humano em sua totalidade, considerando como pensa, sente e desenvolve suas práticas sociais em relação ao meio ambiente que o envolve.

Pretende-se delimitar o estudo desta pesquisa nas escolas de três localidades rurais do município de Candói: Distritos de Cachoeira, Paz e Península do Cavernoso. A escolha dessas comunidades deve-se ao fato de estarem inseridas em locais distantes e de difícil acesso, sendo que muitas famílias ainda preservam a agricultura familiar, contudo, percebe-se a fragilidade com os cuidados dos mananciais nessas localidades, que sofrem forte influência de atividades voltadas ao agronegócio, além dos impactos gerados pela construção de Pequenas Centrais Hidrelétricas.

Diante dessa realidade, justifica-se a importância das percepções ambientais e das representações sociais sobre água nas escolas do campo de Candói, com vistas a conhecer a realidade local e colaborar com o processo de difusão sobre atitudes ecologicamente corretas no cotidiano, que busquem a sustentabilidade local e global. Tais atitudes podem melhorar a qualidade de vida das comunidades a serem analisadas, tornando-as agentes de transformação social e colaborando para o desenvolvimento regional. Diante dessa realidade, esta pesquisa pretende elucidar a seguinte questão:

Como as percepções ambientais e as representações sociais sobre água de alunos e professores das escolas do campo do município de Candói podem colaborar para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à sustentabilidade ambiental da água?

## **OBJETIVOS**

A pesquisa objetiva, de forma geral, analisar como as percepções ambientais e as representações sociais sobre água de alunos e professores das escolas do campo do município de Candói podem colaborar para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à sustentabilidade ambiental da água. Mais especificamente o estudo visa: a) Identificar as percepções ambientais relacionadas à água entre alunos e professores das escolas do campo

dos distritos rurais de Cachoeira, Paz e Península do Cavernoso, localizadas no município de Candói; b) Identificar as representações sociais sobre a água entre alunos e professores das escolas que farão parte da pesquisa; c) Identificar práticas sociais dos alunos e professores relacionadas à água; d) Verificar as práticas pedagógicas dos professores em relação à água; e) Analisar como as práticas sociais e pedagógicas se coadunam com as percepções ambientais e representações sociais sobre a água entre alunos e professores.

## **A ÁGUA NO CONTEXTO GLOBAL**

Ao tratar a dimensão da crise ambiental no contexto global, percebe-se a inserção de eventos internacionais e atores ambientais locais em busca de soluções para os problemas. A problemática que envolve a água parece ganhar notoriedade a partir do início do século XXI, período que se identifica um aumento da demanda e da degradação das águas no mundo todo. A intensificação dos múltiplos usos da água gera impactos ameaçadores aos ciclos hidrológicos locais e globais. De acordo com Tundisi (2003), o ciclo hidrosocial superpõe-se ao ciclo hidrológico, em decorrência de adaptações e alterações ao ciclo hidrológico natural, como exposto a seguir:

Com o aumento e diversificação da atividade econômica, a dependência dos recursos hídricos aumenta, especialmente em regiões com variabilidade anual grande no ciclo e áridas. As pressões sobre os usos dos recursos hídricos provêm de dois grandes problemas que são o crescimento das populações humanas e o grau de urbanização e aumento das necessidades para irrigação, e produção de alimentos. A redução no volume disponível e a apropriação dos recursos hídricos em escala maior e mais rápida têm produzido grandes alterações nos ciclos hidrológicos regionais: por exemplo, a construção de barragens aumenta a taxa de evaporação, a construção de canais para diversão de água, produz desequilíbrios no balanço hídrico, a retirada de água em excesso para irrigação, diminui o volume dos rios e lagos. (TUNDISI, 2003)

A distribuição das águas no planeta Terra é muito desigual, enquanto países como o Brasil, Rússia e Canadá detêm as maiores reservas de água do mundo, existem partes do planeta que sofrem com a carência desse recurso natural. É importante ressaltar que a quantidade de água no planeta é praticamente invariável há centenas de milhões de anos, o que pode variar é a sua distribuição e seu estado.

Ribeiro (2008, p.17), revela que a distribuição natural da água no mundo não corresponde a sua divisão política, o que agrava a problemática da disponibilidade. A escassez de água no mundo também é agravada em virtude da desigualdade social, da falta de manejo e usos sustentáveis dos recursos naturais.

Em decorrência de sua importância, a água sempre foi um significativo regulador social e cultural. Historicamente, ao substituir os hábitos nômades pelos sedentários, os grupos humanos fixaram-se às margens de leitos d'água, a fim de usufruir da água como fonte de alimento, irrigação, higienização e até mesmo de cultos religiosos. Assim, civilizações importantes e as primeiras cidades surgem às margens de grandes rios, como o Eufrates, Tigre, Nilo, Jordão, Amarelo e Ganges.

Sobre a relação da humanidade com a água ao longo dos tempos, o “Manifesto da água”, escrito por Petrella no ano de 2002, revela que a água sempre foi um fator determinante das estruturas sociais ao longo dos tempos (PETTRELA, 2002). O seu domínio tornou-se fonte de poder e desigualdades, quando não objeto de duelos entre comunidades, locais ou internacionais.

Corroboram com esse autor, os indicadores apresentados pelo Relatório do Desenvolvimento Humano de 2006, cujo tema norteador foi a água, nesse documento transparece a lógica que controlar o uso da água significa deter poder.

Em muitos países, a distribuição do acesso adequado a água e saneamento reflete a distribuição de riqueza. O acesso a água canalizada nos lares é, em média, de 85% para os 20% mais ricos, em comparação com 25% para os 20% mais pobres. A desigualdade vai além do acesso. O princípio perverso que se aplica a grande parte do mundo em desenvolvimento é que as pessoas mais pobres não só têm acesso a menos água, e a menos água potável, como também pagam alguns dos preços mais elevados do mundo. (PNDU, 2006)

Ao estipular valor de mercado aos recursos naturais, inclusive a água, como uma possível solução para a crise ambiental, surge a ideia que esse valor é como “oferecer a doença como cura” (SHIVA, 2006, p. 159). Ainda de acordo com essa autora, o valor espiritual, ecológico, cultural, são exemplos de valores “fora do mercado”, que estão se transformando em sinônimo de valor de mercado, o que acarreta a *comoditização* de recursos naturais vitais. Por essa ótica, a água se torna mercadoria. Os recursos naturais podem ter valor elevado, sem ter preço. Ao igualar valor a preço monetário, obtêm-se uma equação equivocada, que de acordo com Shiva (2006, p.160), resulta na crise da água.

A água sofre ameaças em todos os lugares do mundo, portanto, tornou-se um problema global. Segundo Tundisi,

A solução para todos os problemas referentes à água está centrada atualmente no desenvolvimento de sistemas adequados de gestão e de procura permanente de inovações tecnológicas, e na adoção de medidas estruturais e não-estruturais para a gestão integrada e preditiva das águas. (TUNDISI, 2006, p.25)

Ao tratar de um aspecto global, que interfere de modo direto na sobrevivência e na qualidade de vida no planeta, a água deveria ultrapassar os critérios políticos de sua divisão, com vistas à preservação global da natureza e da própria vida humana. Ao considerar que no mundo contemporâneo as relações sociais, culturais e econômicas são globais, assim também as relações com o meio ambiente e a degradação ambiental tornam-se transnacionais. Nesse sentido, essas relações devem deixar de ser apenas de coexistência e passar a ser de cooperação e solidariedade, a fim de se atingir o uso racional e sustentável dos recursos naturais, em especial da água.

## **SIGNIFICADOS, SIMBOLISMOS E IMAGINAÇÃO SOBRE A ÁGUA**

A água é o elemento da natureza que possivelmente mais agrega significados ao ser humano. É fonte de vida, de sobrevivência e de subsistência de todos os seres vivos. Assim, a água se faz presente no imaginário e na materialidade.

Assim concebida, a água é matéria, e, por mais material que seja, embala os sonhos, é fonte de inspiração poética, tal como se manifesta nas imagens e símbolos humanos, em seus atos, na morte e na vida: a água move e umedece o real. Manifesta em atos e símbolos humanos, é substância, é água sonhada, é matéria, é imaginação! (GRATÃO, 2007, p. 52).

Além de fonte de vida, a água representa os ciclos da vida. Nas paisagens é o elemento que se destaca e que influencia a existência de outros elementos. Na geomorfologia é a água o elemento fundamental da modelagem do relevo ao longo das Eras geológicas, no vigor de suas corredeiras e cachoeiras, na presença dos mares e geleiras, assim como nas chuvas que renovam a terra, desde os primórdios do planeta.

Ao simbolizar a vida e os ciclos da vida, a água possui valorização feminina para diversos autores, Chevalier e Gheerbrant (2007, p.19) destacam: “A água primeira, a água nascente, que brota da terra e da aurora branca, é feminina [...], terra grávida, de onde a água sai para que, desencadeada a fecundação, a germinação se faça”.

Gaston Bachelard, em sua obra *A água e os sonhos*, também reverencia o feminino na água. Para esse autor o elemento água é feminino e uniforme, simboliza as forças humanas mais escondidas, mais simples e significantes, assim, a água é a linguagem contínua fluída, é o símbolo universal da vida de fecundidade e de fertilidade. “[...] um traço do seu caráter feminino: ela embala como uma mãe. [...] A água leva-nos. A água embala-nos. A água adormece-nos” (BACHELARD, 1997, p.136).

De acordo com Bruni (1993), a água é símbolo por excelência do pensamento. “[...] a água está na matriz da sequência espelho - reflexo - reflexão - pensamento. A liquidez da água, seu caráter essencialmente móvel sugere o movimento das ideias, e o seu objetivo: ser espelho fiel da realidade” (BRUNI, 1993, p.58).

Cunha (2000) afirma que a água é repleta de significados, tanto materiais como simbólicos,

A água está, assim na natureza e, a um só tempo, na cultura. Está nos mitos e na história. Está no dia e na noite, nas estações do ano: nas águas de janeiro, primeiras águas, nas águas de março, que fecham o verão, como canta Tom Jobim, nas águas outonais ou primaveris. [...] Está nas celebrações da vida e da morte, nas cerimônias de adeus, a água lágrima, no batismo, a água-benta para a purificação divina. (CUNHA, 2000, p.16).

A civilização moderna faz múltiplos usos da água, usa e polui a água, danificando a vida que nela existe. Isto afeta a humanidade, tanto na impossibilidade da vida biológica, como na vida psíquica. A degradação das águas, de acordo com Bruni, “danifica, talvez de maneira irreparável, o rico patrimônio psíquico que o imaginário da água tem produzido ao longo da história da humanidade” (BRUNI, 1993, p.64).

## **AS PONTES TEÓRICAS ENTRE PERCEPÇÕES AMBIENTAIS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

O mundo complexo em que vivemos exige uma profunda reflexão sobre os processos que permeiam a construção intersubjetiva da realidade, focada nas relações sociais e na concepção de espaço. Ao abordar a problemática ambiental do mundo contemporâneo, em particular da água, faz-se necessário uma sondagem basilar, a fim de detectar como os indivíduos percebem, se relacionam e exercem suas práticas em relação ao meio em que vivem.

Nesse contexto e com o intuito de nortear esta pesquisa, buscou-se estabelecer pontes teóricas entre a Geografia e a Psicologia Social. Essa proposta pautada na interdisciplinaridade visa estabelecer um processo dialógico. De acordo com Morin (2002, p.190), a palavra dialógica não faz com que as dificuldades desapareçam, o princípio dialógico “é a eliminação da dificuldade do combate com o real”. Ao princípio dialógico deve-se juntar o princípio hologramático, que explica que o todo está nas partes, assim como as partes estão no todo. Outro princípio proposto por Morin é o de organização recursiva:



A organização recursiva é a organização cujos efeitos e produtos são necessários a sua própria causação e a sua própria produção. (...) Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los enquanto indivíduos humanos, o que eles não seriam se não dispusessem da instrução, da linguagem e da cultura. (MORIN, 2002, p.182).

Os princípios de Morin podem colaborar na organização de um trabalho interdisciplinar que envolva as questões ambientais nas escolas do campo que farão parte desta pesquisa. Ao considerar a escola como espaço de vivência e mudança social, evidencia-se a necessidade de potencializar saberes ambientais e desenvolver práticas inovadoras. Diante dessas colocações, as abordagens das percepções ambientais e das representações sociais visam identificar como ocorrem as leituras de mundo sobre a água dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Na dialogicidade entre pessoas com distintas leituras e interpretações sobre a problemática ambiental, precisamos considerar as possibilidades de mudanças qualitativas no sentido que as “leituras de mundo” podem ser discutidas, recriadas, refeitas, desconstruídas etc. (REIGOTA, 1999, p. 120)

São as leituras do espaço vivido que transferem ao ser humano o sentimento de pertencimento a um lugar, nesse caso pode ser despertado um elo afetivo entre o sujeito e o lugar, criando um sentimento topofílico.

O termo topofilia foi utilizado pela primeira vez por Bachelard em 1974, na primeira edição de sua obra *A poética do espaço*, significando “o espaço de nossa felicidade” (BACHELARD, 1993). Posteriormente, o geógrafo chinês Yi-Fu Tuan, utilizou o termo amplamente em sua obra *Topofilia*. De acordo com esse autor, existem diversas maneiras de perceber as paisagens, de se construir a realidade através de experiências únicas. Dessa forma, o estudo da percepção ambiental é fundamental para compreender melhor as inter-relações entre os indivíduos e os lugares em que vivem.

A consolidação dos estudos sobre percepção ambiental ocorre a partir da década de 1960/1970, caracterizada pela vertente geográfica conhecida por Geografia Humanística, Geografia da Percepção, ou ainda, por Geografia do Comportamento, com influencia da Fenomenologia. Essa Geografia que advém das percepções, busca uma compreensão de mundo, ao analisar as relações dos seres humanos com o meio ambiente, de suas ideias e sentimentos com os espaços e lugares.

Nessa perspectiva, as representações sociais colaboram para o entendimento da construção de uma realidade comum a um grupo social. De acordo com Jodelet (2001, p.22), a representação social é caracterizada como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Reigota (2007, p. 70), parece reafirmar as considerações até aqui expostas, ao mencionar que “as representações sociais equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam sua realidade”.

O estudo da teoria das representações sociais teve início com a Psicologia Social de Moscovici, em 1961, com o objetivo de compreender como o pensamento coletivo se organiza e é compartilhado. De acordo com o autor, temas conceituais podem ser considerados ideias-fonte.

A análise das representações sociais não pode fazer mais que tentar, por um lado, identificar o que, em determinado nível “axiomático” em textos e opiniões, chega a operar como “primeiros princípios”, “ideias propulsoras” ou “imagens” e, por outro lado, esforçar-se para mostrar a “consistência” empírica e metodológica desses “conceitos”, ou “noções primárias”, na sua aplicação regular ao nível de argumentação cotidiana ou acadêmica (MOSCOVICI, 2003, p. 242).

Um ponto de vista comum entre a Fenomenologia e a Teoria das Representações Sociais parece ser as atitudes humanas no cotidiano, destacado por Moscovici:

São, até certo ponto, as representações sociais que combinam nossa capacidade de perceber, inferir, compreender, que vêm à nossa mente para dar um sentido às coisas, ou para explicar a situação de alguém. Elas são tão “naturais” e exigem tão pouco esforço que é quase impossível suprimi-las (MOSCOVICI, 2003, p. 201).

As contribuições de Santos (1982) também revelam a conexão entre as teorias propostas, O conhecimento geográfico deve aceitar a existência de relações mútuas e complexas entre sociedade e espaço, entre processos sociais e configurações espaciais.

Se a Geografia deseja interpretar o espaço humano como o fato histórico que ele é, somente a história da sociedade mundial, aliada à da sociedade local, pode servir como fundamento à compreensão da realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem. (SANTOS, 1982, p. 9-10)

## **METODOLOGIA**

A pesquisa será realizada em três etapas. Primeiramente, pretende-se identificar e analisar as percepções ambientais e as representações sociais sobre água, objetivando

conhecer a realidade das comunidades locais. Posteriormente, identificar as práticas sociais das comunidades com relação à água e as práticas pedagógicas direcionadas à Educação Ambiental, em particular, sobre a água. E finalmente, analisar como as práticas sociais e pedagógicas se coadunam com as percepções ambientais e representações sociais sobre a água entre alunos e professores. Dessa forma, de acordo com Spink (1995), evidencia-se a necessidade de adotar diferentes técnicas e instrumentos para o desenvolvimento da pesquisa.

A teoria das representações sociais pode nos auxiliar a organizar e tornar compreensível a representação social da água. Essa suposta simplificação não é sinônimo de um processo simples, como nos revela Sá (1998). Dessa forma, é necessário viabilizar o processo de desenvolvimento da pesquisa com procedimentos metodológicos específicos.

Assim, para identificar as percepções e representações sociais sobre a água entre professores e alunos, pretende-se adotar como procedimentos metodológicos a observação sistemática, de acordo com Minayo (2000) e a entrevista do tipo centralizada no problema, assim, evidencia-se a pesquisa qualitativa, que leva em consideração que os pontos de vista, e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados, conforme nos aponta Flick (2009).

Ao analisar os dados, os processos de ancoragem e objetivação deverão nortear esse processo, amparado pelas contribuições da análise de conteúdo, propostas por Bardin (1995), objetivando relacionar as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados, considerando as variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem.

## **CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

A pesquisa encontra-se em sua fase exploratória, portanto, torna-se inviável apresentar conclusões ou considerações finais a cerca de seus resultados. Contudo, observa-se que a partir das abordagens propostas sobre as percepções ambientais e sobre as representações sociais, é possível a análise da relação entre meio ambiente, dos indivíduos envolvidos e de suas práticas sociais. O conhecimento geográfico a cerca da questão da água em seus diversos aspectos favorece o desenvolvimento de pontos relevantes para o trabalho a ser desenvolvido.

Evidencia-se até o momento, que a água configura papel fundamental não apenas para a sobrevivência e subsistência dos seres vivos, mas apresenta-se como importante

indicador para o desenvolvimento regional, ao considerar sua condição quali-quantitativa, além dos aspectos que envolvem o gerenciamento dos recursos hídricos.

Os resultados desta pesquisa não pretendem esgotar o temário sobre a água, mas ampliar as possibilidades para novos estudos sobre esse recurso natural tão significativo. Assim, ao divulgar os resultados da pesquisa, objetiva-se colaborar com a difusão de atitudes ambientalmente corretas e sustentáveis em relação à água nas escolas do campo de Candói. Fato que pode se tornar uma estratégia para a Educação Ambiental dessas escolas, além de conscientizar as comunidades locais, melhorando sua qualidade de vida e estabelecendo um fator decisivo ao desenvolvimento regional.

### **ENVIRONMENTAL PERCEPTIONS AND SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT WATER IN FIELD SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF CANDÓI: AN EDUCATIONAL STRATEGY FOR ENVIRONMENTAL SUSTAINABILITY**

**ABSTRACT:** The paper presents considerations for ongoing research, whose goal is to analyze how environmental perceptions and social representations about water from students and teachers from rural schools of the municipality of Candói can collaborate for the development of educational practices related to environmental sustainability, in particular water. The water is considered the fundamental and essential element for the existence of living things, as much as substance, as subsistence. The water is rich in meanings and symbolism, which makes it present in the imaginary, and thus may arouse feelings of topophilia. The municipality that will host this research has an awarded location in relation to water resources and its intense use, especially in the sector of electrical energy production, agriculture and cattle raising. Reality that affects directly the environment and more precisely the fragility of the existing springs in the region. The results of this survey are intended to contribute to the diffusion of environmental data on water and on environmentally sustainable and ecologically correct attitudes in schools examined, fact that can configure an educational strategy for environmental education.

**KEYWORD:** Water. Environmental perceptions. Social representations. Pedagogical practices.

### **REFERÊNCIAS**

BACHELARD, G. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed 70, 1995.

BRUNI, J. C. A água e a vida. **Tempo Social - Revista de Sociologia**. São Paulo: USP, v.5, p. 53-65, 1993.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

CUNHA, L. H. O. Significados múltiplos das águas. In: DIEGUES, A. C. (Org.) **A imagem da água**. São Paulo: Hucitec/USP, 2000.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRATÃO, L. H. B. (À) Luz da imaginação! “O Rio” se revela na voz dos personagens do lugar - ARAGUAIA! **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 17, n. 28, p. 89-120, jan./jun. 2007.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 17-44.

LEFF, E. **Aventuras as epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao dialogo dos saberes**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 6ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes. 4ª ed., 2003.

PNUD. **A água para lá da escassez: poder, pobreza e a crise mundial da água**. Relatório do Desenvolvimento Humano 2006. USA, 2006.

RAYNAUT, C. Meio Ambiente e desenvolvimento: construindo um novo campo do saber a partir da perspectiva interdisciplinar. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 10, p. 21-32, jul./dez. 2004. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/made/article/view/3089>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 7ª Ed. São Paulo, Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, W. C. **Geografia política da água**. São Paulo. Ed. Anna Blume. 2008.

SANTOS, M. **Espaço e Sociedade**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1982.

SHIVA. V. **Guerras por água: privatização, poluição e lucro**. São Paulo: Radical Livros, 2006.

SPINK, M. J. P. Desvendando as teorias implícitas: Uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: – GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995b. p.117-145.

TUAN. Yi Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

TUNDISI, J.G. Ciclo Hidrológico e Gerenciamento Integrado. **Ciência e Cultura**. São Paulo, vol.55, n.4, p. 31-33, out/dez. 2003.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

\_\_\_\_\_. Novas perspectivas para a gestão dos recursos hídricos. **Revista USP**, São Paulo, n.70, p. 24-35, junho/agosto 2006.

## **PIBID – EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS COM A ESCOLA**

**Simone Ginar da Silva<sup>1</sup>**  
**Danielle Monteiro Behrend<sup>2</sup>**

**RESUMO:** Este trabalho apresenta práticas pedagógicas experienciadas pela comunidade aprendente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Subprojeto Educação Ambiental – PIBID – EA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, desenvolvidas com a Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama, no Balneário Cassino, no município de Rio Grande – RS, no período de 2012 a 2014. Apresenta um estudo diagnóstico realizado sobre as concepções de EA que atravessam e constituem a prática escolar, além da construção e do desenvolvimento do Projeto *Educação Ambiental Cidadã*. Entendemos que o desenvolvimento de uma proposta de trabalho por meio de projetos é uma alternativa problematizadora e interdisciplinar para ampliarmos o ruído e ressignificarmos a EA na escola, mas é preciso ir além, e desenvolvermos outras ações em que a EA esteja entrelaçada ao seu projeto político-pedagógico, que deve ser construído coletivamente. Tendo como fonte de inspiração as ideias de Freire, compreendemos que articular EA, escola, universidade e formação docente, contribui para avançarmos na direção de uma Educação Libertadora. Esta vivência no contexto escolar possibilitou associar a formação e o trabalho docente aos estudos e as práticas de EA com a escola.

**PALAVRAS CHAVE:** Formação Docente. Educação Ambiental. Educação Libertadora.

### **INTRODUÇÃO**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Subprojeto Educação Ambiental – PIBID – EA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que traz como título *Educação Ambiental na Escola: (re) significando as ações*, tem como objetivo principal incentivar e enfatizar a importância da EA na formação inicial e continuada dos professores e, também nos espaços escolares (SUBPROJETO PIBID EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2012).

A intenção é promover e desenvolver, em conjunto com alunos de licenciaturas, de diferentes áreas do conhecimento e professores de escolas, discussões, problematizações e ações sobre Educação Ambiental na escola. Assim, proporcionar aos futuros professores uma formação que seja fundamentada pelo viés socioambiental; ou seja, de uma EA que busca se afastar da concepção dicotômica e amplia a concepção de interação entre as questões sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais. A opção é pela relação complexa que se estabelece entre sociedade e natureza e a função da educação escolarizada neste processo (*Idem*, s/p).

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Especialista em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Professora e Supervisora Escolar da Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama–Rio Grande– RS. simoneginar@hotmail.com

<sup>2</sup> Pedagoga, Mestre em Educação Ambiental (PPGEA-FURG), Professora Assistente do Instituto de Educação na Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Coordenadora do Pibid Interdisciplinar – FURG daniellefurg@yahoo.com.br

Nesta perspectiva, no PIBID – EA, a formação docente e as práticas pedagógicas realizadas com as escolas têm papel essencial na concretização de ações socioambientais e, assim, “de formação de uma consciência ecológica crítica e problematizadora” (*Idem, s/p*).

O PIBID – EA é uma inovação e um desafio na formação inicial e continuada, pela singularidade de ser um subprojeto interdisciplinar, sendo necessário, então, construir espaços para a sua inclusão na educação escolarizada, de forma problematizadora e contextualizada.

As atividades desenvolvidas no PIBID – EA são: as Rodas de Formação na Universidade; as práticas pedagógicas edificadas com as escolas; as Histórias de Sala de Aula; as Narrativas da Docência explicitadas no Portfólio Coletivo; e a participação nos Encontros sobre Investigação na Escola e em encontros educacionais sobre escola e EA.

Todas as ações educacionais desenvolvidas no PIBID – EA acontecem de forma concomitante, numa dimensão teórico-prática de formação inicial e continuada. E, também, são socializadas por meio das ferramentas tecnológicas *plataforma moodle – sead – Furg*, e *facebook*, as quais contribuem de forma significativa para a construção e reconstrução de conhecimentos, partilha de saberes e fazeres.

Este trabalho apresenta as práticas pedagógicas experienciadas pela comunidade aprendente do PIBID – EA, com a Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama, no Balneário Cassino, em Rio Grande – RS, no período de 2012 a 2014. Discorre sobre as ações educativas desenvolvidas pela professora coordenadora da Universidade, pela professora supervisora da Escola, por cinco licenciandos de diferentes áreas do conhecimento e pelos estudantes da Educação Básica, participantes da proposta.

Inicialmente traz um estudo diagnóstico sobre as concepções de EA que constituem e atravessam a prática escolar e apresenta o Projeto *Educação Ambiental Cidadã*, construído com a Escola, de forma dialógica e colaborativa.

Todo o trabalho foi edificado na concepção freireana de educação e embasado nos estudos sobre EA crítica e na formação docente.

Assim, estas práticas vivenciadas articulam a formação e a ação docente aos estudos e práticas de EA com a escola, na perspectiva da educação libertadora, problematizadora e emancipatória, como possibilidade para as transformações sociais.

## **DESENVOLVIMENTO**



A partir das considerações introdutórias destacamos que enquanto docentes no grupo do PIBID – EA da Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama, realizamos as atividades com cinco licenciandos da Universidade, de diferentes áreas do conhecimento. Num movimento dialógico, a partir de problematizações e ações de formação docente, EA e a Escola.

O PIBID – EA constitui-se, portanto, numa verdadeira comunidade aprendente. Segundo Galiazzi e Moraes (2013, p. 265):

Comunidades aprendentes de professores que constituem espaços de formação qualificada para todos os que neles se envolvem efetivamente. Professores iniciantes juntamente com professores experientes aprendem juntos sobre seu ofício. Embora cada professor se construa em comunidades aprendentes, modos compartilhados de ser professor são produzidos.

Dessa forma, a comunidade aprendente do PIBID – EA se organiza e se estabelece em processo de ação-reflexão-ação, onde todos dizem a sua palavra, como revela Freire (2001, p. 78):

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.

A partir de então, deu-se início ao estudo diagnóstico que foi desenvolvido no período de setembro a novembro de 2012, nas seguintes etapas: o conhecimento da história da Escola e a sua caracterização; o seu projeto político-pedagógico e as concepções de EA presentes na comunidade escolar.

*Princípio da Incerteza: as coisas que observamos nos modificam, assim como nós modificamos as coisas que observamos. Nesse caso fui modificado pelo ambiente escolar mais uma vez. Sinto que posso cada vez mais, através da experiência me diferenciar e pretensamente, melhorar este mundo tão perturbador. Em contrapartida, modifiquei a escola com meu olhar. Mais uma vez ela deixou de ser uma instituição falida a serviço das classes dominantes, para se tornar um espaço de esperança (Licenciando A do PIBID – EA. Texto extraído do PORTFOLIO COLETIVO DO PIBID – EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2012-2013, s/p).*

Pesquisamos a história da Escola, desde a sua origem, a sua caracterização sociocultural e a sua relação com a comunidade, por meio de estudo de documentos; relatos de professores e funcionários, pais e alunos; levantamento de registros fotográficos. Isto para reconhecimento e expressão de sua identidade, de acordo com a realidade onde está inserida, pois pensamos ser importante saber como a Escola se estrutura, bem como todo processo pedagógico se organiza, é acompanhado e é avaliado.

Assim, neste processo de estudo e de reflexão, reconhecemos a importância do conhecimento da escola e da sua organização político-pedagógica.

A etapa da elaboração do diagnóstico e a sua realização oportunizaram-nos uma significativa experiência de como se dá a prática educativa. É um viver a Escola em toda a sua dinamicidade.

O sentimento de pertencimento à Escola tomou conta do grupo aprendente.

*Entrar na Escola com olhar investigativo, olhar de querer pertencer àquele espaço, me sentir nele e, quem sabe, me identificar com ele. Olhar a Escola como um lugar de aprendizagens* (Licenciando A do PIBID – EA. Texto extraído do PORTFÓLIO COLETIVO DO PIBID – EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2012-2013, s/p).

Cabe enfatizar a relação de trabalho que foi estabelecida do PIBID – EA com a Escola. Uma relação dialógica, fundada na ética, no respeito e na colaboração, a qual todos os setores e segmentos da Escola acolheram e envolveram-se com a proposta.

Um dos momentos significativos neste processo de compreensão da realidade escolar foi o estudo do projeto político-pedagógico (PPP) da Escola.

O estudo aprofundado do PPP fez com que ratificássemos sobre a sua importância e significação, enquanto instrumento de organização do processo educativo como um todo, indo além de um simples agrupamento de planos estritamente burocráticos, que devem ficar arquivados na escola.

Entendemos o PPP como um processo coletivo, que envolve toda a comunidade escolar, sua construção é um desafio para os professores, pais, alunos e funcionários. Há também a necessidade de um referencial que o fundamente e, nesse sentido, temos que ter como base “uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola” (VEIGA, 2002, p. 14).

Assim, a partir do conhecimento da Escola, de sua organização político-pedagógica, foi construído um instrumento de pesquisa, para termos uma visão sobre as concepções de EA que a permeiam as práticas escolares.

O processo de pesquisa sobre as concepções de EA presentes na Escola foi uma etapa importante para compreendermos como ela acontece na educação escolar, como é concebida e vivenciada.

Freire (1981, p. 35), ao falar sobre a pesquisa, pronuncia que:

No uso de instrumentos de pesquisa, a minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles um conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento.

A escolha dos participantes da pesquisa sobre as concepções de EA ocorreu a partir do início das atividades do PIBID – EA na Escola (às quartas-feiras, no turno da manhã), pois é quando todos os membros do grupo estão juntos para desenvolver o trabalho de forma colaborativa e coletiva.

Foram entrevistados 56 alunos, da 8ª série do Ensino Fundamental, oito professores e cinco funcionários, sendo 11 com curso superior e dois (funcionários) com Ensino Médio. Também participaram da pesquisa 35 pais, sendo sete com curso superior, quatro com Ensino Médio, seis com Ensino Fundamental. Contudo, 18 pais não responderam à questão relativa à escolaridade.

As questões propostas foram: *Para você, o que é meio ambiente? No seu entender, o que são problemas ambientais? O que você entende por Educação Ambiental? Você percebe ações em relação à Educação Ambiental na Escola? Participa de alguma? Em caso afirmativo, descreva. O que você entende como relação escola e comunidade?*

O trabalho com as entrevistas foi desenvolvido com a comunidade escolar, ultrapassando o mecanismo pergunta e resposta, portanto, uma prática dialógica que possibilita a reflexão e compreensão do contexto pesquisado.

Quanto às concepções de Educação Ambiental presentes na Escola, muitas são as visões que se apresentaram, mas ainda é muito recorrente a visão de uma EA marcada por uma tradição naturalista. Como assegura Carvalho (2004, p. 35-6):

Esta baseia-se principalmente na percepção da natureza como fenômeno estritamente biológico, autônomo, alimentando a ideia de que há um mundo natural constituído em oposição ao mundo humano. A “natureza do naturalismo” é aquilo que deveria permanecer fora do alcance do ser humano.

Considerando a proposta de trabalho para compreender a Educação Ambiental na Escola e como essas concepções atravessam e constituem a prática escolar, podemos afirmar, como diz Layrargues (2002, p. 10):

Mas se a educação ambiental localiza-se na interface da Sociedade, Educação e Natureza, ela necessariamente se relaciona com outra questão simultânea à mudança

ambiental: a mudança social (reversão do quadro de injustiça social). Até porque a educação ambiental, antes de tudo, é Educação.

Assim, antes de buscarmos especificamente quais as concepções de Educação Ambiental na prática escolar, precisamos analisar e compreender as concepções de educação. Uma educação para a manutenção ou para a transformação das atuais condições sociais?

Na perspectiva da edificação da educação como emancipação, temos como referência a educação problematizadora, libertadora, crítica e dialógica, como um processo de humanização do homem. “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão se percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (FREIRE, 2001, p. 72). E a Educação Ambiental na visão crítica é pautada pelas relações dialógicas e horizontalizadas, de reflexão e ação no mundo, como registra Loureiro (2012, p. 80) dialogando com as ideias de Freire:

O cerne da educação ambiental é a problematização da realidade, de valores, de atitudes e comportamentos em práticas dialógicas. Ou seja, para esta, conscientizar só cabe no sentido proposto por Paulo Freire de “conscientização”: de processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo. Movimento coletivo de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura do mundo, conhecendo-o para transformá-lo e ao transformá-lo conhecê-lo.

Os resultados da pesquisa sobre as concepções de EA na Escola originaram o trabalho *Aprender e caminhar juntos: Reflexões e Aprendizagens sobre Educação Ambiental na Escola*, o qual foi apresentado à Escola como resultado de nossa primeira ação; e o mesmo também foi socializado com o grupo do PIBID – EA, da Universidade, e no XII Encontro sobre Investigação na Escola, em Santa Maria – RS, em agosto de 2013.

Compreendemos que o desenvolvimento de uma proposta de trabalho por meio de projetos é uma forma significativa, problematizadora e interdisciplinar para ampliarmos o ruído e ressignificar a EA na escola. Mas é preciso ir além e desenvolvermos outras formas em que a EA esteja articulada ao seu projeto político-pedagógico, que deve ser construído coletivamente.

Então, nosso desafio foi a elaboração de um projeto de EA para ser desenvolvido inicialmente com os educandos. E, gradativamente, buscar envolver toda a comunidade escolar nas ações de EA.

E *Por que fazer EA na escola?* Este foi o primeiro questionamento norteador que deu início ao pensamento sobre a necessidade de trabalhar a EA, assim como as características dos cidadãos que a compõem, de repensar e ressignificar os princípios sociais nos quais os

educandos estão inseridos, procurando entender as diferentes relações sociais, econômicas, culturais e ambientais que perpassam o educando, enquanto ser pertencente à sociedade e agente dentro da mesma.

O desenvolvimento de uma EA para a formação da cidadania precisa necessariamente perpassar, também, pela reflexão sobre como as questões ambientais têm se constituído historicamente e que, nos últimos 30 anos, vêm sendo bastante discutidas como uma das possibilidades de superação dos problemas ambientais atuais, onde a questão da cidadania ocupa o núcleo dos debates.

Deste modo, a EA não pode ser dissociada da educação para a cidadania, devendo ser compreendida como educação política que “[...] reivindica e prepara cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza” (REIGOTA, 2001, p. 10).

A concepção de EA, na qual fica explícito o pensamento do Projeto, pode ser observada no que diz Loureiro (2012, p. 89), numa dimensão freireana:

- *crítica* – por situar historicamente e no contexto de cada formação socioeconômica as relações sociais na natureza e estabelecer como premissa a permanente possibilidade de negação e superação das verdades estabelecidas e das condições existentes, por meio da ação organizada dos grupos sociais e de conhecimentos produzidos na práxis;
- *emancipatória* – ao almejar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais pela intervenção transformadora das relações de dominação, opressão e expropriação material;
- *transformadora* – por visar a mais radical mudança societária, do padrão civilizatório, por meio do simultâneo movimento de transformação subjetiva e das condições objetivas.

Esta é uma EA problematizadora, questionadora, emancipadora e libertadora, que apresenta as práticas sociais e pedagógicas como espaços de resistência e de invenção. E, a cidadania oriunda de todo esse processo cultural, político e pedagógico transformador.

Deste modo, a construção do Projeto *Educação Ambiental Cidadã* baseou-se na busca pela problematização da realidade, a partir do desenvolvimento da EA Crítica, inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos individual e coletivamente, nos mais amplos entendimentos e possibilidades, que compreende a educação como elemento de transformação social.

Pensamos que é importante, como educadores e educadoras ambientais, que construamos ações possibilidades, na perspectiva de um outro aprender, para a edificação de um novo paradigma a ser incorporado; desenvolvamos ações dialógicas, problematizadoras e

interdisciplinares sobre as questões socioambientais e sobre as necessárias transformações éticas, de valores, comportamentos e atitudes diante de uma nova realidade a ser construída.

Compreendemos, ao elaborar o Projeto, que temos como educadores/as o compromisso para a (re)construção de representações de cidadania e de intervenção política cotidiana. De elaborar uma reação a toda essa descrença vivida, estimulando ao questionamento, à intervenção e à resistência.

Nesse contexto, a EA na concepção crítica, libertadora e transformadora nos inspirou em todos os momentos à realização de práticas pedagógicas reflexivas, que promovam a vivência da cidadania.

O Projeto *Educação Ambiental Cidadã* visava, portanto, a elaboração de um currículo que construa conhecimentos, fundamentado no respeito aos saberes dos educandos e na construção coletiva de novos saberes. Há necessidade de romper com a fragmentação e a compartimentalização do currículo, da superação de um fazer mecânico e repetitivo, para um saber reflexivo, por meio da EA crítica construída com a escola.

Nosso desafio com o Projeto foi desenvolver práticas político-pedagógicas de Educação Ambiental, considerando a realidade da Escola, com um compromisso socioambiental, operando no cotidiano escolar pela provocação de aprendizagens significativas, pela articulação da prática pedagógica à prática social. Construir processos de aprendizagem significativa, pela conexão da experiência de vida e dos repertórios já existentes, com questões e experiências que possam suscitar novos conceitos e significados para a compreensão do mundo.

O Projeto foi desenvolvido inicialmente com 20 estudantes dos 7º anos e 7ª séries<sup>3</sup> do Ensino Fundamental inicialmente, em encontros semanais, às quartas – feiras pela manhã (turno inverso), a partir da problematização, com o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de ações e, gradativamente será ampliado a toda a Escola. Foram utilizadas várias dinâmicas, considerando o diagnóstico ambiental e a construção coletiva, sendo uma de nossas referências metodológicas para a operacionalização das ações, a obra *Ondas que te quero mar* (CRIVELLARO, NETO & RACHE, 2001), do NEMA – Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental.

Não existe um modelo de projeto, pois cada escola está contextualizada numa realidade única que lhe confere identidade. Precisamos conhecê-la. Para isso é

---

<sup>3</sup> A 7ª série refere-se ao Ensino Fundamental de oito anos e o 7º ano refere-se ao Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2005).

necessário uma imersão na comunidade, buscando a identificação das potencialidades e dos conflitos” (*Idem*, p. 10).

A metodologia adotada alicerçou-se na dialética do conhecimento – ação-reflexão-ação – do ponto de vista freireano, com o desenvolvimento de ações que contribuem para ampliar, por meio do diálogo, a construção de saberes de forma individual e coletiva.

A cada encontro do PIBID EA com os educandos, o Projeto tomou forma e foram estabelecidos os seguintes eixos norteadores para a sua operacionalização: Ser Natureza; Pertencimento; A Realidade Socioambiental; Ações Socioambientais Transformadoras. Assim, foram desenvolvidas as oficinas de aprendizagem, as dinâmicas vivenciais, além de trabalhos a campo, pesquisa e resolução de situações-problema, assim como a utilização de mídias como filmes, revistas, as redes sociais, para a socialização de saberes, de informações e articulação do grupo, num processo de ensinar-aprender-pesquisar.

A EA permeou todas as áreas do conhecimento do currículo escolar, “como uma prática educativa integrada e interdisciplinar” (BRASIL, 2012, Art. 8º), fazendo com que a dimensão socioambiental estivesse presente em todos os momentos da prática pedagógica. Interdisciplinaridade implica essencialmente “[...] uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano” (FAZENDA, 2011, pp. 70-1).

A partir das reflexões e ações realizadas, buscou-se a integração da comunidade escolar – pais, alunos, professores, funcionários – com a participação de outras instituições colaboradoras com o Projeto, ampliando, pela sensibilização, as práticas de EA Cidadã com a Escola.

A avaliação do Projeto foi um processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, considerando os seguintes aspectos: verificação do alcance dos objetivos, através da observação das ações; reuniões com a equipe do Projeto; verificação, por meio de uma abordagem qualitativa das produções realizadas com observações e registros (rodas de diálogos, relatórios, portfólio); e autoavaliação.

A relação dialógica entre licenciandos, professora supervisora e educandos, oportunizou a construção de conhecimentos, a troca e a socialização de saberes, num “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2009, p. 21).

Os educandos estavam envolvidos com o Projeto, sentindo-se sujeitos e participando ativamente das práticas pedagógicas desenvolvidas, pois “ensinar não é *transferir*

*conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2009, p. 22).

A todo o momento foram desafiados para a solução de problemas socioambientais, constituindo-se cidadãos pertencentes ao lugar onde vivem e percebendo a EA para além da visão naturalista, num enfoque crítico e de transformação social.

Educadores e educandos curiosos, criativos e pesquisadores, em suas produções, traduzem o que sentem, integrando a escola à prática social, em processo de ressignificação do currículo escolar. Superam assim a fragmentação do conhecimento, na busca da construção de um currículo que respeita os diferentes saberes, fundado na construção social desses saberes. E, nessa perspectiva, Arroyo (2011, p. 37) afirma que:

O campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos. Os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento. É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados.

Expericiamos, na Escola, práticas pedagógicas críticas, num processo libertador que “[...] não é só um crescimento profissional. É uma transformação ao mesmo tempo social e de si mesmo, um momento no qual aprender e mudar a sociedade caminham juntos” (SHOR & FREIRE, 2000, p. 66)

Sabemos de nossos limites e desafios como educadores/as, mas principalmente de nosso compromisso e possibilidades, numa luta política pelas transformações sociais.

## CONCLUSÕES

O PIBID é uma política pública de formação e valorização docente que nos possibilita ressignificarmos os saberes e fazeres educativos, a partir da articulação entre escola e universidade. Integração essa que contribui não só na formação inicial dos licenciandos, mas também na formação continuada dos docentes que atuam nas referidas escolas e de todos os envolvidos na prática educativa.

As práticas pedagógicas experienciadas no PIBID – EA contribuíram para entendermos com maior profundidade teórico-prática, a educação, a escola, a EA e a formação docente, no ideário da pedagogia crítica, libertadora e emancipatória.

Neste contexto em rede de formação inicial e continuada, de ensinar, aprender e



pesquisar, a escuta e a dialogicidade foram exercitadas, em encontros, onde todos e todas somos aprendentes. Num movimento em que professores e licenciandos aprendemos, ensinamos, tornando-nos educadores/as.

Em comunidades aprendentes reconhecemos o quanto é importante: socializarmos nossas histórias; compartilharmos nossos saberes e fazeres de sermos educador/as em permanente formação, para a construção de uma práxis pedagógica comprometida com a emancipação humana; e assim, lutarmos coletivamente por uma educação libertadora como possibilidade para as transformações sociais.

### **PIBID – ENVIRONMENTAL EDUCATION: PROBLEMATIZATION OF TEACHER EDUCATION PROCESSES BASED ON SCHOOL SOCIO- ENVIRONMENTAL PRACTICES**

**ABSTRACT:** This paper describes pedagogical practices which have been experienced by the learning community developed by the *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID) in Environmental Educational at the *Universidade Federal do Rio Grande* (FURG) and the State High School *Silva Gama*, both located in Rio Grande, RS, Brazil, from 2012 to 2014. It reports the diagnostic study of conceptions of Environmental Education which constitute school practices and of the construction and development of the project named *Educação Ambiental Cidadã*. We believe that the development of a proposal as a project is a problematizing and interdisciplinary alternative to broaden conflict and re-signify Environmental Education in school. However, we have to go beyond this point and carry out other actions in which Environmental Education can intertwine the political-pedagogical project that is constructed collectively. Inspired by Paulo Freire's ideas, we understand that the articulation among Environmental Education, school, college and teacher education contributes to move towards Education as the Practice of Freedom. This experience in the school context enables us to associate teacher education/work with Environmental Education practices in the school.

**KEY WORDS:** Teacher Education. Environmental Education. Education as the Practice of Freedom.

### **REFERÊNCIAS**

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 3, de 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2014.

CARVALHO, I. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CRIVELLARO, C. V. L.; NETO, R. M.; RACHE, P. **Ondas que te Quero Mar**: Educação Ambiental para Comunidades Costeiras. Porto Alegre: Gestal/NEMA, 2001.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologias. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GALIAZZI, M. C. & MORAES, R. Comunidades Aprendentes de Professores: Uma Proposta de Formação no Pibid – Furg. In: GALIAZZI, M. C.; COLARES, I. G. (Org.) **Comunidades Aprendentes de Professores**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

LAYRARGUES, P. P. Muito prazer, sou a educação ambiental, seu novo objeto de estudo sociológico. **I Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Meio Ambiente e Sociedade**. GT: Teoria e Meio Ambiente. Indaiatuba, 2002. Disponível em <[http://www.anppas.org.br/encontro\\_anual/encontro1/gt/teoria\\_meio\\_ambiente/Philippe%20Pomier%20Layrargues.pdf](http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro1/gt/teoria_meio_ambiente/Philippe%20Pomier%20Layrargues.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2013.

LOUREIRO, C. F. B.; **Sustentabilidade e Educação**: um olhar da ecologia política. Vol. 39. São Paulo: Cortez, 2012

**PORTFÓLIO COLETIVO DO PIBID – EDUCAÇÃO AMBIENTAL**. Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama – FURG. Rio Grande, 2012-2013.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 8 ed. São Paulo. Paz e Terra, 2000.

SUBPROJETO PIBID EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Curso: Educação Ambiental na Escola**: re(s)significando) as ações. 2012. Disponível em: <<http://www.moodle.sead.furg.br/course/view.php?id=1666>>. Acesso em 28 out. 2013.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14 ed. Campinas: Papirus, 2002.

## **TRILHAS INTERPRETATIVAS: UMA PRÁTICA PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA URI-CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN, RS**

**Daniela Sponchiado<sup>1</sup>**  
**Gabriela Andrighe-Colombo<sup>1</sup>**  
**Rodrigo Ceratto Bortoluzzi<sup>1</sup>**  
**Claudia Felin Cerutti Kuhnen<sup>2</sup>**  
**Kelly Cristine da Silva Rodrigues-Corrêa<sup>2</sup>**  
**Marcelo Carvalho da Rocha<sup>2</sup>**

**RESUMO:** A Educação Ambiental (EA) criada na década de 70 vem para atuar como repostas para crises ambientais. Desenvolver a construção de valores, conhecimentos, atitudes e competências voltadas à conservação ambiental para alunos do Ensino Fundamental e Médio do município de Frederico Westphalen-RS, através de trilhas interpretativas como prática de EA, despertando a curiosidade sobre a fauna e flora ocorrentes no Norte do Estado do Rio Grande do Sul, através de oficinas e vivências práticas, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, foi o objetivo norteador desse projeto. O projeto ocorreu durante os meses de Agosto de 2013 a Junho de 2014. As atividades foram aplicadas em três Escolas, para aproximadamente 180 alunos. Os alunos receberam informações relevantes do local, onde mais tarde fariam a trilha interpretativa, sobre fauna e flora e conservação da biodiversidade. Após o reconhecimento teórico, os alunos realizaram a trilha, em um fragmento de mata localizado no Câmpus da URI. Os alunos responderam um questionário ambiental, que teve como objetivo reconhecer o quão importante é a junção teoria-prática. Este projeto tem contribuído para estimular a curiosidade e a interação dos estudantes frente às questões ambientais, promovendo o desenvolvimento do seu senso de responsabilidade e formando cidadãos críticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conservação da biodiversidade. Educação Ambiental. Formação de professores. Trilhas Interpretativas.

### **1 INTRODUÇÃO**

Surgindo formalmente na década de 70, a Educação Ambiental (EA) vem para responder às crises ambientais vividas, refletindo a preocupação em manter a biodiversidade e a qualidade de vida do nosso Planeta e buscando a formação de cidadãos conscientes em relação à sociedade e ao ambiente. (PADUA, TABANEZ & SOUZA, 2004; CARVALHO, 2004). EA transmite e cria experiências capazes de modificar crenças e atitudes e, o mais importante: é capaz de modificar o comportamento (FRANTZ & MAYER, 2014). É um processo de educação e não uma disciplina, tratando-se de uma prática pedagógica

---

<sup>1</sup>Discentes do Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado), URI-Câmpus de Frederico Westphalen, RS. daniela.sponchiado@hotmail.com; gabrielacolombo@gmail.com; tine\_ceratto@hotmail.com.

<sup>2</sup>Orientadores do Projeto de Extensão: Trilhas Interpretativas: Uma prática para a Educação Ambiental. Docentes do Departamento de Ciências Biológicas, URI-Câmpus de Frederico Westphalen, RS. claudia@uri.edu.br; kcsrcorreia@uri.edu.br; marcelomicrurus@gmail.com.

interdisciplinar, que deve ser desenvolvida em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, nos mais diferentes contextos educacionais.

Discutir caminhos de direcionamento, possivelmente representa uma forma interessante de colaborar com a (re)construção da Educação Ambiental, sendo essa prática já bem estabelecida, inclusive em nível mundial. (UZZELL, 2000; THOMAS, TEEL & BRUYER, 2014; FRANTZ & MAYER, 2014; KIMBLE, 2014). Ainda que não sejam completamente elucidados os mecanismos motivadores, do despertar da consciência ambiental, pesquisas têm demonstrado que a conexão com a natureza é um importante instrumento de predição do comportamento ambientalmente responsável do indivíduo. (FRANTZ & MAYER, 2014).

O dinamismo da EA é o que conduz os atuais pensamentos, neste sentido, reconhecem-se os avanços e os recursos deste movimento, ora em círculo fechado, ora aberto, possibilitando enveredar por caminhos desconhecidos, descobrindo assim, novas formas de pensar e de agir, onde a diversidade possibilita e garante a riqueza da descoberta da própria EA. (SATO & SANTOS, 2003).

O presente trabalho teve como objetivo desenvolver a construção de valores, conhecimentos, atitudes e competências voltadas à conservação ambiental para alunos do Ensino fundamental e Médio através de trilhas interpretativas como prática de EA.

As informações trabalhadas na criação das trilhas interpretativas objetivaram a construção de uma consciência crítica, despertando a curiosidade acerca dos elementos ocorrentes na fauna e flora locais, através de oficinas e vivências práticas, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do município de Frederico Westphalen-RS, para assim, de forma interdisciplinar iniciar um processo que visa desenvolver uma cultura de educação que valorize as práticas de conservação do ambiente de forma crítica, reflexiva e, sobretudo, com responsabilidade sócio-ambiental.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Práticas Educacionais na construção da Consciência Ambiental**

A EA surgiu a partir da necessidade de mudanças da postura humana para com o ambiente, alardeada, principalmente, pelos movimentos ecológicos (ADAMS, 2012), constituindo o caminho fundamental capaz de conduzir qualquer pessoa ao imprescindível grau de sensibilidade e de responsabilidades nas tomadas de consciência, aliada ao firme

propósito, por meio da efetiva participação, contribuição ou ação, no sentido de explorar ou utilizar racionalmente o meio. (AMARAL, 2008).

O artigo 2º da Lei nº 9.795/99 – Lei da Política Nacional Ambiental - expressa o conceito legal de Educação Ambiental. De acordo com essa conceituação, principalmente no que diz que a educação ambiental deve ocorrer com a construção de “valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências” destinadas à proteção para as presentes e futuras gerações, tem-se que o verbo construir encontra-se diretamente correlacionado com a formação da consciência do cidadão, isolada e coletiva. (BRASIL, 1999).

A EA deve ser considerada uma atividade-fim, porquanto se destina a despertar e formar consciência ecológica para o exercício da cidadania. Não é panacéia para resolver todos os males, sem dúvida, porém, é um instrumento valioso na geração de atitudes, hábitos e comportamentos que corroboram para garantir a qualidade do ambiente como patrimônio coletivo. (AMARAL, 2008).

## **2.2 Lei da Política Nacional Ambiental e a Educação Formal**

Em 1999, se instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, através da Lei nº 9.795/99, a qual, em seu artigo primeiro, define que

Art. 1º - Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999).

No que consta o artigo segundo “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999), sendo que este enfoque interdisciplinar é reforçado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental,

Art. 8º - A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico. (BRASIL, 2012).

No que tange a importância da EA em legitimar-se como prática interdisciplinar, a legislação se mostra coerente, contudo, a realidade, segundo Medina (2001), por parte de muitos professores, indica o desconhecimento da Lei nº 9.795/99, que estabelece o trabalho em todos os níveis e modalidades de ensino, estando presente tanto no trabalho dos professores como no material didático, de modo a formar sujeitos com conhecimento, valores e habilidades com vistas ao manejo sustentável do ambiente, o que torna ainda mais importante verificar como vem sendo trabalhada a temática ambiental nas escolas. (OLIVEIRA, 2009).

Educar para a sustentabilidade ambiental, através do estímulo da mudança de hábitos culturais, sociais e econômicos os quais, histórica e culturalmente têm promovido o consumismo e priorizado o desenvolvimento econômico, é um dos objetivos da EA, o que não representa tarefa fácil. Com base nas observações supracitadas, as dificuldades de implementação da EA no sistema de ensino formal, se ampliam, pois a mesma é percebida como ensino da Ecologia, sendo tratada na disciplina de Ciências, justamente por falta de conhecimento de referenciais teóricos, ampliando assim a dificuldade em gerenciar a EA, reduzindo, então, os processos de sensibilização ou percepção ecológica. (MEDINA, 2001).

Propiciar às pessoas uma compreensão crítica do ambiente, que elucide valores e desenvolva atitudes pertinentes a uma postura consciente e participativa acerca das questões relacionadas à conservação e a utilização dos recursos naturais, gerando a melhoria da qualidade de vida, é o processo primordial na EA. (MEDINA, 2001).

### **2.3 Educação Ambiental Não-Formal**

O conceito da Educação Ambiental não formal também é aquele expresso pela Lei nº 9.795/99 onde, “Entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente” (BRASIL, 1999). Em outras palavras, trata-se de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino para a preservação do ambiente.

A EA não formal está cada vez mais acentuada, devido às dificuldades encontradas pela educação formal (escola) de proporcionar à sociedade todas as informações e reflexões necessárias para a compreensão das práticas da EA o que pode ser explicado pelo fato de a escola acumular uma grande quantidade de funções sociais, criando barreiras para uma maior flexibilidade curricular. Trabalhos recentemente publicados na literatura internacional têm

demonstrado uma crescente preocupação com o desenvolvimento dessa atividade, preferencialmente na abordagem de crianças em idade pertinente às séries iniciais, a partir da percepção da necessidade do estabelecimento precoce de uma conexão com a natureza (imprescindível para a instituição do senso de responsabilidade ambiental) o qual deve ser explorado o quanto antes, a fim de compor o caráter em formação do indivíduo. (KIMBLE, 2014; THOMAS et al., 2014).

É importante que projetos de EA e Universidades estabeleçam parceria com a escola, já que estes possuem maior capacidade de promover um trabalho contínuo e integrador da sociedade, não para uma instituição suprir a deficiência de outra, mas sim, e sim criar uma relação que amplie, pela interação, as possibilidades educativas numa perspectiva geradora de união entre as duas partes. (GUIMARÃES & VASCONCELOS, 2006).

Desta forma, a interação entre espaços educacionais (formal e não formal) podem potencializar a adoção de uma abordagem relacional no processo educativo – uma abordagem capaz de propiciar a necessária contextualização do conhecimento científico, que contemple a dimensão ambiental. Deste modo, fica mais fácil a sociedade compreender o passado e o presente, ajudando-a na construção de um futuro melhor. (GUIMARÃES & VASCONCELOS, 2006).

A educação não formal deve aliar informação, ensino aprendizagem e entretenimento em prol da promoção da ampliação da cultura e construção de valores. Para isso ela deve também trabalhar para desmistificar a ciência e motivar o pensamento problematizador crítico e investigador na compreensão-ação dos problemas socioambientais. (GUIMARÃES & VASCONCELOS, 2006).

## **2.4 Trilhas Interpretativas e a Conservação da Biodiversidade**

Ações simplificadas e pontuais descontextualizadas, sem o envolvimento de questões históricas, políticas e sociais, não são aplicáveis a EA, pois para alcançar os objetivos propostos, precisa-se trabalhar de forma contextualizada. (BRÜGGER, 1999). Compreender, assimilar e aplicar temas como ética, sustentabilidade e educação ambiental, são formas de promover a união entre desenvolvimento tecnológico e equilíbrio ambiental. (SILVA, CARVALHO, SILVA & SATTLER, 2007).

Trilhas Interpretativas são atividades didáticas; roteiros de caminhadas em áreas abertas com pontos estratégicos e relevantes observações sobre o ecossistema; utilizadas em EA que permitem o contato com a natureza e estimulam a ludicidade e os sentidos a partir da

sensibilização com o natural. (CARVALHO, 2004). A busca pela compreensão e contato mais direto com ambientes naturais, pode ser considerada como uma das mais fortes tendências atuais, com o intuito de educar e sensibilizar sobre as questões ambientais, procurando modificar atitudes e posturas benéficas ao equilíbrio ambiental. (MILANO, 2001).

Transformar a teoria da sala de aula em prática, usando recursos ecológicos, como as trilhas, são métodos importantes, pois não somente transmitem o conhecimento, mas também propiciam atividades que analisam e caracterizam o ambiente observado; também são meios eficazes na interação homem e natureza, podendo contribuir na formação da consciência ambiental. (MELLO, 2006; ZANIN, 2006; SIQUEIRA, 2004).

As trilhas, atualmente, são meios utilizados na interpretação ambiental e em programas educativos ao público, que permitem o desenvolvimento de atividades de educação ambiental tanto em âmbito formal e informal, pois as trilhas não existem somente para a comunicação dos fatos, conceitos e datas, mas também para compartilhar experiências que levem aos participantes entender, sensibilizar e cooperar com a conservação de recursos naturais. (VASCONCELLOS, 1997; MENGHINI, 2005).

Atividades de educação e lazer em ambientes com relevante potencial paisagístico e grande biodiversidade, tornam-se importantes ferramentas para a conservação e preservação ambiental. (JESUS & RIBEIRO, 2006).

## **2.5 Trilhas Interpretativas: a URI e as Escolas da cidade de Frederico Westphalen-RS**

O desenvolvimento e o planejamento de trilhas interpretativas auxiliam na elaboração de estratégias de inserção da educação ambiental no ambiente não formal, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e comprometidos com a temática ambiental.

O presente projeto foi aplicado no município de Frederico Westphalen-RS, situado ao Norte do Rio Grande Sul. O fragmento de mata, localizado no Câmpus da URI de Frederico Westphalen, está inserido nos domínios do Bioma Mata Atlântica, um dos 34 *hotspots*<sup>3</sup> de biodiversidade mundial (LAGOS & MULLER, 2007), é caracterizado pela elevada riqueza e endemismo de espécies (MORAES, SAWAIA & BARELLA, 2007; MYERS, MITTERMEIER, FONSECA & KENT, 2000; SILVANO & SEGALLA, 2005;

---

<sup>3</sup> O termo *hotspot* na área da Ecologia significa regiões com grande diversidade biológica endêmica, a qual se encontra em alto grau de destruição. O conceito foi criado em 1988, pelo ecólogo inglês Norman Myers para designar biomas mundiais onde as ações de conservação seriam mais urgentes - áreas ricas em biodiversidade e ameaçadas. Disponível em: < <http://www.conservation.org.br/como/index.php?id=8>>. Acessado em 10/07/2014.



KWET, LINGNAU & DI-BERNARDO, 2010) sendo que cerca de 90% ocorrem somente nesta região (MYERS et al., 2000). É também, de acordo com Myers e colaboradores (2000) e Galindo-Leal e Câmara (2005) um dos tipos florestais mais ameaçados, colocando em risco inúmeras espécies ali existentes.

A trilha foi previamente demarcada de acordo com os aspectos ecológicos pertinentes, segundo o método de Índice de Atratividades em Pontos Interpretativos (IAPI) desenvolvido por Magro e Freixêdas (1998): 1) Levantamento de pontos potenciais para a interpretação; 2) Levantamento e seleção de indicadores; 3) Elaboração de ficha de campo; 4) Uso da ficha de campo; 5) Seleção final. Os pontos potenciais para a interpretação foram demarcados, para que, no decorrer da trilha os alunos pudessem verificar as características através da observação de banners explicativos, expostos em cada estação.

As atividades realizadas pelo projeto objetivaram desenvolver a educação ambiental e levar o conhecimento científico do local da realização da trilha, para alunos das escolas de Ensino Fundamental e Médio, durante o período de Agosto de 2013 a Junho de 2014. Neste período, foram contempladas três escolas: 1) Escola Estadual Conselheiro Edgar Marques de Mattos; 2) Escola Estadual Técnica José Cañellas e 3) Escola Estadual de Ensino Médio Cardeal Roncalli.

Aproximadamente 180 alunos realizaram as atividades oferecidas no projeto, dentre elas: oficinas de Educação Ambiental, Conhecimento de Fauna e Flora Local e Técnicas de reconhecimento animal; trilha interpretativa e questionário ambiental. No decorrer das atividades os alunos foram instigados a questionar e relatar experiências que tiveram em relação ao meio ambiente, para que ocorresse a interface da importância do conhecimento sobre a fauna e flora e conseqüentemente a importância da conservação da biodiversidade como forma de educação ambiental.

### **3 CONCLUSÃO**

Trilhas Interpretativas são recursos ecológicos importantes para trabalhar a interface teoria-prática, pois transmitem o conhecimento e propiciam atividades de análise e caracterização ambiental, eficazes, que contribuem para a formação da consciência ambiental.

O projeto Trilhas Interpretativas: uma prática para a Educação Ambiental vem contribuindo para a consolidação da prática ambiental consciente bem como, para a construção de atitudes e competências voltadas para a formação de professores, frente aos acadêmicos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, envolvidos nesse projeto.

## **NATURE TRAILS: A PRACTICE FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION IN URI – FW, RS**

**ABSTRACT:** The Environmental Education (EE) was created in 1970 decade in order to provide some answers to the environmental crisis. Developing the construction of values, knowledge, attitudes and skills related to the environmental conservation for students of Basic Education and Secondary School in the city of Frederico Westphalen-RS, by means of nature trails as a EE practice, workshops and practical experiences, by instigating the curiosity about native fauna and flora which occur in the North of Rio Grande do Sul State, was the goal of this project. The project was performed from August 2013 to June 2014. The activities were applied in three schools, for roughly 180 students. Previously, the students have received relevant information about the place where they would perform the nature trails, local fauna and flora, and biodiversity conservation. After the theory explanations, the students performed the nature trails in a native forest fragment localized at URI-FW. The students were submitted to an environmental questionnaire which had as objective to recognize how important the linkage between theory and practice is. This project has been contributing to stimulate the curiosity and interaction of students in face of the environmental issues by providing the development of their sense of responsibility and forming critic citizens.

**KEY WORDS:** Biodiversity conservation. Environmental education. Nature trails. Teachers' education.

### **REFERÊNCIAS**

ADAMS, B.G. A importância da Lei 9.795/99 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental para docentes. **Monografias Ambientais**. UFSM. v(10), nº 10, p. 2148 – 2157, OUT-DEZ 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/remoa>> Acessado em 10/07/2014.

AMARAL, W. A Educação Ambiental e a consciência da solidariedade ambiental. **Revista Internacional Direito e Cidadania**. Disponível em: < <http://http://www.reid.org.br/?CONT=00000060>>. Acessado em 10/07/2014.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. DOU nº 116, Seção 1, p.70-71 de 18/06/2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.795 - 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, 1999.

BRÜGGER, P. **Educação ou Adestramento Ambiental?** 2 ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

CARVALHO, I.C.M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

FRANTZ, C.M.; MAYER, F.S. The importance of connection to nature in assessing environmental education programs. **Studies in Educational Evaluation**, 41 (2014) 85–89.

GALINDO-LEAL, C.; CÂMARA, I.G. Atlantic forest hotspots status: an overview. *In: Mata Atlântica: biodiversidade, ameaças e perspectivas*. Carlos Galindo-Leal, Ibsen de Gusmão Câmara (Ed.); traduzido por Edma Reis Lamas. – São Paulo: Fundação SOS Mata Atlântica — Belo Horizonte : **Conservação Internacional**, pp. 3-11. 2005.

GUIMARÃES, M.; VASCONCELLOS, M.M.N. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. **Educar**. UFPR. Curitiba, n. 27, p. 147-162, 2006.

JESUS, J.S.; RIBEIRO, E.M.S. Diagnóstico e proposta de implementação de trilha no Parque Metropolitano Armando de Holanda Cavalcanti, Cabo de Santo Agostinho, PE. *In: Anais do 1º Congresso Nacional de Planejamento e Manejo de Trilhas*. Rio de Janeiro: Infotrilhas, 2006.

KIMBLE, G. Children learning about biodiversity at an environment centre, a museum and at live animal shows. **Studies in Educational Evaluation**, 41 (2014) 48–57.

KWET, A., LINGNAU, R. & DI-BERNARDO, M. **Pró-Mata: Anfíbios da Serra Gaúcha, sul do Brasil - Amphibien der Serra Gaúcha, Südbrasilien - Amphibians of the Serra Gaúcha, South of Brazil**. 2. ed. Brasilien Zentrum der Universität Tübingen, Tübingen, 2010.

LAGOS, A.R.; MULLER, B.L.A. 2007. Hotspot brasileiro: Mata Atlântica. **Saúde & Ambiente em Revista**, v 2, n 2, p 35-45.

MAGRO, T.C. & FREIXÊDAS, V.M. Trilhas: como facilitar a seleção de pontos interpretativos. **Circular Técnica IPEF**, n.186. 1998.

MEDINA, N. M. **A formação dos professores em Educação Ambiental**. In: Panorama da educação ambiental no ensino fundamental / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC; SEF, 2001.

MELLO, N.A. **Práticas de Educação Ambiental em Trilhas Ecológicas**. Ciências Biológicas. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2006.

MENGHINI, F.B. **As trilhas interpretativas como recurso pedagógico: caminhos traçados para a educação ambiental**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC, 103p, 2005.

MILANO, M.S. **Conceitos e princípios gerais de ecologia e conservação**. *In: FUNDAÇÃO O BOTICÁRIO DE PROTEÇÃO À NATUREZA* (Ed).Curso de administração e manejo em Unidades de Conservação. Curitiba: FBPN, p.1-55, 2001.

MORAES, R.A.; SAWAYA, R.J.; BARELLA, W. Composição e diversidade de anfíbios anuros em dois ambientes de Mata Atlântica no Parque Estadual Carlos Botelho, São Paulo, Sudeste do Brasil. **Biota Neotropica**. v7. n 2. p.27-36. 2007.

MYERS, N., MITTERMIER, R.A., MITTERMIER, C.G., FONSECA, G.A.B. & KENT, J. 2000. Biodiversity hotspot for conservation priorities. **Nature** 403:845-853.

OLIVEIRA, M.E. **A Temática Ambiental no Ensino Médio**. Disponível em: <[http://www.educacao.ufpr.br/publicacoes/sedpeef/resumos\\_comunicacao\\_%20oral\\_%20em\\_%20pdf/mariaeunice.pdf](http://www.educacao.ufpr.br/publicacoes/sedpeef/resumos_comunicacao_%20oral_%20em_%20pdf/mariaeunice.pdf)>. Acessado em 09/07/2014.

PADUA, S.M.; TABANEZ, M.F. & SOUZA, M.G. A abordagem participativa na educação para a conservação da natureza. *In*: CULLEN, L.; RUDRAN, R. & VALLADARES-PADUA, C. (Org). **Métodos de estudos em biologia da conservação e manejo da vida silvestre**. Curitiba: Editora da Universidade do Paraná, p.557-591, 2004.

SATO, M.; SANTOS, J.E. Tendências nas Pesquisas em Educação ambiental. *In*: NOAL, F.O.; ARCELOS, V.H.L. (Org). **Educação Ambiental e Cidadania**. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, p. 248-278, 2003.

SILVA, G.A.S.; CARVALHO, C.M.; SILVA, O.B.; & SATTLER, M.A. Subsídios ao debate científico: ética, educação ambiental e desenvolvimento sustentável. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. v. 18, p.38-44, jan/jul, 2007.

SILVANO, D.L. & SEGALLA, M.V. Conservação de anfíbios no Brasil. **Megadiversidade** 1(1): 134-144, 2005.

SIQUEIRA, L.F. Trilhas interpretativas: uma vertente responsável do (eco) turismo. **Caderno Virtual de Turismo**, v.4, 2004. Disponível em: <<http://www.ivtrj.net/caderno/anteriores/14/siqueira/siqueira.pdf>>. Acessado em 03/07/2014.

THOMAS, R.E.W.; TEEL, T.L.; BRUYERE, B.L. Seeking excellence for the land of paradise: Integrating cultural information into an environmental education program in a rural Hawai'ian community. **Studies in Educational Evaluation**, 41 (2014) 58–67.

UZZEL, D.L. The psycho-spatial dimension of global environmental problems. **Journal of Environmental Psychology** (2000) 20, 307-318.

VASCONCELLOS, J.M.O. Trilhas interpretativas: aliando educação e recreação. *In*: Congresso Brasileiro de Unidades de Conservação. Curitiba: **Anais...** Curitiba: IAP, Unilivre, Rede Pró-Uc, v.1, p.465-477, 1997.

ZANIN, E.M. **Projeto trilhas interpretativas** – a extensão, o ensino e a pesquisa integrados à conservação ambiental e à educação. *Vivências*, v. (1): 26-35, 2006.

**GT 11 –  
Gestão educacional e  
currículo**

## **A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SPAECE COLABORANDO PARA A MELHORIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS DO INTERIOR DO CEARÁ**

**Roberto Claudio Bento da Silva<sup>1</sup>**  
**Universidade Federal de Juiz de Fora**

**Alexandre Nicolella<sup>2</sup>**  
**Universidade Federal de Juiz de Fora**

**RESUMO:** O presente trabalho tem por intuito apresentar algumas considerações acerca de uma pesquisa, de abordagem qualitativa e de cunho documental e etnográfico, realizada no mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que teve como principal objetivo identificar e discutir ações das equipes gestoras e dos profissionais de duas escolas estaduais do interior do Ceará – sob a jurisdição da 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (18ª CREDE) –, acerca da apropriação dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e de sua utilização para a melhoria das práticas docentes. Isso porque esses resultados podem servir como indicadores da qualidade do trabalho realizado na escola, bem como serem utilizados como ferramenta para o planejamento das atividades em sala de aula e para a implementação de ações pedagógicas na escola como um todo. Essa reflexão foi baseada em estudiosos como Gremaud (2009), Vianna (2009), Sousa e Bonamino (2012), Soares (2004), Brooke e Cunha (2011) e Machado (2012), em entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais de ambas as escolas e em análises de documentos disponibilizados pelas instituições de ensino e pelo estado. A opção pelo tema vem da experiência do pesquisador enquanto diretor de uma escola do estado do Ceará e de seu convívio com as avaliações externas. As principais ações pedagógicas das escolas pesquisadas, como indica a pesquisa, envolvem tentativas de motivação, contextualização dos conteúdos com o cotidiano dos alunos, atividades de monitoria, atenção especial aos alunos que apresentam dificuldades de compreensão dos conteúdos, realização de aulas de reforço, atividades lúdicas em sala de aula, estabelecimento de parcerias com as famílias e com a comunidade etc. Conforme constatamos, essas escolas têm bons resultados no SPAECE e, conseqüentemente, apresentam um bom desenvolvimento de seus alunos, principalmente por basearem seus trabalhos nos resultados e nos descritores da avaliação externa, com o intuito de repensarem a prática docente a partir da ação-reflexão-ação, contribuindo para a construção de instituições capazes de repensar a si mesmas em suas relações internas e externas e em seu papel social.

**PALAVRAS-CHAVE:** SPAECE, apropriação de resultados, ações pedagógicas, prática docente.

### **INTRODUÇÃO**

---

<sup>1</sup> Mestrando em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Diretor da Escola de Ensino Fundamental e Médio Menezes Pimentel em Potengi - Ce. E-mail: robertoclaudiobento@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professor Alexandre Chibebe Nicolella, Doutor em Economia Aplicada pela Universidade de São Paulo, é professor de economia da Universidade de São Paulo na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto.

O presente trabalho visa apresentar algumas considerações acerca de uma pesquisa, de abordagem qualitativa e de cunho documental e etnográfico, que está em fase de conclusão no mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que teve como principal objetivo identificar e discutir ações das equipes gestoras e dos profissionais de duas escolas estaduais do interior do Ceará – A Escola Estadual de Potengi e a Escola Estadual de Salitre, ambas sob a jurisdição da 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (18ª CREDE) –, acerca da apropriação dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e de sua utilização para a melhoria das práticas docentes. Conforme constatamos, esses resultados e seus descritores podem servir como indicadores da qualidade do trabalho realizado na escola, bem como serem utilizados como ferramenta para o planejamento das atividades em sala de aula e para a implementação de ações pedagógicas na escola como um todo.

Assim, na primeira seção, tratamos do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE), no que tange a sua criação e desenvolvimento nas escolas desde o ano de 1992. Na segunda seção, abordamos alguns aspectos sobre as duas escolas pesquisadas, de Salitre e de Potengi, bem como as posturas dos gestores e dos professores em busca de uma educação de qualidade para seus alunos. Na terceira seção, por sua vez, discutimos alguns resultados encontrados na pesquisa, incluindo pontos positivos do trabalho com os descritores do SPAECE e, ainda, alguns pontos de melhoria a serem observados.

## **O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ (SPAECE) E SUA APLICAÇÃO NAS AÇÕES DA ESCOLA**

No final da década de 1980, com a redemocratização da educação praticamente já consolidada, foi promulgado o Decreto nº 21.398/91 (CEARÁ, 1991), que instituiu o Departamento de Avaliação do Ensino para a definição do futuro dos estudos educacionais no estado do Ceará. Dessa forma, a questão da avaliação educacional começou a ganhar força, ainda mais influenciada pela criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, pelo Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - MEC/INEP, com o intuito de promover avaliações da educação em âmbito nacional.

A Constituição de 1988 destacou a necessidade de uma escola democrática, capaz de atender a toda a população através de políticas de acesso à educação. Isso foi reforçado em

1990, na Conferência Mundial de Educação<sup>3</sup>, em Jomtiem, na Tailândia, em que foram definidas metas para os governos através do estabelecimento de um pacto mundial pela oferta de educação de qualidade para todos. Esse movimento forçou o estado do Ceará a implementar ações em busca de uma educação de qualidade, dentre as quais podemos destacar a descentralização de algumas das decisões do sistema educacional para o âmbito escolar, a instituição da avaliação da educação em larga escala no estado e a responsabilização dos profissionais, dos demais integrantes do sistema e dos governantes pela qualidade da educação oferecida à população.

Dessa forma, o Ceará chegou à conclusão de que a criação de um sistema próprio para avaliar suas políticas educacionais seria a forma mais eficaz de promover o conhecimento da qualidade da educação em todo o estado e de produzir informações necessárias e suficientes para embasar a implementação, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas voltadas para a área. Assim, no ano de 1992, foi criado, pela Secretaria de Educação, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Estado do Ceará (SPAECE). Inicialmente, esse sistema era chamado de *Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries*. Mais tarde, recebeu o nome de *Avaliação das quartas e oitavas* e, posteriormente, de *Avaliação da Qualidade do Ensino* (GREMAUD, 2009, p. 43). Apenas no ano 2000, a Portaria nº 101/00 (CEARÁ, 2000) denominou oficialmente esse sistema de SPAECE, com base na nova denominação e divisão das etapas da educação em ensino fundamental e ensino médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Durante seus primeiros dez anos de existência, o SPAECE ganhou robustez e solidificou-se enquanto política educacional do estado. A Tabela 1, a seguir, mostra a evolução desse sistema em seus vinte anos de existência:

**Tabela 1:** Ciclos da Avaliação do Rendimento Escolar do SPAECE (Ceará -1992 / 2011)

EDIÇÃO	ANO	ABRANGÊNCIA			
		NÚMERO DE MUNICÍPIOS	ESCOLAS	SÉRIE	ALUNOS
1ª	1992	01 (Capital)	157	4ª 1ºG	10.590
				8ª 1ºG	4.010
2ª	1993	14 (sedes das DEREs)	246	4ª 1ºG	16.605
				8ª 1ºG	6.281
3ª	1994	14 (sedes das DEREs)	244	4ª 1ºG	16.317
				8ª 1ºG	5.495

<sup>3</sup> Disponível em: <http://pt.slideshare.net/marcinhatinelli/5declarao-de-jomtien>. Acesso em 20 set. 2013.



**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

4ª	1996	27 (21 sedes dos CREDEs + 5 da municipalização + Limoeiro do Norte – Antiga Sede da DERE).	327	4ª EF	17.576
				8ª EF	7.677
5ª	1998	61 (21 sedes dos CREDEs + 2 por cada CREDE do interior).	407	4ª EF	25.704
				8ª EF	14.006
6ª	2001	160 (universalizadas nas escolas estaduais das 21 CREDEs)	473	8ª EF	7.820
				3ª EM	4.720
7ª	2002	179 (universalização nas escolas estaduais das 23 CREDEs).	548	8ª EF	11.238
				3ª EM	12.020
8ª	2003	183 (universalizado nas escolas estaduais das 23 CREDEs)	577	8ª EF	11.986
				3ª EM	16.571
9ª	2004	184 (universalizado nas escolas estaduais e municipais com mais de 25 alunos das 21 CREDEs).	2.677	4ª EF	56.393
				8ª EF	58.863
				3ª EM	26.337
10ª	2006	184 (universalizado nas escolas estaduais e municipais com mais de 20 alunos das 21 CREDEs).	4.925	4ª EF	75.032
				8ª EF	66.774
				3ª EM	45.755
11ª	2007	184 (universalizado nas escolas estaduais e municipais das 21 CREDEs).	6.461	2º EF	170.904
				1ª EM	172.242
		184 (universalizado nas escolas estaduais das 21 CREDEs)	538	2ª EM	127.938
				3ª EM	99.817
12ª	2008	184 (universalizado nas escolas estaduais e municipais das 21 CREDEs).		2º EF	123.946
				5º EF	139.237
				9º EF	103.152
				1ª EM	102.173
				2ª EM	79.950
				3ª EM	66.215
13ª	2009	184 (universalizado nas escolas estaduais e municipais das 21 CREDEs).		2º EF	130.547
				5º EF	136.790
				1ª EM	112.378
				2ª EM	115.427
				3ª EM	113.255
14ª	2010	184 (universalizado nas escolas estaduais e municipais das 21 CREDEs).		2º EF	124.902
				5º EF	134.923
				9º EF	113.710
				1ª EM	92.103
				2ª EM	95.781
				3ª EM	97.600
15ª	2011	184 (universalizado nas escolas estaduais e municipais das 21 CREDEs).		2º EF	112.694
				5º EF	132.138
				9º EF	109.764
				1ª EM	74.323
				2ª EM	82.453
				3ª EM	82.549

---

Computador (TAC) / 2004/2011 – Teoria da Resposta ao Item (TRI) e Escala SAEB.

---

**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados retirados de Gremaud (2009, p. 50).

A partir da Tabela 1, podemos notar o quanto a avaliação da educação básica evoluiu no Ceará. Isso foi possível, dentre outros fatores, devido à descentralização da gestão da educação em nível estadual com a criação de 21 coordenadorias regionais.

Na próxima seção, trataremos de duas escolas do interior do Ceará, objeto de nossa pesquisa, em relação a sua postura no que se refere à utilização dos resultados do SPAECE em busca de uma educação de qualidade.

## **2 AS ESCOLAS ESTADUAIS DE SALITRE E DE POTENGI: AS POSTURAS PROATIVAS DOS GESTORES E O COMPROMISSO DOS DOCENTES PARA COM A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

A pesquisa de campo foi realizada nas escolas estaduais de Salitre e de Potengi, no período entre 2009 e 2011. A partir disso, percebemos o quanto é importante que os gestores conduzam um debate voltado para a análise do desempenho dos alunos nas avaliações do SPAECE dentro da escola, incluindo-se o estudo das matrizes de referência da avaliação, dos padrões de desempenho que formam a escala de proficiência e dos significados que esses instrumentos têm para a melhoria do trabalho docente. Nesse contexto, para Soares (2004), é fundamental o papel do diretor escolar enquanto liderança legítima e social, capaz de estabelecer objetivos claros a serem alcançados pelo trabalho coletivo, contribuindo para a união e para o compromisso de todos. Assim, é possível traduzir esses esforços na melhoria do processo ensino-aprendizagem, fazendo com que a avaliação externa conclua o seu ciclo, voltando para a escola e sendo realmente aproveitada.

No entanto, também se deve ter cuidado, conforme Sousa e Bonamino (2012), para que a prática docente não se resuma a um “preparar para o teste”, provocando o estreitamento e o conseqüente empobrecimento do currículo. Na verdade, o objetivo da avaliação externa é “fornecer *feedback* aos professores de sala de aula e ajudar na busca de soluções para superarem as dificuldades de aprendizagem dos alunos” (BROOKE & CUNHA, 2011, p. 30) e, como acreditamos, não restringir o trabalho do professor a respostas exatas e ao mecanicismo, sem que o aluno seja levado à reflexão sobre o conteúdo e suas relações. Assim, para que a busca pela solução dos problemas de aprendizagem seja uma constante no cotidiano das escolas, é fundamental a compreensão das avaliações externas como aliadas dos docentes, uma vez que podem e devem ser entendidas como uma ferramenta norteadora de ações que visem à permanência e o sucesso dos alunos na escola.

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

Conforme constatamos, ambas as escolas pesquisadas buscam dar esse tratamento aos dados da avaliação externa estadual. O Quadro 1 traz um resumo de como os resultados do SPAECE chegam à escola e quais ações são realizadas pelos profissionais para a apropriação desses dados:

**Quadro 1:** Ações desenvolvidas pelos profissionais das duas escolas para a apropriação dos resultados do SPAECE

SALITRE	POTENGI
<b>GESTORES</b>	
O núcleo gestor recebe os resultados do SPAECE.	Os gestores recebem os resultados do SPAECE.
Diretor, Coordenador Pedagógico e PCAs realizam momentos de estudo para a apropriação dos resultados.	Os gestores se apropriam dos resultados juntamente com os PCAs.
Planejamento de oficina de apropriação de resultados a ser ministrada para os professores.	Os gestores promovem momentos de estudo, juntamente com os professores, nos coletivos semanais, para que esses se apropriem dos resultados.
Definição de estratégias de envolvimento de todos os professores nas atividades propostas nas oficinas.	-
Motivação dos professores a se apropriarem dos resultados da avaliação externa para fundamentar o planejamento escolar.	Planejamento juntamente com os professores de ações a serem implementadas na sala de aula para a melhoria na aprendizagem do aluno.
Estabelecimento de parceria com a Secretaria Municipal de Educação para participação dos professores do 9º ano na oficina de apropriação de resultados.	Acompanhamento da implementação das ações planejadas nos coletivos semanais, a partir da compreensão dos resultados do SPAECE.
Contratação de profissional externo para ministrar oficina de apropriação de resultados e de elaboração de itens para os professores da escola.	Promoção de momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido na sala de aula e sua eficácia na melhoria da aprendizagem do aluno.
Orientação e coordenação da reformulação do plano de curso.	Institucionalização das ações eficazes através de sua contemplação no PPP da escola.
Divulgação dos resultados para as famílias em reuniões de pais.	Institucionalização de momentos de formação docente nos planejamentos semanais.
Criação de estratégias de envolvimento, motivação e responsabilização de professores, pais e alunos, na criação de um plano de ação para a melhoria da aprendizagem dos alunos.	Criação de momentos para motivação e envolvimento dos profissionais da escola em atividades de melhoria da aprendizagem do aluno.
Acompanhamento sistemático das ações propostas no plano de ação.	-
<b>PROFESSORES</b>	
Participação nas oficinas de apropriação de resultados e de elaboração de itens ministradas na escola.	Os professores participam dos coletivos semanais em que são trabalhados os resultados do SPAECE.
Estudos dos resultados do SPAECE por área nos encontros semanais.	Identificação dos descritores que os alunos mais erraram para serem trabalhados em sala de aula.
Reflexão acerca das ações desenvolvidas na sala de aula com os resultados verificados na avaliação externa	Planejamento de ações a serem implementadas na sala de aula para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos.
Organização do plano de curso com base nos descritores.	Reflexão acerca da prática docente em relação aos

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

	resultados dos alunos no SPAECE.
Reformulação do plano de curso de cada série para adequação ao nível dos alunos.	Criação de momentos nos planejamentos semanais, para a discussão dos boletins de resultados dos SPAECE durante o ano inteiro.
Participação nas oficinas de elaboração de itens.	Desenvolvimento de atividades de elaboração de itens nos coletivos semanais.
Produção de materiais didáticos pelos próprios professores com base nos descritores a serem trabalhados em cada série	Alinhamento das avaliações internas com os modelos das avaliações externas.
Alinhamento das avaliações internas com os modelos das avaliações externas.	Divulgação dos resultados do SPAECE para os alunos, para que eles compreendam sua proficiência.
Utilização do diagnóstico para orientar o trabalho docente em sala de aula.	Realização de reuniões por sala para compartilhar os resultados do SPAECE com os pais.
Avaliação da utilização do livro didático para o trabalho com os alunos, tendo em vista o que mostram os resultados do SPAECE.	Realização de momentos de motivação dos alunos quanto aos estudos.
Divulgação dos resultados para os alunos para que esses compreendam a sua proficiência e os desafios a serem superados em cada ano de estudo.	Planejamento das atividades de sala com base nos resultados do SPAECE por turma e por aluno.
Utilização das matrizes curriculares nos planejamentos semanais.	-
Realização de momentos de reflexão acerca das práticas docentes relacionadas com a aprendizagem dos alunos.	-

**Fonte:** elaboração própria a partir das entrevistas realizadas nas duas escolas pesquisadas.

As ações elencadas no Quadro 1, baseadas na proatividade dos gestores e no compromisso e na união do corpo docente em busca de um trabalho de qualidade, em função do aprendizado do aluno, mostram como todos se mobilizam para conhecerem os resultados do SPAECE e, a partir disso, refletirem sobre a prática em sala de aula e implementarem ações que se mostrem mais eficazes, que visem à concretização de uma escola democrática que garanta a todos os alunos o acesso ao saber. Conhecer essas ações e sua relação com a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos nas duas escolas pesquisadas mostra-se relevante para compreendermos a contribuição do SPAECE no que se refere à melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas cearenses.

### **3 A PESQUISA E ALGUNS DE SEUS RESULTADOS**

Na pesquisa em questão, foram feitas entrevistas individuais com 7 profissionais, distribuídos nas duas escolas, dentre os quais estão diretores e coordenadores escolares (3) e professores de Língua Portuguesa (4). Além disso, também realizamos grupos focais com 9 profissionais de ambas as escolas, entre docentes de Língua Portuguesa (3) e de Matemática (6). Essas entrevistas foram gravadas e transcritas, totalizando cerca de quatro horas de áudio.

A partir delas, coletamos importantes informações para o desenvolvimento desta pesquisa. Um exemplo é o que afirmou a coordenadora pedagógica da Escola Estadual de Salitre:

[...] O resultado da avaliação em larga escala estava diagnosticando o nosso trabalho, então ele nos poupava tempo. A partir dali a gente tinha que trabalhar, focar nas maiores dificuldades, nas maiores deficiências, nas falhas para que a gente pudesse superá-las. Começamos a ver o resultado não como um fim, mas como um reflexo do que a gente estava trabalhando dentro da escola (coordenadora pedagógica da escola de Salitre. Entrevista concedida em 21 out. 2013).

Essa ideia destacada pela profissional evita que os docentes tenham a postura de que fala Pestana (1998 *apud* SOARES, 2004, p. 67): “as escolas não têm clareza de onde querem chegar e, muitas vezes, nem sabem de que bases partem”. Ainda, mostra-se importante o depoimento da diretora dessa mesma escola, que afirma:

[...] Quando nós recebemos os resultados do SPAECE e que **a gente vê ainda muito aluno com uma proficiência muito aquém da que nós esperávamos, a gente começa a se questionar sobre o nosso trabalho: onde foi que nós erramos?** Por que esse aluno não conseguiu sair do padrão muito crítico se ele é um aluno em quem a gente acreditava bastante pelo empenho dele, pelo interesse e tal? Então esse questionamento está presente nos momentos de planejamento. Nesses momentos a gente realiza também uma formação com os professores pra gente compreender melhor esses resultados, mas a gente percebe que ainda temos muitas limitações em trabalhar essas informações trazidas pela avaliação externa, no nosso caso, o SPAECE, com os professores. A gente faz uma formação de uma maneira que a gente julga que está correta, porque a gente não tem, não recebe formações para trabalhar com esses dados na escola. Então por isso a gente busca compreender esses dados e se planeja para trabalhar com os professores através de oficinas para que, juntos, nós possamos discutir esses resultados e pensarmos em ações para melhorar a proficiência desses alunos, especialmente daqueles que estão no padrão mais baixo da escala de proficiência (Diretora da Escola de Salitre. Entrevista concedida em 22 out. 2013. Grifo meu).

Essas ações, desenvolvidas pelas duas escolas pesquisadas, buscam dar sentido à avaliação externa, a qual só tem significado quando retorna para a escola e é utilizada pelos profissionais como um instrumento capaz de oferecer condições para que os alunos avancem. Através desses resultados, os professores podem repensar e reorientar suas práticas, confirmando ações que se mostraram eficazes para o aprendizado, bem como observando aspectos que não contribuíram para o alcance dos objetivos previstos. Nesse sentido, nesses planejamentos semanais, são eleitos descritores a serem trabalhados em cada turma. O Quadro 2 mostra as ações realizadas pelos docentes nessas reuniões:

**Quadro 2:** Ações realizadas pelos docentes nos planejamentos semanais nas duas escolas estudadas

<b>AÇÕES QUE SE VOLTAM PARA:</b>			
<b>União e compromisso do</b>	<b>Apropriação dos resultados da avaliação externa</b>	<b>Planejamento de atividades para serem</b>	<b>Avaliação da prática docente</b>

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

<b>grupo docente</b>		<b>aplicadas em sala de aula</b>	
Valorização do trabalho em equipe	Realização de um diagnóstico no início do ano para orientar as atividades de planejamento	Consideração do planejamento como essencial ao desenvolvimento de um bom trabalho na escola	Reflexão do grupo de docentes sobre o trabalho realizado com os alunos
Percepção do professor acerca da necessidade de participar de formação continuada	Utilização dos resultados do SPAECE para orientar o planejamento bem como para refletir sobre conteúdos e metodologias a serem utilizados em sala de aula	Planejamento flexível, mas com objetivos predefinidos	Avaliação dos materiais a serem trabalhados em sala de aula

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de análise das entrevistas realizadas com os profissionais das escolas estudadas.

Dessa forma, é possível verificar o nível de proficiência dos alunos, os descritores que estão sendo trabalhados, como é realizado o trabalho em sala, como está o desempenho dos estudantes, além de outras questões pertinentes, acompanhadas sistematicamente pelo PCA e pela coordenadora pedagógica, os quais conversam com os professores e oferecem suporte pedagógico sempre, buscando melhorar cada vez mais a qualidade do trabalho.

Além desse trabalho voltado para a apropriação dos resultados na escola, sempre que possível são contratados formadores externos para ministrar oficinas de elaboração de itens e sobre outros conteúdos para os professores. Essa formação é mais um suporte para o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Dessa forma, atende-se ao que defende Vianna (2009, p. 14) sobre a avaliação educacional, quando afirma que essa deve ter consequências para os sistemas de ensino, especialmente no que concerne à formação docente.

Outra ação desenvolvida pelas escolas é a socialização dos resultados do SPAECE com os pais, para que esses fiquem informados sobre o desempenho dos filhos na escola, bem como compreendam o desafio da escola e dele mesmo, enquanto corresponsável pela educação. Além disso, é possível que os pais motivem os filhos a terem mais interesse pelos estudos, como condição para construir uma vida melhor no futuro. Sobre esses aspectos, Viana (2009) afirma:

[...] É fundamental que os resultados das avaliações cheguem aos alunos, aos pais, aos educadores e a toda a comunidade educacional, não devendo ficar restrita apenas aos *policy-makers* da administração escolar. Os resultados das avaliações têm suas implicações, não podendo ser tratados, assim, como uma contabilidade educacional. A avaliação deve ter, forçosamente, consequências, se pretendemos pensar em termos da consolidação da chamada cultura da avaliação. A consequência a que nos referimos está relacionada a novas formas de pensar e agir, demonstrando, assim, que os resultados de uma avaliação fazem diferença e promovem o crescimento da pessoa como ser humano e membro da sua sociedade. Esta sociedade, por sua vez, não pode ficar distanciada do que ocorre na escola, indiferente à constatação dos

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

resultados apresentados, que devem ser discutidos com racionalidade e definidos os caminhos para uma solução sensata dos problemas que essas avaliações refletem. (VIANNA, 2009, p. 21).

No entanto, mesmo com todas essas ações acontecendo nas escolas pesquisadas, ainda encontramos alguns aspectos a serem melhorados no que tange ao trabalho com os resultados do SPAECE, os quais podem ser visualizados no Quadro 3:

**Quadro 3:** Aspectos a serem melhorados no trabalho de apropriação dos resultados do SPAECE

<b>Aspectos a serem melhorados</b>	<b>Propostas</b>
Dificuldade dos profissionais da escola para compreenderem a linguagem utilizada na divulgação dos resultados do SPAECE.	Realização de formações envolvendo o estudo dos boletins pedagógicos no âmbito das escolas.
Limitações dos profissionais da escola para compreenderem esses resultados e promover estudos de apropriação para os docentes.	Realização de formações com profissionais capacitados com o objetivo de promover a apropriação dos resultados do SPAECE pelas escolas.
Falta de apoio da CREDE e da Secretaria de Educação no sentido de implementar a cultura do estudo dos resultados do SPAECE nas escolas.	Criação de um setor responsável pela realização de estudos de apropriação dos resultados do SPAECE no âmbito da 18ª Coordenadoria Regional.
Falta de profissionais capacitados para trabalharem os resultados do SPAECE com os professores.	Contratação de profissionais da agência responsável pela realização da avaliação estadual para capacitar, continuamente, os profissionais que atuam na realização de estudos de apropriação dos resultados da avaliação estadual no âmbito da regional.
Falta de compreensão dos docentes acerca dos instrumentais utilizados nos estudos de apropriação dos resultados do SPAECE tais como matriz de referência, escala de proficiência e padrões de desempenho.	Contratação de profissionais para promoverem, no âmbito da Regional, estudos de apropriação dos resultados da avaliação estadual com os profissionais das escolas nos planejamentos semanais.
Necessidade de melhoria do trabalho docente através da adoção de materiais adequados aos níveis de conhecimento dos alunos.	Realização de formações envolvendo o estudo das matrizes de referência da avaliação e dos padrões de desempenho, e de seu significado para a melhoria da prática docente.
Necessidades de mudanças da prática docente a partir dos resultados da avaliação em larga escala.	Acompanhamento e suporte dos profissionais do setor de avaliação da regional na implementação de práticas docentes eficazes a partir da apropriação dos resultados do SPAECE.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir da análise das entrevistas com os profissionais das escolas estudadas.

As dificuldades encontradas pelos profissionais da escola no que se refere à compreensão da linguagem técnica utilizada nos resultados da avaliação ocorrem devido a dois fatores: (i) falta do estudo desses conteúdos na graduação, uma vez que as universidades parecem ainda não ter incluído no currículo esses conhecimentos; (ii) falta de formação continuada de professores contemplando esses conteúdos. Essa situação acaba conduzindo a uma segunda dificuldade, que é a dificuldade que os gestores das escolas têm para promover momentos de estudos para os professores de suas respectivas escolas, por falta de formação adequada para tal.

Essa lacuna também reflete o trabalho da CREDE, uma vez que essa não contemplou, nas ações do Projeto Professor Aprendiz, a realização de formações voltadas para esse fim. Talvez isso possa ter ocorrido devido à falta de profissionais adequadamente preparados para levarem até a escola, em comum interesse com a regional, momentos de estudo e de reflexão que contemplassem os dados produzidos pelo SPAECE.

Ainda em relação aos pontos a serem melhorados, é fundamental que os docentes conheçam os recursos necessários à compreensão dos resultados da avaliação, uma vez que é importante que eles consigam realmente se apropriar desses dados. Esses recursos estão disponíveis no site do CAEd, mas, muitas vezes, não são devidamente utilizados pelos profissionais das escolas.

Assim, considerando os pontos de melhoria mencionados, propomos, em Bento da Silva (2014), um Plano de Ação Educacional (PAE), de forma a sanar os problemas no que concerne à apropriação dos resultados pelos professores. No entanto, não abordaremos essas questões aqui, uma vez que não são o foco deste trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização de um trabalho na escola com profissionais capacitados para a compreensão e para a utilização dos resultados do SPAECE nas atividades em sala de aula pode contribuir para a capacitação dos professores no que se refere à produção e/ou adoção de materiais adequados ao nível dos alunos, bem como para a melhoria da prática docente e, de forma mais geral, da qualidade da educação nas escolas cearenses.

É claro que há dificuldades nesse processo, em que se incluem o despreparo dos professores para a apropriação dos resultados, principalmente quanto à linguagem e aos recursos utilizados na divulgação deles; a falta de profissionais capacitados para trabalharem esses resultados com os professores; a ausência de materiais adequados para o trabalho com os conteúdos contemplados nos descritores em sala de aula etc. No entanto, conforme verificamos, há escolas que conseguem superar muitos desses desafios, com a união e com o comprometimento do grupo, bem como com a dedicação e o compromisso da equipe gestora da instituição, que se dispõe a buscar recursos para a apropriação dos resultados e para a sua aplicação em sala de aula, de forma a colaborar para a melhoria do desempenho dos alunos.

## **REFERÊNCIAS**



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BROOKE, Nigel & CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 2, nov. 2011.

CEARÁ. Decreto nº 21.398 de 31 de maio de 1991. Dispõe sobre a finalidade, estrutura organizacional, redistribuição dos cargos de direção e assessoramento da Secretaria da Educação. Fortaleza: Diário Oficial do Estado - D.O.E. de 31 de maio de 1991.

CEARÁ. Portaria nº 101/00 – GAB de 15 de fevereiro de 2000. Dispõe sobre a Instituição do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. Fortaleza: Diário Oficial do Estado de 17 de fevereiro de 2000.

COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DE SALITRE. Depoimento [out. 2013]. Entrevistador: Roberto Claudio Bento da Silva. Salitre, 2013. 1 arquivo (17 min), estéreo. Entrevista 001/2013 concedida para elaboração de dissertação de mestrado do entrevistador.

DIRETORA DA ESCOLA DE SALITRE. Depoimento [out. 2013]. Entrevistador: Roberto Claudio Bento da Silva. Salitre, 2013. 1 arquivo (30 min), estéreo. Entrevista 002/2013 concedida para elaboração de dissertação de mestrado do entrevistador.

GREMAUD. Amaury Patrick *et al.* **Guia de Estudo**: avaliação continuada no Ceará. Juiz de Fora: FADEPE, 2009.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista@mbienteeducacao**, jan/jun 2012, pp.70-82.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)**, 2004, v. 2, n. 2. Disponível em: <<http://ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/soares.pdf>>

SOUSA, Sandra Zákia & BONAMINO, Alícia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, pp. 373-388, abr./jun. 2012.

VIANNA, Heraldo. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 28, jul-dez/2003, pp. 23-38.

## A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOB O OLHAR AVALIATIVO DOS PAIS E ALUNOS

Silvia Daiana Parussolo Boniati<sup>1</sup>  
Attico Chassot<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo, parte da dissertação de um dos autores, investiga a avaliação da aprendizagem no regime da progressão continuada. A progressão continuada não é proposta recente. A partir do Parecer nº 194/2011, do Conselho Estadual de Educação do RS, ela passa a ser discutida e instituída na Escola. O objetivo da pesquisa foi buscar informações acerca do que pais de alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e seus filhos, os alunos, acreditam acerca do não reprovar na Escola. Este trabalho, de enfoque qualitativo, teve como cenário as duas Escolas públicas do município de Taquaruçu do Sul – RS. Partiu-se do pressuposto da necessidade de dar voz a dois segmentos da comunidade escolar — pais e alunos — que, de maneira usual, não são ouvidos. Constatou-se a necessidade de que os pais e os alunos sejam esclarecidos acerca da avaliação e que sejam conscientizados de que o processo de avaliação por meio de progressão continuada colabora para reforçar o compromisso de professores, alunos e pais com a aprendizagem.

**PALAVRAS CHAVE:** Avaliação da aprendizagem. Progressão continuada. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho, resultado da pesquisa sobre a Avaliação da Aprendizagem que é realizada dentro da sala de aula no regime da Progressão Continuada, busca dar voz aos alunos e aos pais dos alunos e perguntar que percepções eles têm em relação à avaliação que realizada com os filhos.

A progressão continuada não é uma proposta recente, mas foi a partir do Parecer nº 194/2011, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul que ela passa a ser discutida e instituída na Escola<sup>3</sup>. O objetivo da pesquisa foi investigar as concepções que pais e alunos do ciclo de alfabetização possuem sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na escola para que a aprendizagem se efetive no regime da progressão continuada.

Este trabalho de enfoque qualitativo teve como cenário as duas Escolas públicas do município de Taquaruçu do Sul – RS, uma vez que a pesquisadora atua como educadora em uma das escolas e percebe a necessidade de dar voz a estes segmentos da comunidade escolar que nem sempre são ouvidos. Para a coleta dos dados foi utilizada a entrevista individual

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. URI - Campus de Frederico Westphalen. E-mail: silviadaiana@gmail.com

<sup>2</sup> Professor Doutor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. URI – Frederico Westphalen. E-mail: achassot@gmail.com

<sup>3</sup> Sempre que grafarmos Escola com letra maiúscula, estamos nos referindo a qualquer estabelecimento que faz Educação formal desde a Educação Infantil até a pós-graduação na Universidade.

semiestruturada (TRIVINÕS, 1987). Participaram da mesma, em um primeiro momento, 17 (dezessete) pais de alunos que têm seus filhos matriculados no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de ambas as escolas. Foram quatro pais com filhos no 1º ano, seis com filhos no 2º ano e sete com filhos no 3º ano. Depois, foram realizadas entrevistas em sala de aula, com os alunos que frequentam esse período de escolarização. As entrevistas com os pais ocorreram entre os meses de janeiro e março e com os alunos, no mês de abril de 2014.

As falas dos pais foram caracterizadas pela letra M, de M1 a M17. A referência a essa letra se dá pelo fato de que, todas as entrevistas foram realizadas com as mães dos alunos, apenas um pai esteve presente, mas não se manifestou. Neste trabalho, vamos abordar especificamente o conhecimento dos entrevistados sobre a avaliação que é realizada na sala de aula, e sua percepção sobre o passar de ano ou a reprovação.

A progressão continuada é pouco entendida e parece não ter a adesão dos pais que a veem como uma forma de facilitar os fazeres dos alunos criando nestes a ideia de que não precisam estudar e de que todo mundo passa. Ao escutar os alunos percebemos como estes têm autonomia e opinião própria, mas ao mesmo tempo são fortemente influenciados pela educação tradicional que seus irmãos, amigos ou pais vivenciaram e que de alguma forma repassam para eles agora. É preciso que sejam esclarecidos conceitos aos pais e que juntamente com os alunos sejam conscientizados de que a progressão serve para reforçar os compromissos da comunidade escolar como um todo para com a aprendizagem.

## **A AVALIAÇÃO COMO APRENDIZAGEM**

Aprender e progredir é o que todos objetivam ao entrar na Escola. Ninguém inicia seus estudos pensando que não conseguirá aprender e precisará repedir de ano. A Escola é lugar de aprendizagem onde todos têm os mesmos direitos de aprender.

Em contrapartida, as diferenças sociais, familiares e pessoais que se encontram na sala de aula são muitas, e exige da Escola um olhar diferenciado e cuidadoso para que todos tenham sucesso na aprendizagem.

No entanto, a Escola não consegue dar conta dessa heterogeneidade e acaba padronizando aulas, trabalhos e provas acreditando na falsa ideia de que todos podem aprender igualmente se eximindo no insucesso do aluno e atribuindo a ele responsabilidades como se fosse o único responsável por um possível fracasso escolar.

Essa prática de avaliar — assemelhada a examinar — perdurou no último século, mesmo que por volta de 1950, Anísio Teixeira (1900-1971), um dos personagens centrais da

história da educação brasileira, já defendia a Escola não como um privilégio, mas direito de todos. “Para ele, a educação aparecia como elemento-chave no processo revolucionário” (SAVIANI, 2011, p. 222). Nesta década a progressão já vinha sendo proposta, mas com o nome de progressão automática que nas palavras do então presidente da república Juscelino Kubitschek já era um “sistema vitorioso entre os povos mais adiantados” (Kubitschek, 1957, apud FERNANDES 2000, p. 78).

O então presidente em 1957, ao falar da “promoção automática”, colocava-a como fundamental não só para questões pedagógicas, mas também para questões econômicas e políticas. Por isso são exigidos conteúdos mínimos a serem trabalhados durante cada ano escolar, sendo necessário que o professor desempenhe o papel de examinador da aprendizagem, atribuindo-lhe uma nota ou conceito que demonstrará se de fato o aluno aprendeu.

A educação tradicional é marcada por uma avaliação classificatória e excludente. Provas e testes são ainda utilizados para amedrontar os alunos com uma possível reprovação e, conseqüentemente a repetição de todos os conteúdos no próximo ano. O professor era e ainda é, o responsável por tal situação que fazia com que muitos educandos evadissem por não conseguirem progredir.

Luckesi (2005) diz, mesmo que falando a professores, podemos extrapolar para os pais, que a avaliação terá as características da pedagogia que utilizamos na prática educativa. Se for uma pedagogia tradicional, a avaliação será tradicional, se for emancipatória, a avaliação também será.

O que se apresenta hoje na teoria sobre avaliação escolar é no sentido de romper com esse paradigma de reprodução do conhecimento para um novo paradigma emancipatório. Uma educação inclusiva com “(...) um olhar diferenciado sobre cada um dos educandos e a necessidade de uma práxis pedagógica mais solidária, colaborativa (...)” (WAGNER, 2007, p. 27).

Pensando que a avaliação é uma construção e que acontece em ritmos diferentes é que a progressão continuada tem sua origem. Contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 23 “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios [...]”. E no Artigo 32, parágrafo 2º “Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação

do processo de ensino-aprendizagem [...]”. Este texto legal foi normatizado pelo parecer 740/99 do Conselho Estadual do RS. A partir do parecer nº 194 de 2011, do mesmo Conselho se orienta que todas as Escolas utilizem a progressão nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Seu princípio é o respeito à individualidade do aluno.

A progressão continuada é um avanço pedagógico significativo, pois busca aumentar a qualidade do que é aprendido na Escola. Ela pretende minimizar a defasagem idade-série e também diminuir índices de evasão Escolar dos alunos que, desmotivados pela reprovação abandonam a Escola. Para sua efetivação é necessário que professores em exercício e alunos de cursos de formação para o magistério sejam preparados para trabalhar com essa nova perspectiva de avaliar.

O educador é o responsável em interagir com os estudantes, motivando-os a seguir e buscar, incansavelmente, a construção de novos saberes, por meio de estratégias diferenciadas. “(...) o educador, naturalmente, é aquele que acolhe, nutre, sustenta e confronta o educando, tendo em vista oferecer-lhe condições para que construa o seu caminho de vida, com criatividade e independência.” (LUCKESI, 2005, p. 79).

Na sala de aula importa a aprendizagem em processo. O professor deve acompanhar o aluno sempre, evitando compará-lo com outros colegas, mas pensando na sua evolução dentro daquele período. “O diálogo é essencial para a transformação do fazer pedagógico para o agir pedagógico, pois é pela mediação dialógica que se torna possível a instituição de novas relações pedagógicas.” (WAGNER, 2007, p. 37). É necessário, de uma maneira continuada buscar-se

[...] uma prática pedagógica adequada é aquela que tem por base a aliança entre o educador e o educando. Afinal, são sujeitos aliados para cumprir uma mesma tarefa: a aprendizagem e o desenvolvimento do educando; portanto, uma ação de pares e não de opositores. Para isso, importa que ambos desejem partilhar o caminho construtivo (LUCKESI, 2005, p. 28).

A utilização de provas e testes pode servir como um instrumento para saber o que o aluno compreendeu e o que ainda precisa ser trabalhado. Os pressupostos teóricos que fundamentam a progressão continuada se referem à educação inclusiva, respeitando o processo individual de cada um, sem a comparação entre os alunos e, assim consequentemente, sem exclusão, devendo ir além de testes e provas.

A avaliação precisa ser participativa, formativa, processual, mas principalmente diagnóstica, servindo como auxiliar do professor para saber se o aluno realmente adquiriu as habilidades desejadas para aquela etapa da escolarização. O grande pilar da progressão

continuada é a avaliação. Esta deve ser trabalhada em sua verdadeira essência, caso contrário, estaremos simulando que os alunos aprendem e afirmando a concepção de progressão automática (aquela que o aluno passa sem aprender). Vale ratificar que:

A finalidade da avaliação não é a de descrever, justificar, explicar o que o aluno “alcançou” em termos de aprendizagem, mas a de desafiá-los todo o tempo a ir adiante, a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado a cada um (HOFFMANN, 2012, p. 103).

Pensar educação escolar hoje é pensar em uma Escola acolhedora, inclusiva e que auxilie na construção de sujeitos autônomos capazes de se adaptar as exigências de um mundo globalizado. Auxiliar é caminhar junto, é ensinar e aprender e nunca abandonar.

A Escola que se gratificava na transmissão de conteúdos não sobrevive mais. As informações estão em todo lugar e disponível a todo o momento. A produção do conhecimento não tem hora e nem lugar para acontecer. Por isso a Escola necessita quebrar com paradigmas que já não se enquadram na sociedade atual, ela precisa repensar seu papel e acompanhar as mudanças tecnológicas e de pensamento para não ficar ultrapassada.

Numa sociedade de extrema diferenciação de trabalho, importa despertar e manter as diferenças de interesse; num mundo em transformação rápida e constante, importa preparar o aluno para ajustar-se a situações novas, não para repetir soluções apresentadas (LEITE, 2003, p. 188).

Freitas (1995) denomina “tripé avaliativo” as práticas de avaliação instrucional, disciplinar e de valores. Ocorre na Escola a avaliação formal, tradicional, que faz uso de provas e a informal que transmite normas, valores e regras que corresponde a maneira como Escola e os professores enxergam os alunos podendo trazer consequências no processo de ensino aprendizagem.

A Escola precisa trabalhar procurando fazer de suas práticas pedagógicas instrumentos para qualificar o processo de avaliação realizado com professores e alunos, visando essencialmente, a aprendizagem, como diz Demo (2006, p.1), muitos “[...] outros aspectos fazem parte do projeto pedagógico, mas a aprendizagem dos alunos é a sua maior razão de ser”.

## **PAIS E ALUNOS. O QUE PENSAM SOBRE AVALIAÇÃO?**

Com a instituição da progressão continuada o assunto passa a permear ambientes escolares, reuniões de professores e conversas entre os pais. Não pode mais reprovar? E o que

fazer com estudantes que não aprendem? É quase senso comum afirmar: “Agora que os alunos não vão mais nem querer saber de estudar porque sabem que vão passar de qualquer jeito!”.

As conversas em torno do não entendimento sobre o que realmente é a não reprovação se espalham pela sociedade, criando opiniões distintas e muitas vezes polêmicas. Os pais de alunos, mais precisamente as mães ouvidas nesta investigação, na sua totalidade, relatam que não concordam com o não reprovar, sua compreensão é a de que deixar de ser reprovado implica em passar de ano sem aprender. Isso é reflexo do não conhecimento sobre o verdadeiro significado da avaliação. A aceitação da reprovação como algo normal e que deveria ser uma prática presente é percebida na entrevista com todos os pais. Relata M5 *”Eu acho que deveria ter a reprovação, por que sempre vai empurrando e quando chega no 3º onde tem que fazer as coisas certas, que é mais rigoroso, chega lá não sabe nada e reprova”*.

Na mesma linha de pensamento a M8 também traz a reprovação como válida, inclusive justificando a partir de uma experiência pessoal, pois foi reprovada na antiga 3ª série: *”Eu reprovei, fiquei muito triste, chorei, mas depois que eu fui perceber que foi bom eu reprovar, porque se eu não sabia fazer uma continha no 3º ano eu ia ser empurrada sempre”*.

Confunde-se ainda a progressão continuada com a progressão automática, porque quando os pais falam que “precisa de prova” eles estão imaginando a progressão continuada como se todos pudessem passar sem avaliação, ou seja, eles não tem conhecimento sobre o verdadeiro sentido do que é avaliar. Existe ainda a comparação entre prova e parecer, como se este fosse uma forma de avaliar e não apenas uma maneira de descrever o desenvolvimento da criança, assim como era o boletim com as notas. Assim define a M13

*Eu não sou contra as provas, se até o 3º ano não reprova, tudo bem, mas eu não sou contra a professora ter um método pra avaliar eles, mesmo que isso não vá contar, mas pelo menos pra ti saber como está o desempenho do aluno, porque fazendo uma provinha você vai saber como eles estão. Eu não sou contra o parecer, mas acho que quando você faz uma provinha fica mais específico, você consegue ver onde está a maior dificuldade deles.*

Em contrapartida, alguns pais acreditam que se a reprovação tivesse outro sentido ela não seria interpretada como algo ruim. M1 diz: *“depende que tipo de olhar que você tem sobre a reprovação como um castigo, um insucesso, uma coisa ruim o reprovar, talvez se tivesse sido trabalhado isso como uma nova oportunidade de aprender mais seria diferente”*, relata também que a reprovação é uma oportunidade de reforçar a aprendizagem para que a criança vá melhor ao próximo ano.

A fala de M11, ela relata que a diretora e a coordenadora da Escola explicaram aos pais sobre a não reprovação através de uma reunião em que salientaram que a ideia de não reprovar “[...] só reforça a ideia de que a gente tem que estar mais em cima, muito mais preocupado”. Ou seja, que os pais não devem “*largar de mão*” por que o filho não pode mais reprovar, ao contrário, os pais tem que estar mais em cima, cobrando cada vez mais para não correr o risco de chegar ao 3º ano sem saber a ler e escrever.

Existe também o entendimento de alguns pais que acreditam que nos dois anos do ensino fundamental pode existir a progressão, mas no terceiro não. Conforme M9 que considera os alunos do 3º ano com mais responsabilidade e tem mais base para poderem ser reprovados “*No 3º ano eles têm uma base para serem cobrados, você não está aqui apenas para esperar o intervalo e ir brincar, você já tem que ter uma responsabilidade, a partir do 3º ano eu concordo que pode ter a reprovação, se não conseguiu, faz a reprovação*”.

A sala de aula é composta por um grupo muito diversificado, com diversas características e que aprendem de maneiras distintas. O aluno vai para Escola para aprender e a Escola tem que dar conta dessa aprendizagem. Conforme Villas Boas (2007, p.15) [...] o aluno demonstra sua aprendizagem em forma de diversas linguagens: escrita, oral, gráfica, estética, corporal etc. A avaliação formal não é suficiente para abranger todos os estilos de aprendizagem. A informal pode complementá-la. É essa avaliação informal que M2 comenta: “*Eu acho que deveria além de prova e trabalho ter aquela avaliação do dia a dia*”.

A avaliação que é realizada na escola ainda segue padrões tradicionais, ou seja, o professor ensina, o aluno aprende e passa por uma avaliação, que geralmente é uma prova para saber o que conseguiu aprender. Essa avaliação formal com testes, provas e trabalhos é muito comum e favorece apenas um seleto grupo de alunos que tem facilidade em aprender dessa forma. Para os pais essa avaliação é normal, como relata M4: “*Eu acho que elas têm que fazer prova se não como eles vão saber o rendimento da criança, tem que ter essas provinhas de vez em quando para avaliar o trabalho delas também e como a criança está desenvolvendo*”. “*Eu acho que prova deveria ter sim, porque é normal*”. A aceitação de práticas avaliativas baseadas em notas e provas é uma herança da educação tradicional que só acabará quando a Escola entender o verdadeiro sentido da avaliação e puder assim, compartilhar com a família essa possibilidade emancipatória de aprendizagem que busca um aprender não por obrigação, mas por prazer e desejo em conhecer o desconhecido.

A conversa com os alunos foi bastante extrovertida e pareceu muito sincera. Sentei com eles no chão da sala, expliquei o meu trabalho e o meu estudo e conversei com eles



seguindo alguns tópicos. A maioria dos alunos disse que os pais acompanham o dia a dia da Escola olhando o caderno e ajudando a fazer os temas.

Observa-se que quanto mais novos, ou seja, no 1º ano eles não se preocupam muito com o reprovar de ano, percebe-se que eles têm gosto de vir para a Escola para aprender, brincar, comer a merenda. Já com alguns alunos do 2º e 3º ano eles já apresentaram situações de cobrança dos pais sobre a reprovação e o medo pelas cobranças em caso de reprovação, algumas falas:

*“Eu tenho medo de rodar porque aí eu não ganho o notebook e uma bicicleta e ainda que eu vou ter que trabalhar o ano inteiro seguido sem folga”.*

*“Se a gente rodar a gente não acompanha a turma”.*

*“Se eu rodar o pai vai tirar a bicicleta”.*

*“Tem que repetir tudo com colegas novos, mas até que é meio bom para conhecer mais colegas”.*

*“Porque eu não vou ganhar mais estudo de médica”.*

No 3º ano é onde aparecem as falas mais relacionadas com o reprovar. As crianças já tem uma ideia sobre o que significa estudar para a prova, associação de ter boas notas com ser inteligente, o medo de ser reprovado e castigado:

*“As provas servem para passar de ano, para ver se é inteligente ou não. Ela vai ver se eles prestaram atenção quando a profe explicou no quadro”.*

*“No terceiro ano pode rodar. Não é bom rodar. Eu ficaria triste porque a gente vai saber que não estudou muito”.*

*“Nós estudamos para ter um bom futuro. Passar na faculdade”.*

*“Quando a profe diz que vai ter prova eu tenho medo de rodar”.*

*“Quando a profe fala que vai ter prova eu chego em casa tremendo e chega de noite eu não consigo dormir e fico só pensando na prova”.*

*“A gente tem medo da prova porque temos medo de rodar e os pais xingarem a gente”.*

*“Eu tenho medo de fazer a prova porque eu tenho medo de esquecer o que tem que escrever, um dia até eu chorei”.*

Mesmo os alunos, que já possuem uma noção sobre o reprovar, existe ainda a situação de que alguns alunos maiores assustam os menores com histórias de provas e reprovação. É a referência ao ensino tradicional passado de geração em geração e que parece estar vivo no dia a dia de quem passou pelo ensino formal da Escola. Outra associação que alguns fazem é que se estuda para fazer prova caso contrário não precisa.

*“O meu irmão estava no 5º e ele rodou só porque veio o provão”.*

*“No 5º e no 6º ano sempre tem provão”.*

*“Tem que estudar bastante em casa para as provas, mas se é prova surpresa tem que estudar a semana inteira”.*

*“O meu irmão faz um monte de prova para ver se ele sabe e porque ele é grande”.*

Essa concepção de estudar só quando tem prova é descrita por Perrenoud (1999, p. 69): “Estudar apenas para a prova é uma maneira honesta, mas simplória, de se tornar capaz de um “desempenho por um dia”. Isso não constrói uma verdadeira competência, mas permite iludir, durante uma prova escrita ou oral”.

A prática da professora que exige silêncio como forma de aprendizagem também é lembrada pelos alunos: *“A profe sabe que nós aprendemos quando estamos quietinhos, fazendo os trabalhinhos certo, olha o caderno. Esses dias ela fez ditado”*. *“Ela faz ditado, o que tá certo ela faz um ‘certo’, o que tá errado ela manda fazer de novo, ela manda encher uma linha”*. A associação de estar quieto para aprender é o que o ensino tradicional de conteúdos exigia, outra fala também comprova a ideia do silêncio: *“Quando a gente estuda tem que ficar em silêncio para a aprender”*.

Os alunos estão sendo educados com o pensamento tradicional muito presentes em suas falas e estão dando sinais através da indisciplina relatada constantemente pelos professores de que algo precisa ser mudado, que os alunos de dois anos atrás não são os mesmo de hoje.

E por que esse gostar e apreciar a Escola define com o passar do tempo?

A ingenuidade e sinceridade são marcas da criança. Seu tempo de infância parece ser longo, quando se é criança, mas depois se percebe que é o período mais curto da vida e que por isso precisa ser valorizado com brincadeiras e descobertas referentes à sua idade e não como uma preparação para a vida adulta.

As políticas neoliberais que exigem rapidez e agilidade fazem com que os pais queiram preparar seus filhos desde bebês para serem competitivos e terem sucesso em sua vida profissional. É o que aparece na fala dos alunos quando conversamos sobre por que eles vêm para a Escola

*“Quero ficar inteligente para passar de ano, para ter carro, moto, casa”.*

*“Eu quero trabalhar de caminhão!”*

*“Eu quero ser doutora!”*

*“Eu quero ser policial, ser piloto moto de trilha, arquiteto”.*

*“Eu quero ter uma casa”.*

São pequenos desejos espelhados provavelmente em um adulto presente em casa, ou de seu convívio ou ainda expressões divulgadas nos meios de comunicação nos quais a criança fica boa parte do seu tempo. Claro que muitos alunos do 1º ano falam sobre vir a

Escola “*para estudar, aprender a escrever emendado, ler, fazer continhas, etc*”, mas aos poucos eles deixam de lado isso para começarem a projetar e fazer planos futuros como os adultos.

Escutar os pais individualmente foi o momento para entender o que se passa e se fala no lado de fora da Escola. Abre-se, então, a possibilidade de iniciar um trabalho de qualidade com a participação e envolvimento de todos os interessados no processo de ensinar e aprender.

Talvez, não seja de conhecimento de muitos pais o conceito de avaliação emancipatória e de muitos outros conceitos que precisam ser explicados permanentemente com clareza e humildade. É indispensável para isso o compromisso da gestão da escolar, assim como dos professores para proporcionar momentos de diálogos com os pais para a efetivação de uma Escola participativa e inclusiva.

### **ALGUMAS POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na fala dos pais dos alunos está fortemente presente a reprovação como algo normal, que deve acontecer com o aluno que não aprendeu o que deveria. Percebe-se também que os pais conhecem muito pouco sobre o tipo de avaliação realizada com os filhos e por isso consideram normal a realização de provas individuais, provões e notas que classificam, rotulam e decidem a vida estudantil de muitos alunos.

É importante salientar que a cultura do reprovar está presente há muito tempo na sociedade e por isso precisa ser trabalhada com as crianças desde pequenas, mostrando-as o verdadeiro sentido de frequentar a Escola. Villas Boas (2007, p. 17) escreve sobre a importância de não associar avaliação com a nota: “Desde pequenos eles podem e devem começar a participar das atividades avaliativas, criando-se, assim, a cultura da avaliação desvinculada de nota e de promoção/reprovação e articulada à ideia de que todos são capazes de aprender”.

A progressão continuada foi pensada para que sejam respeitados tempos de aprendizagem de cada aluno e para que a Escola volte ao seu verdadeiro sentido que é o de cuidar para que todos aprendam. O grande equívoco que ocorreu foi que a progressão continuada foi associada com a progressão automática, ou seja, aquela que muitas vezes é apresentada como a que não se preocupa com a aprendizagem e passa os alunos automaticamente sem avaliação.

Esta nova proposta de avaliação emancipatória, associada à fala dos pais, nos permite pensar que na Escola está enraizada a lógica tradicional de ensino. Deve-se participar das aulas, escutar mais do que falar, fazer os exercícios e os temas com capricho e dedicação todos os dias para que em um determinado dia se possa provar para alguém (nesse caso o professor) que se foi um bom aluno e conseguiu acertar o necessário para passar de ano. É uma teoria excludente que precisa ainda ser muito estudada e entendida por toda a comunidade escolar para que realmente assim, seja efetivada.

Na fala dos alunos não foram relatadas significativas lembranças de práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores, talvez porque as entrevistas foram realizadas mais no início do ano (mês de abril), mas o relato do conhecimento sobre passar ou não de ano existe e foi aprendido fora da sala de aula através da interação com pais, irmãos e alunos maiores que já vivenciaram processos avaliativos.

Outro aspecto relevante que apareceu na fala dos alunos é o relato de situações de cobrança dos pais que “ameaçam” tirar brinquedos, ficar sem assistir televisão, sem brincar se caso tirar nota baixa ou for reprovado. Ainda existe a crença entre eles de que quando a professora chama os pais na Escola é para falar de algo ruim.

Ao refletir sobre esses relatos percebemos que a tomada de consciência sobre uma mudança de paradigma deve abranger todos os envolvidos na Escola. Todos têm de partilhar do mesmo desejo e da mesma necessidade que é a de construir uma Escola que partilha vida, aprendizagens, cuidado e amor. Uma educação mais humana e democrática para todos.

## **EVALUATION OF LEARNING UNDER APPRAISING LOOK PARENTS AND STUDENTS.**

**ABSTRACT:** This article, part of the dissertation of the authors investigates the assessment of learning in the scheme continued progression. A continuous progression is not recent proposal. From the Opinion No. 194/2011, the State Board of Education of the RS, it shall be discussed and established in the School. The aim of the research was to collect data about what parents of students enrolled in the first grades of basic education and their children, the students in question, believe about not being rejected in school. This paper of qualitative approach had as scenery two public schools from Taquaruçu do Sul city – RS. The research expresses the belief to listen to two parts of school community – parents and students – that usually are not heard. For data collection, a semi- structured individual interview with parents was used and group discussion with the students. The continued progression seems, yet, to be misunderstood and not accept by parents who sees it like the way to facilitate the student’s tasks, making them think that they don’t need to study due to everybody’s automatic approval. It was concluded the need that not only parents but also students should be clarified about the evaluation and be aware that the evaluation process by continued progression

contributes to strengthen the commitment of teachers, students and parents with the learning process.

**KEYWORDS:** Continued Progression, Learning Assessment, First Grades of Basic Education.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional**. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 20 de dezembro de 2012.

DEMO, Pedro. **Avaliação: Cuidado permanente com a aprendizagem do aluno**. Disponível em: [http://www.revistapatio.com.br/conteudo\\_exclusivo\\_conteudo.aspx?id=3](http://www.revistapatio.com.br/conteudo_exclusivo_conteudo.aspx?id=3). Revista Pátio Educação Infantil. Março-Abril 2006. Acesso em: 30 de abril de 2012.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP**. Brasília, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/158/157>>. Acesso em: 30 de junho de 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 3.ed Campinas, SP: Papirus, 1995.

HOFFMANN. **Avaliar: respeitar primeiro educar depois**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LEITE, Dante Moreira. **Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 187-196, jan/dez 2003. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/113/115>> Acesso em: 07 de julho de 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na Escola**. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à Regulação das Aprendizagens - entre duas lógicas; tradução Patrícia Chittoni Ramos**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 194/2011**. Disponível em: <[http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1297880091Pare\\_0194.pdf](http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1297880091Pare_0194.pdf)>. Acesso em 22 de dezembro de 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 740/99**. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3117.htm>>. Acesso em 22 de dezembro de 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLA BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Modulo III: A avaliação na escola.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

WAGNER, Loiva Inês. **Progressão Escolar:** Uma (Im) possibilidade de inclusão. (Dissertação de mestrado) UPF/Universidade de Passo Fundo: Passo Fundo-RS, 2007.

## ARQUEOLOGIA DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM PALMAS: UM NOVO CAMINHO NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI?

SOUSA, Adaires Rodrigues – UFT<sup>1</sup>  
LAGARES, Rosilene – UFT<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho objetiva acompanhar a trajetória, no interior do Sistema Municipal de Educação de Palmas, da produção de documentos e movimentos sociopolíticos acerca da temática da elaboração do PME, considerando as mudanças com as variações durante seus vários momentos, sobretudo a partir do ano de 2012 até o primeiro semestre de 2014, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e em campo com informações de observações de reuniões e entrevistas semiestruturadas. Sobressaem, nesse processo, a concepção de planejamento tecnocrático, com ações fragmentadas e focalizadas, com o planejamento tornando-se um mero exercício da análise de cenários, de previsão de tendências, de formulação de missões, sem rever as intencionalidades da educação. Entretanto, destaca-se o significativo movimento sociopolítico em torno do planejamento da educação na segunda década do século XXI, que, de certa forma, tem enfrentado o desafio, perpassado por disputas, de definir o objetivo comum da educação em Palmas, em especial, o Plano Municipal de Educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Planejamento. Sistema Municipal de Educação.

### INTRODUÇÃO

É de significativa importância teórica para este trabalho, o clássico texto de Saviani (1999, p. 120) que, ao tratar de um sistema de educação, o caracteriza como uma atividade intencional e organicamente concebida, com a realização de atividades voltadas para as mesmas finalidades e a concretização dos mesmos objetivos. Assim, sendo a educação um processo perpassado por intencionalidades, o estudo apresenta parte de dois pressupostos básicos: a) o de que uma gestão democrática, ética e de qualidade da educação implica em planejamento, organização, administração, financiamento, acompanhamento, fiscalização, avaliação de forma coletiva, dialógica e cooperada, envolvendo as instâncias do poder público, as instituições educacionais e a sociedade; e b) o de que um sistema municipal de educação implica um conjunto de elementos a ele constitutivos, dentre esses a definição de uma concepção de educação, de um objetivo comum da educação municipal com seus princípios, explicitados, em especial, em um Plano Municipal de Educação (PME).

---

<sup>1</sup> Graduado em Pedagogia pela UFT. Mestrando em Educação pela UFT. adairesrodrigues@bol.com.br

<sup>2</sup> Doutora Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Brasil (2007); Professor Adjunto I da Fundação Universidade Federal do Tocantins; rosela@uft.edu.br

Nesse caso, o plano é compreendido como um documento fundamental da gestão, para o estabelecimento da intencionalidade da educação no Município e, ainda, como um processo de construção do conhecimento para os sujeitos envolvidos.

Com objetivos explicativos, este texto trabalha com informações coletadas em pesquisa mais ampla que aborda o processo de acompanhamento da arqueologia, ou seja, da trajetória, no interior do Sistema Municipal de Educação de Palmas, da produção de documentos e movimentos sociopolíticos acerca da temática da elaboração do PME, buscando dar conta de meandros desse processo, apreendendo suas contradições, considerando as mudanças com as variações durante seus vários momentos. Isto, sobretudo a partir do ano de 2012 até o primeiro semestre de 2014, período em que são constituídos importantes mecanismos e espaços para a gestão democrática da educação municipal em Palmas.

Além das considerações iniciais acerca dos documentos e elementos criados, este texto traz, também, informações de observações de reuniões da Comissão para Organização e Sistematização do PME e do FE-Palmas, desde a instituição destes dois espaços.

Por fim, também, são usadas informações de entrevistas semiestruturadas com onze participantes da I Conferência Municipal de Educação de Palmas: um representante de associações de moradores, duas diretoras de escolas municipais, o secretário geral do sindicato dos professores, seis professores e um estudante da educação básica municipal.

O limite deste trabalho não comporta maiores aprofundamentos, porém é necessário ressaltar que todo planejamento educacional deve ser sempre orientado por pressupostos teóricos que explicitem as concepções de educação e de gestão; que o planejamento, antes de ser uma mera questão técnica, envolve posicionamentos, escolhas, jogo de poder, compromisso para com a mudança e, para ser significativo, há que se ter a real necessidade de fazê-lo, de ver sentido, de acreditar (VASCONCELLOS, 1999).

### **Plano Municipal de Educação no Brasil: registros de intencionalidades no século XXI**

Em meio às várias concepções, tradições, discursos e práticas de planejamento no campo da educação, pergunta-se quais as diretrizes para os Municípios brasileiros planejarem suas atribuições no campo da educação no século XXI.

Em 2001, a Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001, art. 2º), que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), dispôs que os Municípios deveriam, com base neste Plano, elaborar planos decenais correspondentes.

Em 2005, no que tange aos PME e para o fortalecimento dos sistemas de ensino, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino



para o Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Estaduais e Municipais Correspondentes, publicou três documentos específicos para subsidiar os Municípios na elaboração do PME sendo: Documento Norteador para elaboração do Plano Municipal de Educação; Documento Subsídios para o Planejamento da Rede Escolar com base na experiência em Minicenso Educacional; Documento Subsídios para o Planejamento de Conferência Municipal de Educação.

O Documento Final da Conferência Nacional de Educação de 2010 (Conae-2010, p. 25, 28, 35, 36) faz referência a “não efetivação de planos estaduais e municipais que dessem consecução às diretrizes e metas do PNE, durante a vigência do Plano (2001-2011);” e explicita que estes planos municipais e estaduais “Situa-se como espaços de definição de políticas de Estado.” (p. 44). e reforça o princípio da gestão democrática da educação ao explicitar que a elaboração e a implementação orgânica de planos estaduais e municipais de educação deverão acontecer com a “divulgação, a participação de profissionais da educação, estudantes, mães/pais e/ou responsáveis e da comunidade local.” (p. 27, 38). E, em seu processo de gestão, é necessária a “criação de estrutura articulada de acompanhamento e de avaliação desses planos”; (p. 37).

Os Documentos Base para a Conae 2014 – volumes I e II (BRASIL, 2013) fazem menção aos planos decenais de educação dos entes federados como elementos que contribuirão para a organicidade das políticas, e reiteram a necessidade de sua elaboração, bem como de sua implementação, acompanhamento e avaliação. Nesse processo, explicitam a democracia como princípio da gestão e o necessário auxílio técnico e financeiro da União aos demais entes federados.

Na segunda década do século XXI, é aprovado o segundo PNE, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que explicita o dever dos entes federados com a elaboração ou a adequação de seus respectivos planos, com políticas articuladas federativamente e com base em princípios democráticos:

Art. 8º. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

[...]

§ 2º. Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

No art. 7º, § 3º, o PNE prevê que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criem mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas tanto do Plano Nacional quanto dos planos estaduais, municipais e do Distrito Federal.

Na Meta 19, estratégia 19.3, o PNE explicita que o acompanhamento da execução do Plano Nacional e dos demais planos de educação deverá ser realizado por Fóruns Permanentes de Educação.

### **Plano Municipal de Educação em Palmas: dinâmica político pedagógica**

#### ***Movimentos sociopolíticos entre os anos de 1980 e 2011: ausência de sistematização***

Buscando compreender como no Município de Palmas-Tocantins os gestores lidam com as informações e se articulam em relação à elaboração do PME e como e onde estão registrando suas ideias comuns definindo as intencionalidades no campo da educação, para esta pesquisa foram analisados o Plano Decenal de Educação do Município de Palmas (PALMAS, 1993), a Portaria Municipal nº 22/2003 (PALMAS, 2003), a Proposição nº 001/2007, do Conselho Municipal de Educação de Palmas (CME) (CME-PALMAS, 2007), e a Portaria CME-PALMAS nº 003/2011 (CME-PALMAS, 2011).

#### ***Plano Decenal de Educação do Município de Palmas: documento sem efetivação***

Em março de 1990, em âmbito internacional é realizada a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, em Jomtien, Tailândia, cujos resultados explicitam a proposta de elaboração de planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação, bem como de planos de ação mais amplos e ao longo prazo, em níveis local e nacional (UNESCO, 1990).

A partir destas orientações, em 1993, em nível nacional, é elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), que, também, explicita a ideia de planos decenais estaduais e municipais.

Saviani (1999) problematiza que este plano decenal não foi efetivado como proposto, permitindo retomar a ideia de que os planos devem ser elaborados, mas não necessariamente executados, limitando a gestão da educação a políticas de governo, reforçando a histórica descontinuidade.

Neste contexto de planejamento da educação em nível internacional e nacional, ainda em 1993, em Palmas é elaborado o primeiro Plano Decenal de Educação do Município, por uma Comissão específica (PALMAS, 1993).

Sua organização textual assemelha-se a do Plano Decenal de Educação para Todos, mas não há relação direta entre ambos em se tratando de conteúdos. E, da mesma forma que o Plano Decenal nacional, o Plano Decenal de Palmas também não foi efetivado.

*Órgão Executivo: comissão organizadora para coleta de dados, elaboração e montagem do Plano Municipal de Educação*

A partir dos anos 2000, especificamente em 2003, no Município são produzidos documentos que indicam movimentações e articulações acerca da elaboração do PME.

Em novembro de 2003, o Secretário Municipal da Educação, Cultura e dos Esportes nomeia uma Comissão Organizadora para coleta de dados, elaboração e montagem do PME, por meio da Portaria Municipal/GAB/SECESP/nº 22, de 18 de novembro de 2003, cujo presidente seria o próprio Secretário (PALMAS, 2003, art. 2º).

Da análise da Portaria, conclui-se que a comissão não era paritária, uma vez que indicava nove representantes do órgão executivo da educação municipal e apenas um representante de outros segmentos, nem representativa dos segmentos sociais, uma vez que indicava apenas a representação de pais.

Esta reflexão remete diretamente à questão do planejamento educacional e escolar que não devem ser empreendidos como atividade a ser realizada apenas por profissionais ou por intelectuais da área, a não ser que haja vontade política de se excluir segmentos comunitários da participação nesse processo (PADILHA, 2002).

Empreendidos tais esforços, desta Comissão não foram encontrados registros da elaboração do PME de Palmas.

Da composição de uma Comissão não paritária nem representativa, é possível visualizar a disputa entre perspectivas no exercício da gestão da educação no Município de Palmas, sobressaindo nesse contexto uma concepção normativa, com vistas à centralização de possíveis decisões acerca dos objetivos para a educação municipal a serem sistematizadas em um plano de educação.

*Órgão Normativo: indicação e comissão do Conselho Municipal de Educação*

Em outubro de 2007, o CME de Palmas encaminha ao Secretário Municipal de Educação a Proposição nº 001, para a elaboração do PME, argumentando da fundamental importância do planejamento para as políticas públicas municipais de educação (CME-PALMAS, 2007).

Neste documento, solicitava-se a constituição imediata de uma comissão no âmbito do Sistema Municipal de Educação, com a participação da sociedade local, para a elaboração

do plano, e que o processo de planejamento tivesse como fundamentos o trabalho participativo, democrático e dialógico, revelando uma orientação crítica e a defesa da participação coletiva como estratégia política e pedagógica, bem como a preocupação com a definição de um objetivo comum a educação do Município e a reconstrução de seu perfil educacional (CME-PALMAS, 2007).

A despeito desta proposição, o órgão executivo da educação municipal não transformou este fato em ato da política e da gestão da educação (SANDER, 2009).

Em junho de 2011, o CME de Palmas, emitiu a Portaria CME-PALMAS nº 003, de 01 de junho (CME-PALMAS, 2011), instituindo a Comissão de Articulação para a Construção do PME, para articular ações no sentido de garantir sua construção e efetivação (art. 1º). Entretanto, não foram encontrados registros da atuação desta comissão, permitindo supor que foi mais uma ação sem resultados no planejamento da educação deste Município.

### ***Movimentos sociopolíticos a partir dos anos de 2012: delineamentos democráticos?!***

A partir do ano de 2012, no Município de Palmas, com a publicação do Decreto Municipal nº 266, de 17 de abril de 2012 (PALMAS, 2012a), instituindo a Comissão para Organização e Sistematização do PME, e da Lei Municipal nº 1.911, de 10 de agosto de 2012 (PALMAS, 2012b), com a institucionalização do Fórum de Educação Permanente de Palmas (FE-Palmas), é deflagrado um movimento de construção do PME de Palmas, sob bases democráticas, participativas e dialógicas. Processo que, em se comparando com as intencionalidades dos anos anteriores, permite supor que há uma mudança de concepção acerca do planejamento da educação, de aspectos tradicionais para delineamentos democráticos.

#### *Comissão para Organização e Sistematização do Plano Municipal de Educação – Decreto Municipal nº 266/2012: atribuições diferenciadas*

Da análise inicial do Decreto Municipal nº 266/ 2012 (PALMAS, 2012a), é possível inferir que a Comissão para Organização e Sistematização do PME esteja amparada em uma concepção democrática da gestão e do planejamento da educação, vez que a elaboração do PME não é sua atribuição específica, como nas Comissões anteriores. Ao contrário, suas atribuições são a organização do processo de discussão e proposição e a sistematização de seus resultados em um PME:

I – propor e coordenar debates junto à sociedade, *buscando a construção democrática* do PME; II – elaborar cronograma de atividades, concluindo os trabalhos com dinâmica e celeridade; III – estabelecer diretrizes para os trabalhos

realizados pelas subcomissões responsáveis pelo levantamento de dados que subsidiarão a elaboração do PME; IV – sistematizar o resultado das análises e das discussões e apresentar o Plano Municipal de Educação, na forma de projeto de lei, ao Chefe do Poder Executivo. (Grifos dos autores).

A referida Comissão é composta por 24 integrantes – doze titulares e doze suplentes: quatro da Secretaria Municipal de Educação (Semed), dois das Instituições de Ensino Superior em Palmas, um do Sindicato dos trabalhadores em Educação do Tocantins (Sintet), três do Conselho Municipal de Educação de Palmas (CME), um da Câmara Municipal de Vereadores e um da Sociedade Civil Organizada. Entretanto, desta composição conclui-se que o Sistema Municipal de Educação de Palmas tem mais assentos que as demais representações, somando-se os representantes da Semed e do CME.

A Comissão organizou seus trabalhos de modo que as primeiras ações fossem reuniões para estudo e qualificação a respeito das temáticas educacionais objetos do PME. Para tanto, foram realizados cerca de quinze encontros semanais, com o estudo do Plano Estadual de Educação do Tocantins, do Projeto de Lei e Substitutivos do PNE, dos marcos normativos nacionais da educação (e, em alguns casos, também internacionais) e de resultados de pesquisas científicas.

Este estudo teve a participação, também, dos membros do Grupo Articulador para a instalação do Fórum Permanente de Educação de Palmas (FE-Palmas) e do Fórum, quando instalado.

Além das referidas reuniões, um grupo de trabalho da Comissão elaborou um instrumento para o diagnóstico do Município e realizou a coleta, a organização e a sistematização dos dados em um Documento Referência, para as discussões e proposições na I Conferência Municipal de Educação de Palmas, com vistas a elaboração do PME<sup>3</sup>.

Nesse processo de democratização das informações, foram elaborados, também, uma Carta Aberta a Sociedade de Palmas e um *Folder* com esclarecimentos acerca do PME. Ainda, foi feito o convite a participação da sociedade na Conferência e criado um *Blog* do PME de Palmas, para estimular as discussões e proposições.

Da breve análise de discussões e proposições registradas em atas de reuniões da Comissão, é possível perceber, entre outras, distorções em relação à democracia participativa, concepções restritas de participação, omissões sejam em termos de frequência ou até mesmo de proposição de ideias. Como exemplos, as polêmicas a respeito das atribuições do PME em relação aos níveis, etapas e modalidades de educação e ensino que não são de sua

---

<sup>3</sup> Todas as produções escritas da Comissão foram publicizadas no *site* da Prefeitura Municipal de Palmas, como as Atas das Reuniões, os slides dos estudos e os marcos normativos da educação nacional.

competência legal; da abrangência do PME, por vezes com discursos de que estaria sendo definido um plano para a rede municipal, não para o Município; os limites e as dificuldades do pacto federativo e do regime de colaboração entre o Estado e o Município, com posições por vezes extremadas com relação à centralização ou à descentralização; a natureza e a institucionalidade dos conselhos e dos fóruns da educação, bem como as suas legitimidades como representantes da sociedade; e o próprio conceito de Estado.

Como essas discussões, distorções e conflitos foram percebidos pela Comissão, decidiu-se pela realização de Pré-Conferências<sup>4</sup> para a qualificação do debate e a preparação inicial para a I Conferência Municipal de Educação de Palmas, com base nos eixos definidos para a Conae 2014, como demonstrado na fala de uma das integrantes da Comissão a respeito, sobretudo das concepções de participação: “Este é o momento do planejamento. A ideia do planejamento democrático, quando eu falo de processo, é para que o processo nos eduque do ponto de vista da participação. É importante o plano, não resta dúvida! Mas esse processo [...] está nos educando” (ENTREVISTA 1). Por isto, a preocupação da Comissão e a decisão de alterar a metodologia da I Conferência de Educação, antecedendo com as Pré-Conferências.

*Fórum Permanente de Educação de Palmas (FE-Palmas) – Lei nº 1.911/2012: espaço de contradições e disputas*

Disponível no Diário Oficial do Município de Palmas<sup>5</sup>, a Lei nº 1.911/2012 (PALMAS, 2012b) indica já no art. 1º a finalidade do Fórum Permanente de Educação de Palmas (FE-Palmas), qual seja, participar da elaboração do PME e realizar o acompanhamento e avaliação de sua implementação. Tal finalidade torna extremamente importante a atuação efetiva desse instrumento de gestão democrática que possui, dentre outras, a incumbência de garantir a participação da sociedade na definição dos objetivos, diretrizes e metas do PME e também a de elaborar seu Regimento Interno e o das conferências municipais de educação de Palmas.

O FE-Palmas possui em sua composição trinta (30) vagas, que serão preenchidas conforme especificação do art. 3º:

I - (1) um representante do Poder Legislativo Municipal; II - (6) seis representantes do Poder Executivo Municipal; III - (1) um representante do Poder Judiciário Estadual; IV - (1) um representante do Ministério Público Estadual e Federal; V - (3) três representantes do Conselho Municipal de Educação; VI - (1) um representante do Conselho Municipal de Alimentação Escolar; VII - (1) um representante de Conselhos Profissionais e de Controle Social que sejam atuantes na área educacional; VIII - (1) um representante de Conselhos Escolares; IX - (1) um

<sup>4</sup> Em novembro de 2012, foram realizadas, simultaneamente, duas Pré-Conferências Municipais, nas regiões sul e norte da cidade de Palmas.

<sup>5</sup> Diário nº 586, de 13 de agosto de 2012.

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

representante de instituições de ensino superior; X - (3) três representantes de instituições de educação básica, sendo (1) um da educação infantil, (1) do ensino fundamental e (1) do ensino médio; XI - (1) um representante de instituições de educação profissional; XII - (3) três representantes de organizações não governamentais e de movimentos sociais com atuação na área de educação; XIII - (2) dois representantes de Organizações Estudantis; XIV - (3) três representantes de associações de bairros; XV - (2) dois representantes do(s) sindicato(s) dos profissionais da educação. (PALMAS, 2012b)

O Fórum, como mecanismo de gestão democrática, traz em si os elementos da contradição e de disputas. Como exemplo, uma ata de reunião explicita que o próprio texto da Lei nº 1.911/2012 foi motivo de ampla discussão, polêmicas e problematizações: O parágrafo I do art. 3º que indica que “os representantes serão nomeados por meio de decreto”. Os representantes do Sintet defenderam a complementação ao texto da lei especificando que a nomeação dos representantes acontecerá após assembleia e indicação dos respectivos segmentos. Outro questionamento dos representantes do Sintet foi acerca da participação das instituições de Educação Básica da rede particular e confessional. A presidente do FE-Palmas reconheceu como erro não convidar essas instituições, mas destacou que não aconteceu de forma autocrática pela Semed, tendo em vista que foi um erro permitido pelo Grupo Articulador do FE-Palmas, do qual havia representantes, inclusive, do Sindicato.

Em se tratando do PME, o Fórum, com a participação dos outros elementos do Sistema Municipal de Educação, é o responsável pelo seu processo de elaboração, garantindo a gestão democrática em seu percurso. A Lei e o Regimento Interno do FE-Palmas de certa forma demonstram essa natureza. Contudo, há questionamentos a respeito dos modos de ação do Fórum no processo de elaboração do PME, como demonstrado em falas de pessoas presentes na I Conferência Municipal de Educação de Palmas.

*I Conferência Municipal de Educação de Palmas: espaço de contradições e disputas*

A I Conferência Municipal de Educação de Palmas foi realizada nos dias 28 e 29 de novembro de 2012, para a discussão do Documento-Referência do PME Palmas. De análises preliminares, é possível destacar que as tensões, disputas e distorções de conceitos presentes em reuniões da Comissão para Organização e Sistematização do PME e do FE-Palmas estendem-se para o âmbito da I Conferência, podendo ser observados na fala de participantes entrevistados no decorrer da Conferência.

Das onze entrevistas realizadas, destacam-se questões relacionadas ao processo da elaboração do Plano em Palmas, principalmente, do aspecto democrático, agregando questionamentos relacionados à divulgação; ao debate de preparação para a Conferência, tanto nas instituições municipais de educação quanto nos espaços de organização da

sociedade civil; bem como da participação de segmentos da sociedade que não se faziam presentes.

Ao serem questionados acerca do processo democrático na condução dos trabalhos de elaboração do PME todos os entrevistados responderam que o processo estava sendo conduzido de forma democrática “por estar existindo uma chamada para a população estar participando desse processo” (Entrevista 10).

Contudo, “infelizmente falta mais participação” (Entrevista 2, 8 e 9).

“Embora tenha sido feito uma divulgação, não houve tempo hábil para as pessoas se organizarem, para estudar o assunto” (Entrevista 4).

“Para incluir os alunos, teria que ter pelo menos mais um pouco de tempo para a gente apresentar a proposta para eles [...]. Pelo menos fazer uma introdução e que realmente [demanda] tempo” (Entrevista 3).

“Tem que investir muito na questão de garantir esse debate na escola” (Entrevista 11).

No que se refere às críticas e/ou sugestões, os entrevistados reforçavam a necessidade de maior divulgação e mobilização de todos os segmentos e a ampliação dos espaços de debate. Vale destacar a observação de uma diretora entrevistada quanto a Conferência ser realizada em dia letivo, “agora com aula e o trabalho aqui né?” (ENTREVISTA 3) ou seja, em sua visão os alunos deveriam ser liberados para se fazerem presentes, juntamente com toda a equipe escolar.

### **Por fim, o que falar desta arqueologia**

No campo da educação brasileira sobressaem a concepção de planejamento tecnocrático, com ações fragmentadas e focalizadas, e a concepção gerencial, com novas estruturas corporativas, novas formas organizacionais e de gestão, com críticas a concepção democrática. A concepção gerencial materializa-se, em especial, em Planejamentos Estratégicos de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com problemas com a adaptação às especificidades educacionais e, em muitos casos, com o planejamento tornando-se um mero exercício da análise de cenários, de previsão de tendências, de formulação de missões, sem rever as intencionalidades da educação.

O Município de Palmas foi criado em um período de reforma institucional do Estado, mas, no campo da educação, também, sob o princípio da gestão democrática da educação pública, com a democratização dos processos decisórios, de formulação e de controle social das políticas públicas.



Contudo, até o momento Palmas não possui seu PME, permitindo pensar que há imprevisto na gestão da educação municipal e que seu planejamento, mesmo inexistindo um documento específico do Município, é autocrático. Improvise, com o sentido de ausência de intencionalidade registrada, por um prazo para além de quatro anos, correspondentes a gestão de cada prefeito municipal. Autocrático, com o sentido de ausência da gestão democrática no planejamento desta educação, sendo as ações pensadas como corretas por um grupo de pessoas de cada governo.

Entretanto, é necessário destacar o significativo movimento sociopolítico em torno do planejamento da educação na segunda década do século XXI, que, de certa forma, tem enfrentado o desafio, perpassado por disputas, de definir o objetivo comum da educação em Palmas, sobretudo para a garantia do direito a uma educação de qualidade para todas as pessoas.

Continua o acompanhamento destes movimentos político pedagógicos com vistas a apreender se efetivamente contribuem para a discussão de políticas e ações governamentais, no intuito de consolidar a educação como direito social.

#### **ARCHAEOLOGY OF THE PLANNING PROCESS OF EDUCATION HALL IN PALMAS: A NEW WAY IN THE SECOND DECADE OF XXI CENTURY?**

**ABSTRACT:** This work aims to follow the trajectory inside the Municipal Education System Palmas, document production and sociopolitical movements on the theme of development of SMEs, including changes with variations in its various moments, especially from the year 2012 until the first half of 2014, through literature, documentary and field observations with information meetings and semi-structured interviews research. Stand, in the process, the design of technocratic planning with fragmented and focused actions, with planning becoming a mere exercise of scenario analysis, trend forecasting, formulation missions, without reviewing the intentions of education. However, there is significant sociopolitical movement around the planning of education in the second decade of this century, which, somehow, has faced the challenge, permeated by disputes, setting the common goal of education in Palmas, in particular, Municipal Education Plan.

**KEYWORDS:** Education. Planning. Municipal Education System.

#### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Assembleia Constituinte. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: Secretária de Educação Básica, 1993. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 20 de novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. Câmara Federal. *Lei n° 10. 172*. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 2001. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 02 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Lei nº 13.005*. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 2014. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 03 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação – Documento Final. Brasília, 2010. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 03 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014) – Documento Base. Vol.: I. Brasília, 2014. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 03 de maio de 2014.

CME-PALMAS. Conselho Municipal de Educação. *Proposição nº 001/2007*. Elaboração do Plano Municipal de Educação. Palmas, 2011. Disponível em [www.palmas.to.gov.br](http://www.palmas.to.gov.br). Acesso em 22 de novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Portaria CME-PALMAS nº 003*. Institui Comissão de Articulação para a Construção do Plano Municipal de Educação Palmas. Palmas, 2011. Disponível em [www.palmas.to.gov.br](http://www.palmas.to.gov.br). Acesso em 22 de novembro de 2011.

PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez/IPF, 2002.

PALMAS. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria/GAB/SECESP/nº 22/2003*. Nomeia a Comissão Organizadora para coleta de dados, elaboração e montagem do Plano Municipal de Educação. Palmas, 2003. Disponível em [www.palmas.to.gov.br](http://www.palmas.to.gov.br). Acesso em 22 de novembro de 2011.

PALMAS. Prefeitura Municipal. *Decreto nº 266/2012*. Institui da Comissão para Organização e Sistematização do Plano Municipal de Educação. Palmas, 2003. Disponível em [www.palmas.to.gov.br](http://www.palmas.to.gov.br). Acesso em 15 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Lei nº 1.911/2012*. Institui o Fórum Permanente da Educação de Palmas (FE-Palmas). Palmas, 2012. Disponível em [www.palmas.to.gov.br](http://www.palmas.to.gov.br). Acesso em 21 de set. de 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Plano Decenal de Educação do Município de Palmas*. Palmas, 1993. Disponível em [www.palmas.to.gov.br](http://www.palmas.to.gov.br). Acesso em 22 de novembro de 2011.

SANDER, B. Gestão educacional: concepções em disputa. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, Dezembro/1999. p. 119-136.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, Tailândia. 1990.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999.

## **AValiação ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM**

**Aline Zanatta<sup>1</sup>**  
**Idanir Ecco<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo fazer uma pesquisa bibliográfica a respeito do termo avaliação, bem como sua implicação no ensino e aprendizagem, em especial, o de Matemática. Para isso, baseamo-nos em alguns autores como Perrenoud (1999), Rabelo (2009), Zabala (1998), Luckesi (2008), Saul (2010), Imbernóm (2011), Silva (2013) dentre outros autores que nos remetem à avaliação como parte integrante do ensino e aprendizagem, cuja sua principal função, que embora, muitas vezes, não vem sendo seguida, é a de regulação e formação, ou seja, que esteja preocupada com seu alunos e com a transformação social.

**PALAVRAS-CHAVES:** Avaliação. Ensino e Aprendizagem. Matemática.

### **INTRODUÇÃO**

Atualmente o cenário educacional se faz reproduzido por novas exigências, desejos, projetos, utopias e principalmente, novos e diferentes sujeitos. Em se tratando de ensino e aprendizagem, em especial o de Matemática, exige-se novas teorias e práticas com o intuito de ressignificar a educação. De acordo com Silva, (2013, p. 9) vivemos

[...] em tempos de ressignificações, de profundas mudanças, de contestações de toda ordem, de crise da ciência e da sociedade moderna. Época marcada pela transitoriedade, pela busca de novos sentidos e de novas práticas. Práticas que sejam mais próximas da contingência histórica da condição humana e que contribuam para a reconstrução do atual contexto.

Para o autor citado (2013) o processo de ensino e aprendizagem não pode ser visto como uma mera e mecânica transmissão linear de conteúdos, mas sim a construção de significados, onde se ensina e aprende e conseqüentemente se avalia.

Ao falarmos em educação é primordial destacarmos que procedemos de uma educação prioritariamente uniformizada, em que as diferenças entre os alunos não são motivos para que as práticas educativas mudem e se tornem inovadoras. Imbernón (2011) nos diz que inicialmente para exercer a função docente ter um simples conhecimento formal bastava.

---

<sup>1</sup>Licenciada em Matemática. Mestranda em Educação no PPGEDU – URI Frederico Westphalen.alyzanatta@hotmail.com

<sup>2</sup>Professor da URI-Campus de Erechim. Mestre em Educação - UPF. Integrante do Grupo de Pesquisa Ética e Educação. idanir@uri.com.br

Hoje, o contexto educacional tornou-se complexo e diversificado e conseqüentemente passou a exigir um profissional diferente.

Diante deste contexto de mudanças, é importante ressaltar que a avaliação escolar tem papel fundamental na melhora da qualidade da educação. Para Perrenoud, (1999, p. 53) avalia-se

[...] sempre para agir. Mesmo as pesquisas pedagógicas feitas independentemente da avaliação escolar corrente têm, em geral, o objetivo de orientar uma inovação, fundamentar uma defesa pró ou contra tal reforma, aumentar a eficácia do ensino ou da seleção. A avaliação corrente praticada pelos professores pode igualmente ser utilizada para fins de gestão do sistema em um duplo sentido:

- de um lado, o ajuste periódico do currículo, das exigências, das normas de admissão, das estruturas;
- de outro, o controle do ensino e do trabalho dos professores.

Neste sentido, a avaliação deve ser vista como uma reforma, uma inovação, mas principalmente como um dos meios que oriente o professor na sua prática pedagógica. Deve-se priorizar a avaliação da estrutura, dos currículos, mas principalmente dos profissionais da educação, ou seja, a intervenção pedagógica do docente, observando sempre os processos individuais e grupais.

Diante disso, o presente artigo faz alguns apontamentos relacionados ao ensino e aprendizagem de Matemática, bem como, uma revisão bibliográfica sobre o tema avaliação, buscando o conceito da mesma, a partir da ideia de diversos autores.

### **O atual contexto da educação e a avaliação da aprendizagem**

A sociedade de hoje, encontra-se no seu estado líquido, ou seja, Bauman (2005) caracteriza esta sociedade/mundo como fragmentada e automatizada, sendo cada vez mais incerto e imprevisível. Nada permanece por muito tempo sob a mesma forma, tudo é líquido e instável

Falar em ensino e aprendizagem é trazer o nosso olhar para todas as relações e vivências do nosso dia a dia. Aprendemos a cada nova experiência, seja na escola, em casa com a família, com os amigos, enfim, na sociedade como um todo. De acordo com Dewey (1978, p. 18), eu

[...] me educo através das minhas experiências vividas inteligentemente. Existe, sem dúvida, certo decurso de tempo em cada experiência, mas assim as primeiras fases como as últimas do processo educativo, têm todas igual importância e todas colaboram para que eu me instrua e me eduque – instrução e educação que não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração.

Para que o ensino e aprendizagem se tornem significativos, tanto para alunos como professores é necessário que algumas práticas sejam revistas. É necessário, por parte dos educadores, uma avaliação contínua de seus alunos, avaliação está relacionada com seu empenho e crescimento dia após dia, pois nem todos aprendem no mesmo momento e da mesma forma.

Ao falarmos mais especificamente do ensino e aprendizagem de Matemática, é importante destacarmos que a mesma é disciplina obrigatória nos currículos escolares e seu ensino é cercado de grandes desafios, principalmente quando tratada como difícil e causadora de grandes índices de reprovação.

É importante desmistificar os pré-conceitos existentes e que estão relacionados ao ensino e aprendizagem de Matemática, afinal ela está presente em grande parte de nossas atividades diárias.

Diante de tais características atribuídas a Matemática, cabe ao educador encontrar meios de tornar o ensino desta ciência mais significativa. Para Zabala (2008) uma das tarefas dos professores é criar um ambiente motivador, que gere autoconhecimento para os alunos, tornando-os capazes de enfrentar os desafios cotidianos.

Cabe ao educador ter uma postura reflexiva sobre sua prática pedagógica e que a mesma parta de situações cotidianas e integrantes da realidade dos educandos. “Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos” (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

Frente a isso, é importante que a formação docente assuma um papel de participação, reflexão e formação, visando sempre a aprendizagem significativa, a reflexão a participação, pois só assim, seremos formadores de seres críticos e pensantes, capazes de transformar a sociedade.

Pensar na formação docente é possibilitar a inovação nas instituições educativas, é tornar o professor um profissional atuante criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança (IMBERNÓN, 2011).

Para que o ensino e aprendizagem de Matemática se torne significativo, tanto para o aluno para o professor, deve-se priorizar uma mudança de paradigma, ou seja, aceitar que os tempos mudaram e conseqüentemente as prática pedagógicas também. Métodos tradicionais não satisfazem mais. É preciso refletir e inovar, tornando a aprendizagem mais significativa, o que contribui para a formação de cidadão críticos e atuantes na sociedade.

### **A avaliação da aprendizagem escolar: alguns apontamentos conceituais**

A avaliação é indispensável em toda atividade humana e, portanto em qualquer proposta de educação. Ela é inerente e imprescindível durante todo o processo educativo, sendo um constante trabalho de reflexão e ação (RABELO, 2009).

Somos avaliados constantemente, em todas as nossas atividades. Na escola não é diferente. O aluno é avaliado a todo o momento. Porém, a avaliação está associada ao fazer uma prova ou exame, progredir ou reprovar, sendo a educação caracterizada como uma simples memorização de informações e conhecimentos.

No cenário educacional a avaliação está relacionada à criação de hierarquias de excelência, pois os alunos são comparados e depois classificados de acordo com uma norma de excelência. Ao se referir à nota o autor define a mesma como sendo uma negociação entre o professor e o aluno, assim classificando o aluno como “melhor ou pior”.

Cada disciplina ou subdisciplina, tomada em um dado nível do curso, constitui um campo de *excelência*. A excelência é aí “oficialmente” comparada ao domínio dos conceitos, dos conhecimentos, dos métodos, das competências e dos valores que figuram no programa (PERRENOUD, 1999, p. 29).

Zabala (1998), diz que a avaliação é vista como sancionadora, pois tem como objetivo qualificar e classificar desde pequenos os alunos que podem triunfar e chegar a uma universidade. Já para Luckesi (2008), a avaliação da aprendizagem escolar vem sendo objeto de constantes pesquisas e estudos, com variados enfoques de tratamento, tais como tecnologia, sociologia, filosofia e política.

Ainda, segundo o autor a avaliação da aprendizagem não poderia continuar a ser tratada como um elemento à parte, pois integra o processo didático de ensino-aprendizagem, como um de seus elementos constitutivos. Sendo parte integrante, a avaliação contribui para a melhora na qualidade da educação. Para Saul (2010, p. 27):

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

A preocupação com a avaliação da aprendizagem, conhecida como medida e /ou avaliação do rendimento escolar, constitui a vertente mais antiga. Buscar suas origens é remontar pelo menos ao início do século, ao movimento dos testes educacionais desenvolvido por Robert Thorndike, nos Estados Unidos, resgatando o valor de mensurar as mudanças comportamentais.

Discussões acerca da avaliação escolar são vertentes antigas. Robert Thorndike (apud SAUL, 2010) manifestou sua preocupação em relação ao tema, sendo que desenvolveu vários estudos relacionados a mudanças comportamentais e suas implicações nas avaliações.

Centrada na promoção dos alunos de um ano para outro e no rendimento escolar, a avaliação vem sendo caracterizada como uma “pedagogia do exame”, onde todas as práticas pedagógicas, inclusive a do educador estão voltadas para a preparação para o vestibular, onde os mais preparados tem mais chances de progredirem.

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”. O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2º Grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade (LUCKESI, 2008, p. 17).

Para muitos a avaliação da aprendizagem está relacionada a uma prova com algumas questões a serem respondidas. A prova final, esta avaliação tem caráter sentenciosa, pois não há mais providenciais a serem tomadas para assim sanar as dificuldades.

Esse tipo de avaliação, por meio de provas, onde o professor escolhe os conteúdos a serem trabalhados e avaliados, onde não há questionamentos sobre a mesma, são resquícios de uma Pedagogia Tradicional, que de acordo com Enricone e Grillo,(2000, p. 15)na

[...] Pedagogia Tradicional dá-se ênfase ao conhecimento como valor em si mesmo, estruturado de forma linear e transmitido pelo professor ao aluno. Como o ensino se dá por transmissão, a aprendizagem é considerada uma acumulação ou absorção deste conhecimento que existe pronto e acabado no exterior do sujeito que aprende. Trata-se de uma pedagogia centrada no professor, comprometida da atividade, da iniciativa e da autonomia do aluno.

Ainda,dando sentido a palavra “prova” Enricone e Grillo(2000, p. 17), comentam:

Trata-se de uma atividade meramente informativa para atender a uma exigência institucional. Alunos se submetem a provas, investindo seu tempo e energia somente para constatar o sucesso ou o fracasso, de forma definitiva. Professores despendem tempo planejando, aplicando elaborando provas, apenas para informar sobre os resultados... e aí termina o processo de avaliação.

A prova é vista como uma acumulação e absorção de um conhecimento inacabado. Perdem-se horas planejando-a por uma simples exigência institucional, visto que a mesma é centrada no professor servindo apenas para informar resultados. É importante destacar que a prova é um relevante instrumento, mas que a avaliação não pode se resumir somente a ela. É importante avaliar o dia a dia do aluno, seus avanços, para assim se ter consciência do nível em que se encontra a aprendizagem do aluno e a realização de possíveis intervenções e mediações por parte do professor.

Segundo os autores ainda, a Pedagogia Progressista ou Construtivista é centrada na relação aluno, professor e conhecimento, através da mediação onde são disponibilizadas condições de aprendizagem para os educandos.

Neste contexto, a avaliação caracteriza-se por sua função de diagnóstico e de mediação, sendo que o ato de avaliar passa a ser uma reflexão da prática pedagógica apontando erros e possíveis soluções.

A avaliação, nessa perspectiva, além de diagnosticar, melhorar e qualificar o ensino e aprendizagem, busca a ampliação da autonomia, da crítica e da responsabilidade do aluno, o que é o objetivo maior do processo pedagógico e que precisa estar presente em todos os momentos da dinâmica de ensino, aprendizagem e avaliação (ENRICONE e GRILLO, 2000).

Nesta perspectiva, a avaliação é vista como uma reforma, uma inovação no cenário educacional, que vai muito além de uma prova que avalia as excelências dos alunos. Deve-se priorizar a avaliação da estrutura, dos currículos, mas principalmente dos profissionais da educação, ou seja, a intervenção pedagógica do docente, observando sempre os processos individuais e grupais.

A função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames. Ou seja, pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumpriu a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem (LUCKESI, 2008, p. 25).

Para que seja satisfatória e assuma sua verdadeira função, a avaliação não deve estar centrada somente em exames, mas sim, centrada em uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social. Da forma como a avaliação vem sendo exercida, ele serve como um mecanismo de conservação e reprodução da realidade social.



Luckesi (2008) aponta que a avaliação deve estar comprometida e preocupada com a educação, mas ser principalmente um mecanismo de transformação social, ao contrário do que ela vem sendo utilizada, como um mecanismo de reprodução e conservação da sociedade.

Rabelo (2009, p. 12) nos diz que uma

[...] proposta pedagógica como um todo e, especificamente, em uma proposta de avaliação, não podemos dar ênfase somente a respostas certas e erradas, mas também, e com relevada importância, ao como um aluno chega a tais respostas, tanto certas quanto as erradas.

Desta forma a avaliação deve ser entendida como uma ação educativa que tem como base diagnosticar a aprendizagem dos alunos. Zabala (1998) aponta que a avaliação é em primeiro lugar um meio de ajudar os alunos em seu crescimento e em segundo lugar um instrumento que permite o professor melhorar sua atuação em sala de aula.

Enricone e Grillo(2000, p. 14) apontam que uma

[...] reflexão mais aprofundada sobre avaliação ressalta sua complexidade, aos nos remeter necessariamente aos processos de ensino e aprendizagem realizados em aula, e não parando por aí, traz à tona nossas concepções e crenças, apontando a obrigatoriedade da consideração de um modelo teórico de homem e de sociedade, pois nossa atividade não ocorre em um espaço neutro, num vazio a-histórico. Antes, responde a uma proposta político-pedagógica da educação.

Ou seja, a avaliação configurada dentro do cenário educacional está relacionada com a prática desenvolvida, nossas crenças e desejos, visto que, cada ser humano tem sua própria bagagem e sendo que não se deve avaliar somente o aluno, mas sim o professor e sua prática, para assim apontar os erros e encontrar possíveis soluções.

Segundo Luckesi (2008) em hipótese alguma a avaliação deve exercer uma função classificatória, pois não auxilia no crescimento do aluno, além de ser um instrumento estático e que freia o crescimento do aluno. Já Rabelo (2009, p.17) coloca que uma proposta

[...] pedagógica como um todo, incluindo a avaliação, deveria ter como objetivo desenvolver a autonomia do aluno, que é indissociavelmente social, moral e intelectual. Assim sendo, estaremos contribuindo para o pleno desenvolvimento da criança enquanto cidadão, favorecendo o crescimento de sua capacidade de se organizar, de forma participativa, em um grupo social.

A avaliação deve ser vista como uma proposta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, sendo que só assim desempenhará seu verdadeiro papel e desenvolverá a autonomia e o senso crítico no aluno. Nesse sentido, o papel da avaliação é acompanhar a

relação ensino e aprendizagem para prover as informações necessárias para manter o diálogo entre os docentes e os educandos (SILVA, 2013).

Caracterizada como formativa, a avaliação atua como na regulação e orientação do ensino e aprendizagem, compreendendo todos os caminhos da formação do aluno, ou seja, avaliar de maneira formativa é compreender que cada educando possui seu ritmo, bem como conhecimentos diferentes.

A ideia de avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens (PERRENOUD, 1999, p. 89).

Ainda para Perrenoud (1990) a avaliação somente será formativa se ajudar o aluno a aprender e a desenvolver-se. Ela participa do processo de regulação das aprendizagens e do desenvolvimento do aluno, ou seja, o aluno aprende através das mediações dos processos de aprendizagem.

Uma avaliação somente é formativa se desemboca em uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens. No caso mais elementar, ter-se-á, pelo menos, uma modificação do ritmo, do nível global ou do método de ensino para o conjunto de uma turma. O professor que constata que uma noção não foi entendida, que suas instruções não são compreendidas ou que os métodos de trabalho e as atitudes que exige estão ausentes, retomará o problema em sua base, renunciará a certos objetivos de desenvolvimento para retrabalhar os fundamentos, modificará seu planejamento didático, etc. (PERRENOUD, 1999, p.148).

Abordando mais especificamente o campo do ensino e aprendizagem de Matemática é importante frisar que o educador deve criar desafios que possibilitem a aprendizagem dos alunos, através de atividades que valorizem a interação, pois saber viver em grupo é essencial na sociedade em que vivemos.

Além dos objetivos de aspectos cognitivos, precisam ser consideradas outras competências, tal como a capacidade de trabalhar em grupo de forma colaborativa. Em matemática, sempre foi bastante valorizado o desenvolvimento individual do aluno. Porém, para viver em sociedade, saber trabalhar em grupo é essencial. É mais o entendimento de vários elementos de matemática, tais como os das representações convencionais, necessita de trabalho que inclua a interação das crianças. Ao comunicar algo por meio de uma representação, pode-se compreender a importância de o outro entender o significado do que se está tentando representar (SILVA, 2013, p. 69).

Para Antunes (2013, p. 25) é importante que o aluno mostre progresso em perceber

[...] e compreender seu *entorno social*, sendo capaz de atuar sobre ele. O aluno não pode aceitar o espaço onde vive como contingência do acaso, mas sentir-se capaz de atuar no mesmo como cidadão, convertendo seus problemas em oportunidades e socialmente organizando-se para defender interesses desse espaço e solucionar seus problemas através do diálogo e da negociação, respeitando as normas estabelecidas, e visando sempre para fazer possíveis todos os direitos humanos.

No ensino e aprendizagem de Matemática, como em qualquer outra disciplina é essencial avaliar a capacidade não só individual, mas principalmente a de se trabalhar e conviver em grupo de forma colaborativa, onde os alunos saibam se organizar para defender os interesses do seu grupo.

Em tempos de mudanças e incertezas é importante fazer com que o aluno compreenda o mundo a sua volta, e que principalmente saiba agir nele para não ser mais um ser oprimido em uma sociedade capitalista. Para Freire (2011), ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo.

Não aprendemos nada sozinhos, somos estimulados pelo meio que nos cerca, sendo que cabe a cada um “selecionar o melhor”. Para Dewey (1978) toda atividade se efetiva em um meio, em uma situação, nos limites de suas condições. Isso não é diferente com a aprendizagem. Ela acontece no meio, através de situações de interação e troca de experiências.

Ao fazer a avaliação é importante que o educador respeite contexto de cada aluno, pois cada pessoa tem um modo de aprender, além de um estilo cognitivo de processar as informações que recebe. Desta forma, é necessária uma formação contínua dos profissionais de educação.

É importante ressaltar que a avaliação está relacionada ao sucesso e insucesso escolar, ou seja, aprovação e reprovação, sendo estes, um dos objetivos da avaliação.

Os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na *escola porque são avaliados* em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educacional (PERRENOUD, 1999, p. 25).

O sistema educacional estabelece algumas normas de excelência e exigências onde a partir delas os alunos são avaliados e classificados. Os melhores progredem e os piores, assim denominados, reprovam.

O fracasso escolar, bem como a reprovação não estimula ninguém a aprender. O aluno que repete além de ter que repetir todo o conteúdo novamente, acaba convivendo com colegas

mais novos o que causa um constrangimento além de problemas até mesmo com a indisciplina em sala de aula.

A reprovação é cada vez menos a consequência mecânica do nível de excelência, esse resulta de uma *decisão* na qual a excelência se conjuga a outros fatores: idade do aluno, progressos recentes, projetos, pressões da família, atendimento previsível na série seguinte, acompanhamento por uma equipe pedagógica, política do estabelecimento (PERRENOUD, 1999, p. 27).

Cabe ressaltar que o fracasso escolar pode estar atribuído a outros fatores como a falta do aluno à escola, se ele tem fome, problemas familiares. Por isso, é importante frisar, que a avaliação deve ser formativa e contínua. Acompanhar toda a evolução do aluno, toda a sua caminhada escolar para assim perceber os avanços que ele conseguiu.

Concluindo, a educação como um todo é conceituada como uma experiência de vivências, sendo o educando um ser ativo participante da construção de seu conhecimento. Frente a isso a avaliação deve ser vista e encarada como orientadora do ensino e aprendizagem de Matemática.

Com o intuito de diagnosticar a aprendizagem de cada aluno, a avaliação deve ser realizada de forma contínua e não priorizar somente o resultado final, mas sim buscar identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades enfrentadas no decorrer do processo.

Rever a avaliação escolar é repensar nossas atitudes enquanto formadores e apoiarmos em valores e princípios que estejam comprometidos com a formação integral do ser humano, tornando este crítico e atuante, além de agente de transformação social.

#### **SCHOOLEVALUATION: IMPLICATIONS IN TEACHING AND LEARNING**

**ABSTRACT:** The present work aims to make a literature review regarding the term research as well as their involvement in teaching and learning, in particular mathematics. For this, we rely on some authors as Perrenoud (1999), Rabelo (2009), Zabala (1998), Luckesi (2008), Saul (2010), Imbernó (2011), Silva (2013) among other authors who refer to assessment as part of teaching and learning, which hits main function, though, often, is not being followed, is the regulation and training, ie, it is concerned about her students and social transformation.

**KEYWORDS:** Review. Teaching and Learning. Mathematics.

#### **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

ENRICONE, D. e GRILLO, M. **Avaliação: uma discussão em aberto.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

DALBOSCO, C; A. **Filosofia e educação no Emilio de Rousseau: o papel do educador como governante.** Campinas: Alínea. 2011.

DEWEY, J. **Vida e educação.** Rio de Janeiro: FNME, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** São Paulo: Cortez. 2011.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

RABELO, E; H. **Avaliação: Novos Tempos, novas Práticas.** Petrópolis: Vozes. 2009.

SAUL, A; M. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez. 2010.

SILVA, J. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEISS, M. L. L.; WEISS, A. **Vencendo as dificuldades de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2011.

## INTEGRATED CURRICULUM: A CHALLENGE FOR THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

Emerson Bianchini Estivalet<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente estudo trata do currículo integrado e suas possibilidades de implementação prática no contexto de um Curso Técnico de Nível Médio. Para esta investigação, de enfoque qualitativo, optou-se pelo estudo de caso do tipo etnográfico. O campo de investigação foram os depoimentos de dois grupos de interlocutores pertencentes a uma mesma Instituição, os quais totalizaram 14 participantes. O primeiro grupo foi constituído por Professores e Técnicos em Assuntos Educacionais, o segundo grupo por Alunos matriculados no terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, mantido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Rio do Sul. A coleta dos dados foi realizada mediante observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados através da Análise Textual Discursiva. Os achados da pesquisa sugerem que as proposições legais para o curso investigado não provocaram grandes mudanças diante da conservação das relações com o sistema capitalista, que influenciou fortemente a construção dos currículos dos cursos técnicos. Embora os profissionais de ensino vinculados à instituição reconheçam a importância da integração de saberes através do currículo, até o término dessa investigação, foram identificadas apenas atitudes pontuais, em alguns componentes curriculares ou na execução de poucos trabalhos interdisciplinares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo integrado. Ensino Técnico. Ensino Médio.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa de que forma o currículo integrado<sup>2</sup> pode contribuir como norteador das relações pedagógicas, em especial num curso técnico de nível médio. O foco desta pesquisa é o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul. De acordo com essa modalidade de organização curricular, os componentes do Ensino Básico estão distribuídos conjuntamente com os componentes do Ensino Técnico, com o objetivo de garantir a formação básica aliada ao preparo profissional.

O curso em questão conta com regime de internato para cerca de 92% dos alunos matriculados, tendo uma boa infraestrutura, com alojamentos masculinos e femininos, refeições gratuitas, atendimento pedagógico e psicológico e, ainda, salas de aula climatizadas,

---

<sup>1</sup> Professor de História do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, SC; Mestre em Educação pelo PPGEduc da PUC/RS. E-mail: emerson@ifc-riodosul.edu.br

<sup>2</sup> Para Santomé (1998, p. 112), a denominação de currículo integrado pode resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integre os argumentos que justificam a globalização e os que procedem da análise de defesa de maior parcela de interdisciplinaridade no conhecimento e da mobilização das inter-relações sociais e políticas. A isso me permito agregar a possibilidade de pensar um currículo que leve em consideração os sujeitos para os quais se volta, considerando suas vivências pessoais, sociais, culturais e, no nosso caso específico, de trabalho.

com projetor multimídia, além do diferencial das UEP's - Unidades de Ensino e Produção - que permitem ao aluno experiências práticas sobre as demandas que possivelmente advirão na sua vida profissional como Técnico em Agropecuária.

Nesse contexto, o estudo se propõe a investigar como o currículo integrado pode ser implementado, no sentido de oportunizar melhores condições de aprendizagem, na medida em que tem como meta, além da construção dos diferentes saberes que caracterizam cada componente curricular, a busca por seu significado na coletividade para a formação dos diferentes atores envolvidos no processo e, conseqüentemente, seu preparo para o trabalho. Por outro lado, atentando para as necessidades discentes, deve oportunizar o prosseguimento dos estudos através da garantia de condições de acesso à formação superior, atendendo o princípio da formação integral. O trabalho, portanto, vem ao encontro das proposições do evento, na medida em que trata, de forma crítica, as questões curriculares que, por sua vez, têm imbricações com a gestão escolar e a formação de professores no âmbito da Educação Profissional.

Para que possamos melhor entender este cenário, faz-se necessário o esclarecimento de alguns conceitos sobre os quais trataremos a seguir e, a partir deles, a contextualização da pesquisa, a metodologia adotada, os achados e as considerações.

## A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO

Os estudos de Goodson (1995) e de Pacheco (2005) demonstram que o conceito de currículo, como sequência estruturada, ganhou força e ascendência política no contexto Calvinista europeu e passou a ser negociado, reconstruído e aprimorado tanto no processo educativo quanto fora dele. Ainda, segundo Goodson (1995, p. 31), “a palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso/percurso. As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo seja definido como um curso a ser seguido, ou especificamente apresentado”. Numa conceituação mais ampla:

Frequentemente, acha-se que currículo significa um programa de estudos. Quando libertamos nossa imaginação da noção limitada de que um programa de estudos é uma série de livros-texto ou um resumo específico de tópicos a serem cobertos e de objetivos a serem atingidos, noções mais amplas e significativas emergem. Um currículo pode se tornar o programa de ação de uma vida. Ele pode significar os caminhos que nós seguimos e os caminhos que pretendemos seguir. Nesse sentido amplo, o currículo pode ser visto como a experiência de vida de uma pessoa. (Connelly e Claninin, 1988, apud McKERNAN, 2009, p. 31- 32).

A partir dessa perspectiva, o currículo pode ser entendido como um processo dinâmico que se constrói lentamente na sociedade, no enfrentamento dos conflitos e interações sociais. Nessa construção, o ontem e o hoje estão em constante confronto, provocando questionamentos na formulação do conhecimento a ser utilizado no presente e no futuro.

O currículo passa, então, a ser uma variável em constante transformação no processo de formulação dos conhecimentos, pois “é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexão com a inclusão ou exclusão na sociedade” (GOODSON, 1995, p. 10). “Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa de terreno sujeito a modificações, constitui também um dos melhores roteiros oficiais para estrutura institucionalizada da escolarização”. (GOODSON, 1995, p. 21).

Sob esse ponto de vista, o currículo serve para orientar o ensino, viabilizar a aprendizagem e organizar os conhecimentos a serem trabalhados no processo educativo, pois o desenvolvimento curricular é uma ação dinâmica e contínua, com diferentes fases que requerem uma articulação entre si. Essas fases do currículo são definidas por Pacheco (2005) como: *currículo prescrito* – que são os planos curriculares, programas, listagem de conteúdos a serem vencidos, objetivos a serem alcançados, competências a serem construídas, atividades a serem executadas e avaliações a serem aplicadas, todo esse cabedal de operações pode ser definido como a proposta formal adotada organização escolar; *currículo apresentado* – são os mediadores curriculares (manuais, livros didáticos, textos, cd’s, jogos, programas de áudio e vídeo, filmes, documentários, entre outros exemplos) em que os professores não trabalham diretamente com o prescrito; *currículo programado* – projeto político pedagógico definido em grupo; *currículo planejado* – currículo elaborado individualmente pelos professores e, por último, o *currículo real* – que também é definido por Sacristán (2000) como atividade de sala de aula que acontece no cotidiano de forma prática. A partir dos estudos de Pacheco (2005) sobre as fases do currículo, foi possível entender que a concretização de uma integração curricular demanda uma prática pedagógica que seja uma expressão forte do diálogo entre todos os âmbitos curriculares apresentados, devendo-se cristalizar em realidade.

Ainda sobre a organização do conhecimento, é importante ressaltar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e se constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a



expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos, condição crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la. (SACRISTÁN, 2000).

No caso do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense, *Campus* Rio do Sul, observa-se, na matriz curricular, componentes da área técnica e componentes do ensino propedêutico, porém, a dinâmica de articulação entre esses componentes se apresenta de forma justaposta, de tal modo que se observa, somente em casos pontuais, práticas interdisciplinares cuja significação nos parece mais relevante para a construção do conhecimento por parte do discente e seu necessário preparo para a vida.

O que se verifica em muitos casos, ao observarmos o contexto diário das relações em sala de aula, é uma preocupação por parte do professor em valorizar os conteúdos específicos de sua área de conhecimento sem a devida atenção ao significado dessas contribuições para o preparo do discente, no sentido da formação integral do ser humano que está inserido num mundo social. Essas práticas, muitas vezes, podem comprometer o interesse do aluno pela proposta de trabalho do professor, levando à apatia e à permanência na sala pelo simples cumprimento de rotinas que pouco agregam às suas vivências escolares.

Na mesma linha de raciocínio, encontramos em Santomé (1998) uma das preocupações centrais da organização curricular sob uma perspectiva integrada: a valorização das tomadas de decisões em conjunto, pelos professores, na escolha dos conteúdos culturais e na formulação das metodologias que possam ter real significado humano, além do técnico ou preparatório nas relações de ensino e aprendizagem.

Essa forma articulada de ensinar e aprender possibilita a humanização de conhecimento, de forma a torná-lo mais significativo, pois o processo pedagógico é proveniente de ambientes concretos, nos quais as pessoas envolvidas aparecem como sujeitos participantes e com capacidade de intervir na sua própria história. Assim, pode-se operacionalizar currículo e trabalho como uma ação estratégica capaz de desvendar a realidade no sentido da sua compreensão, potencializando formas de autonomia e superação.

Contudo, há necessidade de tentarmos clarificar o significado de integrar que, para Ciavatta (2005), “é tornar íntegro, tornar inteiro”. Na ideia da autora, isso acontece quando o processo educacional alcança significado para o aluno de modo a “enfocar o trabalho como princípio educativo<sup>3</sup>”.

---

<sup>3</sup> Trabalho como Princípio Educativo. Alinhados a Saviani (1989), podemos considerar o trabalho como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si. Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo, na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. E um segundo sentido, o trabalho é

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela separação social do trabalho entre ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho no seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente na sociedade política. (CIAVATTA, 2005).

Vale lembrar que Ciavatta (2005) corrobora com Saviani (1994), ao afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto, pois a preocupação com o trabalho aparece nas bases de formação da escola primária, no seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação. (SAVIANI, 1994)

Desse modo, a retomada dessas discussões tem origem nas reflexões oriundas do declínio do modelo nacional-desenvolvimentista que atrelava a educação brasileira às necessidades do mercado de trabalho. Diante das novas demandas surgidas com o processo de globalização, ficou superada a ideia de preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia, então, preparar para a “vida”. Esse pensamento foi uma das importantes âncoras para a redação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil.

De acordo com Ramos (2005), a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis, adaptáveis à instabilidade da vida e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados. Ainda, nos esclarece Ramos:

A escola e os sistemas de ensino precisam ter uma visão crítica do mercado de trabalho e construir o processo formativo no qual, ao tempo em que proporcionam acesso aos conhecimentos, contribuam para que o sujeito se insira no mundo do trabalho e também questione a lógica desse mesmo mercado. (RAMOS, 2008, p.28)

Nessa compreensão, o currículo integrado precisa ter como objetivo o aproveitamento e a utilização das necessidades e dos interesses dos discentes no processo pedagógico, por meio de programas democráticos voltados para soluções no sentido de enfrentar os problemas do cotidiano de dentro ou de fora das instituições educativas. Frigotto

---

princípio educativo, na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p. 1-2).

(2005), ao discutir a relevância da articulação entre o trabalho, a cultura e o conhecimento científico, escreve:

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, passa a constituir-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com novas bases técnico-científicas do processo produtivo. (FRIGOTO, 2005, p. 76)

Portanto, a implementação do currículo integrado alinhado às concepções teóricas referenciadas nesta investigação torna-se uma modalidade de organização curricular que possibilita a superação da fragmentação do ensino e do conhecimento, na perspectiva de evitar a reprodução de ideologias do estado regulador e representante do pensamento hegemônico, aliada à coibição do processo de alienação do indivíduo e, conseqüentemente, de superar as fronteiras invisíveis das disciplinas em prol de conhecimentos culturais e interdisciplinares essenciais na formação dos cidadãos.

Para isso, fez-se necessário averiguar como os licenciados e os bacharéis que atuam como professores no curso investigado vêm constituindo a sua docência e como tal constituição atravessa as suas práticas. Também é importante olharmos para esse sujeito aluno e que, diferente do jovem universal tão frequentemente descrito, exige que os professores reflitam a respeito das distintas formas de subjetivação das juventudes contemporâneas.

Nessa ótica, novos desafios são postos, quando, na sala de aula, cenário de encontro desses atores, eles precisam construir em conjunto um projeto de aprendizagem.

## O CONTEXTO DA PESQUISA E A METODOLOGIA

O objeto dessa investigação foi a matriz curricular do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Agropecuária por ser o que tem mais alunos matriculados e também por ser o mais antigo dentre os cursos oferecidos pelo Instituto Federal Catarinense - *Campus* Rio do Sul. A Instituição congrega duas unidades de ensino, uma localizada em área urbana e a outra no topo de um morro cujo acesso se dá por uma estrada municipal em terreno íngreme, mal conservada, sinuosa, sem sinalização ou iluminação e, por isso, muito perigosa, sendo considerada de difícil acesso, denominada Sede Agrária. É nesse contexto que funciona o

curso investigado em regime de internato ou externato e conta com aproximadamente 260 alunos, distribuídos em 09 turmas que variam entre 25 e 35 alunos cada. A grande maioria dos alunos provém das cidades que compõem a Região do Alto Vale do Rio Itajaí ou do Planalto Catarinense, em que a vocação produtiva local está mais próxima do setor primário.

Para a temática deste trabalho, devido às características do objeto investigado e, de acordo com Lüdke & André (2013), pareceu favorável a adoção do estudo de caso do tipo etnográfico, aliado à análise documental com abordagem qualitativa por meio da Análise Textual Discursiva, conforme ensinam Moraes e Galiuzzi (2007). Dessa forma, tornou-se possível delimitar a escolha do paradigma, caracterizar e contextualizar a instituição investigada para, em seguida, definir os critérios a serem utilizados na escolha dos interlocutores, das técnicas, dos procedimentos e instrumentos, bem como estabelecer as categorias de análise das informações e dados coletados neste estudo de caso.

A escolha dos interlocutores dessa pesquisa contemplou dois grupos: o primeiro deles composto por professores e pedagogos (Técnicos em Assuntos Educacionais), em número de oito, teve como critério o conhecimento do funcionamento do curso, o tempo de atuação e sua participação na implementação do currículo integrado no curso analisado. Vale destacar que, nesse grupo, três professores são pertencentes ao núcleo básico, outros três professores são pertencentes à área técnica e, ainda, as pedagogas, uma é supervisora e outra orientadora educacional.

O segundo grupo, formado por alunos, dos quais foram selecionados seis participantes, aleatoriamente, respeitando-se o seguinte critério: um representante do sexo feminino e um representante do sexo masculino de cada uma das três turmas do terceiro ano do ensino técnico de nível médio por conhecerem todas as etapas formativas do curso e estarem na última série. Das entrevistas semiestruturadas emergiram as seguintes categorias:

<b>Grupo Um</b> Professores e Técnicos	<b>Grupo Dois</b> Alunos
Perspectivas Interdisciplinares	Juventude e Escolarização
Articulação Teoria Prática	Integração de Saberes
Enfretamento aos Desafios da Docência	Projeto de Vida e Futuro

#### **O CURRÍCULO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DOS QUE DELE PARTICIPAM: PROFESSORES, EQUIPE PEDAGÓGICA E ALUNOS**

Levando em conta o Grupo Um, a partir das entrevistas, pode-se perceber que, no que tange às perspectivas interdisciplinares, o posicionamento dos docentes vem ao encontro das proposições de Santomé (1998) e também de Gadotti & Barcelos (1993). No caso do primeiro autor, há acordo que a interdisciplinaridade é uma ação pedagógica com meta na

construção global. No caso do segundo, concordam que essa construção se inicia dentro do próprio componente curricular, quando o professor, no âmbito da sua especialidade, consegue alcançar, no decorrer do processo de aprendizagem, o maior significado possível daquele saber para o mundo do discente.

Na articulação teoria e prática, chamam atenção para o importante papel da formação humana na construção da pessoa e da profissionalização do futuro técnico em agropecuária. No entanto, cabe um questionamento: como articular as duas grandes áreas do saber, básica e técnica, se os professores raramente se reúnem para discussões e sem uma política institucionalizada de formação com professores, dada a grande heterogeneidade do grupo de trabalho como já explicitado anteriormente? Essa é uma questão que necessita ser pensada, pois suas respostas podem alicerçar o sucesso de qualquer prática educativa que tenha por base o trabalho coletivo.

Quanto ao Enfrentamento aos Desafios da Docência, reconhecem que a implementação de um currículo integrado não é algo que pode ser feito num “passe de mágica”, por isso sinalizam para a necessidade de se dar realce aos exemplos que confirmam as possibilidades de operacionalizar tais ideias de integração, de modo que, aos poucos, se desconstruam as singularidades e os vícios da individualidade e do fazer sozinho, fortalecendo a pluralidade e a coletividade em favor de um saber mais sólido e ampliado.

Nessa perspectiva, podemos perceber a necessidade de respaldo por parte da Instituição através dos seus diretores, coordenadores e pedagogos, além dos colegas, para que aquele profissional que se tornou professor do ensino básico ao ser aprovado em um concurso público tenha oportunidade de conhecer de forma mais profunda as especificidades do campo da educação, deslocando-se do senso comum, marcado pela reprodução do que outrora viveu com seus respectivos professores, em favor do alargamento da sua visão como educador e, assim, potencializar sua atuação no sentido de construir maior significado para suas práticas pedagógicas.

O Grupo Dois, que envolve os discentes, na primeira categoria, relacionada à Juventude e escolarização, os alunos manifestaram que a busca pela Instituição está pautada por um ensino básico de nível médio de qualidade, algo que, segundo eles, não é oferecido nas escolas das suas respectivas cidades de origem.

Na categoria seguinte, que trata da integração de saberes, foram exploradas questões ligadas à interdisciplinaridade, experiências com boas práticas pedagógicas e a preocupação do professor como principal agente na valorização de uma proposta de currículo integrado. Os alunos identificam a integração de saberes como um potencial subsídio para a construção de

aprendizagens consistentes que projetem significado e preparo para a vida e percebem que ela está presente em alguns componentes, dependendo das suas especificidades e também do perfil do professor, pois para o entrevistado 06, nem todos os professores têm a mesma postura de valorização da interdisciplinaridade, assim como, também alguns componentes curriculares são mais adaptáveis a essa prática: “Alguns pensam mais aberto, outros focam mais na própria matéria” (Entrevista realizada em 27/05/2013).

Importa lembrar que cada professor tem seu modo de trabalhar, porém, devido à ausência de formação pedagógica inicial para alguns e de uma política institucional de formação continuada direcionada à totalidade do grupo, aliadas à falta de momentos de diálogo que possam valorizar mais o fazer coletivo do que o fazer sozinho, a preocupação com a interdisciplinaridade fica caracterizada somente no trabalho de alguns e, com isso, perde a expressão e a qualidade que poderia ter, caso houvesse maior valorização do trabalho ancorado no coletivo. Essa postura do professor, mesmo que individualizada ou em pequenos grupos, preocupada com a contextualização, parece favorecer os processos de aprendizagem por parte do discente.

A última categoria que emergiu desse grupo foi Projeto de Vida e Futuro. Nela encontramos importantes informações. Ao que parece, a Instituição e, especialmente, o curso investigado, tem sido uma oportunidade de crescimento para o jovem que vive nas pequenas cidades que compõem o Alto Vale do Rio Itajaí, principalmente àqueles que são filhos de famílias que se sustentam com os poucos recursos oriundos da produção na pequena propriedade. A moradia e a alimentação garantida pelo sistema de internato tem sido de grande importância para a manutenção desse jovem nos bancos escolares e uma segurança para os pais quando o(a) filho(a) sai de casa para estudar.

A possibilidade de viver fora de casa, administrando seu tempo diante de uma quantidade de demandas, convivendo com pessoas e realidades diferentes através dos professores e colegas, bem como possíveis visitas técnicas a propriedades produtivas ou instituições de pesquisa entre outras formas de acesso à informação e, junto a isso, o compartilhamento de espaços nos alojamentos e refeitórios oferecem ao jovem vivências que se traduzem em inúmeras experiências as quais são muito importantes para a vida em sociedade e no mundo do trabalho. O “abrir a cabeça”, na visão de um dos entrevistados, significa enxergar o novo! Talvez esse seja um dos grandes desafios da escola.

CONSIDERAÇÕES QUE SE PRESTAM A PENSAR

Nas entrevistas, podemos identificar claramente que o papel do curso investigado é muito mais complexo e ampliado do que formar técnicos em agropecuária. Ele pode abrir possibilidades, anunciar sonhos e servir como um território de passagem para novas conquistas tanto em âmbito pessoal quanto profissional.

As entrevistas, de modo geral, apontaram para a necessidade de maior estímulo à formação continuada como fator que poderá auxiliar na construção da qualidade dos processos educacionais, através do compartilhamento de dificuldades e do cultivo do espírito de equipe, pois o professor é o principal agente viabilizador de uma educação engajada na perspectiva da integração curricular. Embora professores e alunos entrevistados percebam esse movimento, levando em conta sua complexidade e limitações, ele pode ser potencializado no sentido de se buscar maior significado do aprender para todos os envolvidos nos processos.

Os dados obtidos nesta investigação foram analisados durante o período em que as informações foram coletadas. Isso foi feito dentro de um processo contínuo, identificando dimensões, categorias e os seus significados, seguindo as orientações de Alves-Mazzotti & Gewandszjnder (2004).

A análise e a interpretação dos conteúdos fizeram parte do passo a passo do processo de investigação, assim como a contextualização se constituiu num verdadeiro “[...] pano de fundo no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados”. (FRANCO, 2005, p. 25).

Vale lembrar que este trabalho é um estudo de caso e, como tal, embora tendo relevância para a compreensão dos contextos educacionais que nos propomos a estudar, guarda em si especificidades que não podem ser generalizadas. Contudo, seu estudo pode servir de auxílio na compreensão de outros contextos que a ele se assemelhem.

Pensar na integração curricular entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio é pensar em uma gestão democrática e participativa na qual a colaboração de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo tenha oportunidade de contribuir para sua construção, organização ou reorganização, de modo que o currículo guarde consigo uma identificação com seus atores e se projete como um caminho a ser percorrido no processo educacional, conferindo ganhos a todos os envolvidos.

Por outro lado, levando em conta aspectos relacionados ao planejamento pedagógico, é mister que se tenha uma planificação técnico-metodológica que deve acompanhar/auxiliar nos processos de construção dos conhecimentos, articulando estratégias capazes de promover o encontro de professores e dos demais profissionais da educação, com objetivo de refletir

sobre os desafios da realidade institucional diante das demandas apresentadas e, a partir disso, construir propostas e encaminhamentos práticos e inovadores.

Embora reconhecendo seu valor, tanto a interdisciplinaridade como a integração curricular para se concretizarem requerem predisposição dos professores em se envolver no processo, contribuindo de forma efetiva. Requer também conhecimento em âmbito teórico e prático e, além de tudo isso, boa formação pedagógica. A integração curricular deve ser compreendida a partir de um processo de desconstrução da demarcação de fronteiras de cada componente, associada ao combate às ideias que sustentam a dualidade secular da educação no Brasil.

Por todo o exposto, o que se espera é que este estudo possa contribuir para uma reflexão sobre o conceito de currículo integrado e, tão importante quanto isso, o que sua implementação pode oferecer para a qualidade do ensino, na tentativa de se construir uma proposta educacional que guarde maior significado não só para o aluno, mas para todos os sujeitos envolvidos nos processos, de modo que as marcas deixadas pelo cartesianismo e pela dualidade secular da educação no Brasil possam ser superadas em favor da humanização através da valorização da completude do homem como ser inteiro, íntegro e protagonista da sua vida presente, vislumbrando a projeção do seu futuro.

**ABSTRACT:** The present study deals with the integrated curriculum and its possibilities for practical implementation in the context of a secondary school technical course. For this research, which belongs to a qualitative approach, was selected the case study of the ethnographic type. The field research was the statements of two groups of actors belonging to the same institution, summing up 14 participants. The first group was formed by teachers and technical in educational affairs, the second group by students enrolled in the third year of the technical course on agriculture integrated to the secondary school, maintained by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina – Rio do Sul Campus. The data collection was conducted through participant observation, document analysis and semi-structured interviews. Data were analyzed through textual discourse analysis. The research findings suggest that legal propositions to the investigated course did not cause major changes on the conservation of relations with the capitalist system, which strongly influenced the construction of curricula for technical courses. Although educators belonging to this institution recognize the importance of integrating knowledge across the curriculum, until the end of this investigation, it was identified only specific attitudes in some curriculum components or the performance of few interdisciplinary work.

**KEYWORDS:** Integrated Curriculum. Technical Education. Secondary School.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, J. A. GEWANDSZNJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2004.



CIAVATTA, Maria. **A Formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FRIGOTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e no Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir; BARCELOS, Eronita Silva. **Construindo a escola Cidadã no Paraná**. Brasília: MEC (Cadernos de Educação Básica), 1993.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 2013.

MCKERNAN, James. **Currículo e Imaginação**: Teoria do Processo, pedagogia e pesquisa-ação. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Concepções do Ensino Médio Integrado**, 2008.  
<http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Shiling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV Fiocruz, 1989.

\_\_\_\_\_. **O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias**. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

**EDUCAÇÃO/TRABALHO/POLITECNIA - AFINIDADES E EMBATES ENTRE  
TEORIA, PROPOSTA E PRÁTICA: APROXIMAÇÕES AO ENSINO MÉDIO  
POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL**

**Adriana Fátima Canova Motter<sup>1</sup>**

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo dar entrada a uma reflexão quanto à concepção do trabalho enquanto princípio educativo, dimensão que circunscreve a proposta pedagógica politécnica do Rio Grande do Sul, desde 2012. Neste intuito, fez-se uma pesquisa bibliográfica das ideias/concepções e propostas desta dimensão na vertente anarquista, de modo especial em seu maior expoente, Proudhon; na sociologia, por Marx e em Dermeval Saviani, referência brasileira na construção e desenvolvimento da proposta educacional politécnica. A problemática que move a discussão está inserida na percepção de possíveis movimentos e mudanças nas práticas pedagógicas no que se refere ao olhar para a dimensão do trabalho voltado às concepções da politecnia. Este campo de pesquisa, inserido nas teorias e práticas que circunscrevem a proposta de educação politecnia é principiante, pois, a partir de agora, 2014, com três anos de efetivação, ou seja, fechando a primeira etapa do Ensino Médio, será possível desenvolver investigações de cunho pedagógico, com vistas a perceber e refletir sobre implicações teóricas e metodológicas no currículo. No que tange as questões curriculares, frente a concepções não-tradicionais na educação formal como a politecnia, é imprescindível a adoção de políticas e ações voltadas à formação inicial e continuada de professores.

**PALAVRAS CHAVES:** Trabalho como princípio educativo. Politecnia. Ensino Médio

## **INTRODUÇÃO**

O objetivo deste artigo, num primeiro momento, é dar início a uma reflexão quanto às concepções de trabalho, sob a perspectiva da politecnia, enquanto proposta de educação, a partir de três olhares: dos anarquistas, em especial, de um de seus maiores expoentes, o teórico Pierre-Joseph Proudhon; de Marx, clássico da Sociologia e de Dermeval Saviani, referência brasileira na construção e desenvolvimento da proposta educacional que tem o trabalho como princípio educativo.

Posteriormente, num segundo momento, após inserir-se teoricamente nas bases epistemológicas e conceituais citadas acima, abordaremos a Proposta Política Pedagógica do Rio Grande do Sul, que a partir de 2012, prevê a politecnia como referência didática e pedagógica para o Ensino Médio. E por último, a partir da prática como professora, perceber o que emerge na realidade do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul.

---

<sup>1</sup> Professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, na Escola Estadual de Educação Básica Yeté, Tuparendi/RS.

Sob estas três perspectivas: teoria, proposta educacional do Estado e prática na escola, buscaremos, neste artigo, perceber afinidades e possíveis embates, construindo assim reflexões que possam contribuir para o desafio de efetivação de um ensino que tenha o trabalho como princípio educativo.

## **1 PIERRE-JOSEPH PROUDHON, KARL MARX E DERMEVAL SAVIANI: PENSAMENTOS SOBRE TRABALHO/EDUCAÇÃO/POLITECNIA**

Com esta abordagem buscaremos destacar o lugar que o trabalho, a educação e a politecnia ocupam nas reflexões destes teóricos, dos quais, antecipadamente, podemos dizer que são categorias centrais em suas pesquisas, estudos e preocupações.

De forma sistemática, faremos a abordagem das questões conceituais e metodológicas de cada teórico de forma separada, tanto que não é nossa pretensão fazer comparações (nem seríamos ousados para tal) e sim, tentar buscar neles embasamentos e subsídios, como já dissemos anteriormente, para compreender a proposta em vigor de educação no Ensino Médio, sob a perspectiva da politecnia e do trabalho enquanto princípio educativo no Rio Grande do Sul.

### **1.1 O anarquista Pierre-Joseph Proudhon**

Antes de adentrarmos nas concepções de Proudhon é importante contextualizar, mesmo que minimamente, o anarquismo. A vertente anarquista, de cunho socialista, surgiu na metade do século XIX como uma reação ao forte domínio capitalismo advindo desde o século anterior com a Revolução Industrial. Entre outros militantes como Mikhail Bakunin, Leon Tolstói, Max Stirner, Peter Kropotkin, um dos mais importantes expoentes e teóricos, em especial no campo da educação, foi Proudhon.

De modo muito amplo, a corrente anarquista defendia a ausência de qualquer tipo de dominação política, ideológica, econômica ou religiosa, ou seja, os militantes defendiam uma sociedade com liberdade, responsabilidade individual e coletiva e governo de autogestão. Não é nossa pretensão analisar e ou debater sobre os prós e contras deste ideário. Neste momento, para atender aos objetivos da reflexão deste artigo, buscamos na doutrina anarquista, concepções de trabalho/educação e politecnia. Nesta perspectiva, tomamos por referência o filósofo e educador brasileiro Sílvio Gallo, o qual pesquisa, entre outros temas, educação e trabalho, educação politécnica e educação libertária na concepção anarquista.

Segundo Gallo (1993), a essência da educação para a vertente socialista anarquista era a educação integral, a qual subentende a consideração de três grandes dimensões do ser humano no processo educativo: moral, intelectual e físico. A educação intelectual estaria relacionada à apreensão da cultura produzida pela humanidade; a moral seria a educação em seu contexto social de solidariedade e liberdade e na dimensão física estaria intrínseco a politecnia e o trabalho, representados como educação manual ou educação profissional. “Pensavam os anarquistas, teóricos, e militantes de movimento operário, que a educação deveria acontecer essencialmente pelo trabalho e para o trabalho” (GALLO, 1993, p. 35). Assim, nas escolas deveriam ter, além da formação geral ou teórica, várias oficinas que possibilitassem aos alunos a aprendizagem de diversas profissões. O trabalho “(...) deve ser o principal instrumento de aprendizagem; e, por outro lado, aparece na proposta de uma educação politécnica, onde a generalidade deve preceder a especialização” (GALLO, 1993, p. 36).

Ao possibilitar ao indivíduo a aprendizagem de diferentes tipos de trabalho, em todo o seu processo, através de oficinas<sup>2</sup>, Proudhon criticava fortemente o trabalho alienado característico do capitalismo, onde o trabalhador não domina o que produz por não o conhecer o processo por inteiro, da mesma forma que buscava amenizar e/ou erradicar a dicotomia entre trabalho manual *versus* trabalho intelectual. Segundo Gallo (1993), para Proudhon a superação da alienação capitalista a qual é submetida o operário no processo de produção dar-se-ia por uma educação politécnica, a qual sinteticamente consiste na união entre aprendizagem e educação.

## 1.2 O sociólogo Karl Marx

Para a abordagem do trabalho na concepção socialista de Marx tomamos como referência as leituras dos textos de Valdir Pedde e Daniel Gustavo Mocelin<sup>3</sup>.

Da mesma forma que fizemos com a corrente anarquista, num primeiro momento é importante contextualizar brevemente o período histórico em que atuou Marx. Marx também, como os militantes anarquistas, atuou na segunda metade XIX, morreu em 1883 sendo precedente de Durkheim (1917) e Weber (1920). Os três clássicos da sociologia viveram num período de profundas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na Europa,

---

<sup>2</sup> Para conhecer sobre práticas de oficina-escola, sob a concepção anarquista do século XIX, consultar GALLO, Sílvio. Politecnia e educação: a contribuição anarquista. **Pro-posições**, Vol. 4, nº 3 [12], novembro de 1993.

<sup>3</sup> Os textos foram disponibilizados no curso de extensão de Ensino de Sociologia no Ensino Médio, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2013.

reflexos da afirmação do capitalismo, desestruturação do feudalismo, Revolução Industrial, Revolução Francesa, revoltas burguesas, constituição de estados nacionais, entre outros fatores.

Entre os três clássicos da Sociologia, é em Marx que a categoria trabalho tem mais representatividade em suas pesquisas e preocupações e os princípios da Educação Politécnica marxista se remetem a 1864, quando Marx era associado a trabalhadores e pensava numa revolução mundial socialista.

O trabalho, teorizado por Marx a partir da interpretação da realidade, pode ser pensado sob quatro fundamentos principais: dialética, transformação no modo de organização da sociedade, trabalho enquanto mercadoria e trabalho enquanto alienação. É nesta última categoria que centramos nossa reflexão. Segundo PEDDE (s/d), Marx, sendo materialista, isto é, partindo da realidade concreta e não da abstração, “procura mostrar que a vida em sociedade é resultado das interações entre as pessoas que buscam, em conjunto, resolver o problema mais básico da vida: sobreviver. Dito de outra forma, o trabalho é a materialização da forma pela qual os indivíduos retiram da natureza sua sobrevivência”. Assim sendo, o trabalho exterioriza o nosso interior, sendo algo criativo e dinâmico. Entretanto, como conhecemos hoje, característico do sistema capitalista o trabalho pouco tem de criatividade ou de realização pessoal. Fragmentado, reprodutor e repetitivo não externaliza habilidades ou criatividade, ao contrário, interioriza interesses alheios, no caso, dos donos dos meios de produção. Para Marx, no capitalismo, o trabalho não é resultado de relações sociais, e sim, expressa uma obrigação para viver, sinônimo de sacrifício, dificuldade, castigo e mercadoria vendido a terceiros. Dito de outra maneira, o trabalho alienado não compreende parte da vida da pessoa, é considerado externo à vida e “em vez de ato de realização, foi transformado em instrumento de alienação” (PEDDE, s/d).

Mocelin (s/d), ao abordar o conceito de trabalho alienado, expressa que para Marx, o capitalismo produz uma realidade de contradição, de um lado o enriquecimento de uma minoria, e de outro, uma maioria, que apesar de produtora, “torna-se cada vez mais empobrecida, quase desumanizada”.

No que se refere à educação, para Marx, o conteúdo das escolas deveriam ser teóricos e práticos. “Na teoria, para que os alunos pudessem aprender e dominar os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção e, na prática, para dotá-los de destreza e habilidades no manejo dos instrumentos elementares de todos os ramos industriais” (CASTRO e GARROSSINO, 2010, p. 94). A articulação entre a teoria e a prática dar-se-ia pelo trabalho concreto, socialmente produtivo em todo o contexto das relações.

### 1.3 O educador Dermeval Saviani

No Brasil, é de 1989 os primeiros passos para a elaboração de proposta para o Ensino Médio orientado sob os moldes de Ensino Politécnico, abordando questões sobre educação e trabalho, tendo como um dos principais mentores Dermeval Saviani. Filósofo, professor e pesquisador sobre a educação pública brasileira em seu contexto histórico e no âmbito da legislação, além de pesquisador em pedagogia e teorias da Educação, Saviani, ao propor a politécnica como orientação ao ensino médio, concebia que a

“[...] noção da politécnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas, que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos e a formação das diferentes modalidades de trabalho. Politécnica, nesse sentido, baseia-se em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos” (SAVIANI, 1989 apud CASTRO e GARROSSINO, 2010, p. 95)

Dermeval Saviani foi um dos principais militantes da educação brasileira entre as décadas de 80 e 90, lutando pela democratização da escola pública, contrariando as políticas de cunho liberal. Processo que culminou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96. Entretanto, a ideia politécnica de Saviani descrita em 1989 foi bastante sintetizada no texto da LDB. Apenas o inciso IV do art. nº 35 contempla a politécnica na formação do ensino médio ao abordar a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos e o inciso I do parágrafo primeiro do art.36 que diz “[...] domínio dos princípios científicos-tecnológicos que premedem a produção moderna” (CASTRO e GARROSSINO, 2010, p.94) .

Segundo Saviani (2003), a proposta de educação politécnica enquanto concepção educativa deve estar voltada a “superar os entraves que caracterizam a atual ordem social” (p.151), no sentido de que a humanidade possa se beneficiar dos resultados dos processos produtivos, os quais historicamente são divididos de forma desumana por “aumentar as taxas de acumulação à custa da exploração da força do trabalho, aumentando igualmente os índices de miséria e exclusão” (p. 150). A tecnologia na atualidade nada mais do que reproduzirá as dicotomias do sistema produtivo, trabalho manual *versus* trabalho intelectual, por exemplo, bem como manterá as diferenças sociais advindas desde a Revolução Industrial se a educação não for conduzida para a “universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo

as potencialidades do indivíduo (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelecto-espirituais” (p. 148).

## **2 PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

A partir de 2012, o Ensino Médio no Rio Grande do Sul é reestruturado por uma proposta política pedagógica que tem por base na sua concepção a dimensão politécnica. Do contexto da proposta, buscamos, também para atender aos objetivos do artigo, aquilo que emerge quanto ao trabalho como princípio educativo e as concepções de politecnicidade.

A proposta, ao abordar o tema “trabalho como princípio educativo” aparece a contextualização das mudanças atuais no mundo do trabalho, a partir das quais, “evidencia o advento de um novo princípio educativo”, caracterizado pela “intelectualização de competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse” (p. 14) , contrariando assim, o trabalho fundado na repetição, memorização e fragmentação demandadas pelas formas tayloristas/fordistas. Em outras palavras, trabalho como princípio educativo subentende a superação da dicotomia entre trabalho predominantemente físico (manual) e trabalho intelectual. Para atender a este objetivo, segundo a Proposta Política Pedagógica, a escola é fundamental no sentido de que o educando possa dominar a teoria e o método científico para poder compreender e transformar a realidade de forma crítica e “construir a possibilidade histórica de emancipação humana” (p. 15).

Segue o texto da proposta enfatizando que para atingir os objetivos do trabalho entendido como princípio educativo retoma-se a concepção clássica de politecnicidade como princípio organizador da proposta de Ensino Médio.

Na versão geral, o Ensino Médio Politécnico, embora não profissionalizante, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científica-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e transformação da realidade. Do ponto de vista da organização curricular, a politecnicidade supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas do conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. A construção desse currículo integrado supõe a quebra de paradigmas e só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo que integre os diferentes atores que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão (PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO, p. 16).

Como ainda a implantação da proposta de reestruturação do Ensino Médio no Rio Grande do Sul sob as perspectivas e concepções da politecnicidade é bastante recente, não se tem pesquisas e observações em instituições de ensino que possam mostrar como ocorre a efetivação na prática.

Entretanto, de forma visível e concreta o que podemos perceber como mudanças inerentes à implantação da proposta é o desenvolvimento de projetos de pesquisa por grupos de alunos orientados na disciplina de Seminário Integrado e as mudanças significativas no processo de avaliação. A avaliação, tradicionalmente expressa por notas por componente curricular, passa a ser expressa por conceitos (menções) por áreas do conhecimento<sup>4</sup>, assim constituídos: CSA – Construção Satisfatória da Aprendizagem, CPA – Construção Parcial da Aprendizagem e CRA – Construção Restrita da Aprendizagem e por pareceres construídos também pelas áreas do conhecimento. Em caso dos conceitos não serem satisfatórios (CSA), são previstos programas de recuperação como o PPDA (Projeto Pedagógico Didático de Apoio) desenvolvimento durante o ano letivo e/ou PP (Progressão Parcial) que pode ser desenvolvido no ano seguinte, além de outros instrumentos de recuperação como Avaliação Entre Períodos e Recuperação Paralela, os quais não é nosso objetivo aprofundar neste momento.

No que se refere aos tempos da Escola, ocorreu o aumento da carga horária anual, a qual passou de 800 para 1.000 horas, o que demandou o acréscimo de um turno no Ensino Médio Politécnico e a previsão de ampliação gradativa da parte diversificada do currículo nos três anos do Ensino Médio.

Pouco percebemos (ou quase nada) debates e preocupações sobre o entendimento e aprofundamento de politecnicidade e das concepções do trabalho enquanto princípio educativo. As intervenções da proposta nas práticas pedagógicas são mais de cunho estrutural e de gestão educativa do que de no campo teórico e metodológico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Antes de adentrarmos na construção de algumas reflexões considerando as teorias (anarquista, marxista e de Saviani) sobre educação/trabalho/politecnicidade, também tendo como referência o discurso da proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico no Rio

---

<sup>4</sup> As áreas do conhecimento são: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.



Grande do Sul é importante esclarecer que não temos a pretensão de extrair conclusões e nem tão pouco encontrar resultados coesos, pois ainda há poucas pesquisas neste campo em função do curto tempo de implantação da proposta. As pesquisas estão começando a ser construídas. O que podemos sim é fazer alguns apontamentos e questionamentos que podem emergir em discussões que possam qualificar o processo.

Primeiramente é difícil não sentir agrado pelas concepções teóricas desenvolvidas neste artigo, tanto por anarquistas, como em Marx, em Dermeval Saviani e na própria Proposta Política Pedagógica do Estado do Rio Grande do Sul, a qual reflete direta e indiretamente as concepções teóricas, epistemológicas e metodológicas do trabalho enquanto princípio educativo orientado pela politecnicidade.

São concepções que, de uma forma ou de outra, preveem que o trabalho deva ser uma dimensão da realização humana, produzido nas relações sociais e da sociedade com o seu meio e não como uma condição de alienação, domínio e exploração e a politecnicidade aparece como orientadora deste processo, entendida como o conhecimento e o domínio dos fundamentos das diferentes técnicas, e não especificamente de algumas de forma fragmentada e isolada.

Neste contexto emerge o desafio: Como fazer com que a comunidade escolar (pais, alunos, professores) perceba o que emerge nas concepções clássicas de trabalho/educação/politecnicidade como proposta para a emancipação e realização humana? Certamente haverá fazer pedagógico, sob perspectiva politécnica, a partir de um intenso movimento de formação continuada, ou melhor, não só formação continuada, formação inicial politécnica aos professores e inserção da comunidade escolar na proposta pedagógica das escolas.

### **EDUCATION / WORK / POLYTECHNIC - AFFINITIES BETWEEN THEORY AND PRACTICE MOTION: APPROACHES TO THE POLYTECHNIC SCHOOL IN RIO GRANDE DO SUL**

**ABSTRACT:** This article aims to give entrance to a reflection on the design work as an educational principle dimension circumscribing polytechnic pedagogical proposal of Rio Grande do Sul, since 2012. To this end, there was a literature of ideas / concepts and proposals this dimension in the anarchist perspective, especially in its greatest exponent, Proudhon; sociology, Marx and Dermeval Saviani, Brazilian reference in the construction and development of polytechnic education proposal. The issue that moves the discussion is embedded in the perception of possible movements and changes in pedagogical practices with regard to looking at the amount of work facing the conceptions of polytechnic. This field of research, inserted in the theories and practices that circumscribe the proposed fledgling polytechnic education is therefore from now, 2014, with three years of execution, ie, closing

the first stage of secondary education, will be possible to develop research pedagogical nature, aiming to realize and reflect on theoretical and methodological implications for the curriculum. Regarding curriculum issues facing non-traditional concepts in formal education as the polytechnic, it is essential to adopt policies and actions to the initial and continuing teacher education.

**KEY WORDS:** Work as an educational principle. Polytechnic. secondary school.

## **REFERÊNCIAS**

CASTRO, R. M.; GARROSSINO, S.R.B. O ensino médio no Brasil: trajetória e perspectiva de uma organização politécnica entre educação e trabalho. **ORG & DEMO**, Marília, v. 11, nº 1, p. 91-102, jan./jun., 2010.

GALLO, Sílvio. Politecnica e educação: a contribuição anarquista. **Pro-posições**, Vol. 4, nº 3 [12], novembro de 1993.

MOCELIN, Daniel Gustavo. A sociologia dos clássicos: Marx, Durkheim e Weber.

PEDDE, Valdir. O trabalho no pensamento dos clássicos da sociologia: alienação, solidariedade, recionalização.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecna. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1 (1): 131-152, 2003

SECRETARIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Proposta política pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-1014

## ESTADO DA ARTE: ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A CONSTRUÇÃO PARA A CIDADANIA

NEUSA MARIA MACHADO DE OLIVEIRA FRANK<sup>1</sup>  
LUCI MARY DUSO PACHECO<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente estudo tem por premissa analisar como o Ensino Médio Politécnico pode possibilitar a construção da cidadania tendo em vista a aproximação da Educação com o mundo do trabalho. Sabemos que grande parte do conhecimento produzido não abarca as discussões e pesquisas a cerca do Ensino Médio Politécnico, uma vez que possibilitar à construção de um ensino voltado a cidadania e que se aproxime da Educação para o mundo do trabalho ainda exige dos pesquisadores uma maior cautela, uma vez que já se vem falando no assunto a vários anos, mas que foi a partir das discussões veementes de Saviani que o assunto tomou uma proporção legal. Entre os vários aspectos que permeiam as discussões na área educacional, intencionamos saber se o Ensino Médio e o Ensino Politécnico estão presentes no interesse de pesquisa dos atuais estudiosos e pesquisadores, bem como se existem hoje pesquisas voltadas a essa modalidade de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio, Politecnia, Cidadania e Trabalho.

### INTRODUÇÃO

O Brasil ao longo de sua trajetória de incentivo a pesquisas na área educacional demonstrou ter passado por diversas mudanças tanto na forma de oferecimento do ensino gratuito a todos como também nas ampliações de tempo em cada modalidade de ensino. As percepções ao citado podem ser constatadas na Lei nº 5692/71 a qual faz inferência ao ensino profissionalizante o qual deu um salto de uma visão humanística a outra profissionalizante.

Não bastando profissionalizar o ensino, surge em meio a diversas circunstâncias a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 insere a concepção do trabalho em um repensar da cidadania, uma vez que pensar o ensino profissionalizante é ao mesmo tempo pensar no cidadão em uma prática de cidadania constante em seus espaços de aprendizagem progressiva que levaria o aluno a dar continuidade aos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, porém preparando os alunos para o ensino profissionalizante e a cidadania. Saviani (2002) já enfatizava que a LDB já previa o ensino acima mencionado em seus escritos deixa claro que os avanços para o campo profissionalizante previstos na lei foram o pontapé inicial para as discussões que emergem da modalidade de Ensino Médio Politécnico.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Regional e Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen – neusafrank@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Orientadora e Professora do Mestrado em Educação - URI/FW - luci@uri.edu.br.

No entanto, no que diz respeito à educação politécnica que não surgiu como modismo criado por estudiosos da área educacional, mas já foram mencionados por Marx (2004) quando afirmava que o ensino deveria ter tanto a teoria quanto a prática, onde os alunos usariam os conhecimentos científicos adquiridos para melhorarem sua prática no contexto social em que estavam inseridos, uma vez que iriam se apropriar dos conhecimentos técnico-científicos para agregarem valor a prática profissional. De acordo com Saviani a escola tem o papel de oferecer ao mercado de trabalho, profissionais que atendam as necessidades desse mercado em ebulição. Ele afirma ainda que “a Politecnicidade baseia-se em determinados princípios e fundamentos tendo que a formação politécnica garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos (1989:17).”

Neste artigo o conhecimento que caracteriza o trabalhador é considerado como uma construção histórica, marcado pelo processo dialético e situado na conjuntura econômica, histórica e social em que esse trabalhador está inserido, estado esse em que estão imersas as propostas do ensino politécnico. Pensar a Politecnicidade como base formadora do trabalhador a fim da superação da unilateralidade que nada mais é que a condição daquele que é submetida ao processo de unilateralização a qual se caracteriza pela consideração exclusiva das transformações ocorridas nos meios de produção e pela manutenção das relações de produção é estar restringindo esse sujeito a um ensino medíocre, desprovido de saberes em construção.

Ao invés dessa visão, o ensino politécnico pressupõe um ensino significativo, de construção e pesquisa permanente onde o sujeito é capaz de transformar e transformar-se, tornando os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento técnico-científico (...) impregnado pelas questões postas pelo cotidiano social”. (Machado, 1989: 11). Na perspectiva da politecnicidade o ensino voltado à preparação do sujeito implica na superação da

[...] visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo. (Frigotto, 1999: 8)

Para Calazans (2001:14), o ensino politécnico tem seu propósito e ultrapassa os objetivos tradicionais da educação e se apresenta como uma “pedagogia adequada à prática nas lutas específicas de cada categoria, em suas participações com o saber elaborado”.

Nessa perspectiva, pensar o ensino politécnico exige dos pesquisadores maior preocupação assim como a análise de tais produções científicas requer uma produção acadêmica volátil e que esteja em consonância com as leis que tangem a educação brasileira. Para tal, discorrer sobre as políticas de financiamento de tais pesquisas é de extrema importância aos profissionais da Educação. Para tal, os quadros analisados nesse artigo e que seguem mostram em números o descaso com a Educação Brasileira no que se refere ao propósito dessa discussão.

## **1 PESQUISAS REFERENTES AO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

Embora tenhamos consciência de que outras áreas também produzem conhecimento sobre o Ensino Médio/Educação, concentramos a nossa atenção na produção científica na área de Educação. Com o propósito de apresentar um quadro da produção acadêmica no período citado, pesquisamos: 1. A produção discente de mestrado e doutorado do banco de resumos de dissertações e teses do Domínio Público.

Quadro 1: Ano de Defesa e nível e totais na área e porcentagem

Ano de Defesa	Mestrado	Doutorado	Total Área	Total Geral	FENSINO MÉDIO Porcentagem
2002	0	0	0	0	0
2003	0	0	0	0	0
2004	1	0	0	1	0
2005	12	1	0	13	0
2006	29	1	1	30	3,0
2007	62	9	0	71	0
2008	59	4	0	63	0
2009	47	5	2	52	2,6
2010	28	4	1	32	3,2
2011	0	0	0	0	0
Total	238	24	4	262	0,6

Fonte: Ensino Médio (Educação) -2002/2011 – Dissertações e Teses – Banco de Dados do Domínio Público.

[www.domínio público.gov.br](http://www.domínio público.gov.br)

Podemos observar que o número de estudos realizados na área educacional é baixo em relação às outras áreas. Como podemos observar no Quadro 1 a proporção média ao longo do período pesquisado é baixa se pensarmos na amplitude de necessidades a serem pesquisadas no ensino Médio. Tais números evidenciam o desinteresse pela pesquisa em tal seguimento educacional, mostrando que os recursos aplicados em educação no Brasil são quase insignificantes se os compararmos com pesquisas outros tipos de pesquisa.

Sabe-se que existe a vontade de mostrar o valor das pesquisas na área educacional que faz com que o interesse pela área venha a aumentar cada vez mais, no entanto o que se tem pouco são as pesquisas voltadas para o Ensino Médio Politécnico. A consciência de que enfatizar que é através da pesquisa que se podem transformar as ações educacionais e levar aos olhos dos pesquisadores a relevância que as mesmas têm é não deixar que a utopia tome conta dos pesquisadores, mas sim fazer com que ela se torne o pilar motivador para a busca por novas práticas pela vontade de fazer pesquisa e aplica-la na educação brasileira, especificamente na área aqui em discussão. Como já enfatizava essa vontade, Frigotto (1988:453) dizia que

a utopia encontrou eco num grupo de jovens profissionais inconformados com seu tempo, com a sociedade excludente, com a escola dual, com a saúde e educação que excluem as maiorias ou lhes oferecem serviços de segunda categoria. Inconformados, mas munidos de uma lucidez política e técnica que os impulsiona a buscar alternativas e que acreditam que a história se dá dentro de circunstâncias, mas circunstâncias feitas pelos homens.

Nesse cenário, fica evidente que os números apresentados no quadro 1 são irrisórios se pensarmos em quão grande e vasta é a área educacional a qual possibilita pesquisar o ensino médio politécnico tanto nas estâncias de mestrado quanto de doutorado uma vez que muitas são as dúvidas que surgem no decorrer de tal ensino o qual lança a questão cidadã em suas discussões ao longo de sua aplicação.

Outrora se fica evidente que a escola politécnica tem a pretensão de aceitar os desafios impostos pela modernidade, estando aberta ao diálogo que visa formar pessoas totais em recusa à imparcialidade de tal formação que tenha como horizonte de luta uma escola “unitária, universal, pública e laica” a todos (Frigotto, 1988: 455). Com base em tais afirmações se questiona as razões de termos tão poucas pesquisas nessa área e porque motivos às políticas públicas educacionais cegam-se a essa proposta que clama por ampliação das pesquisas. Será que não há interesse dos mestrandos e doutorandos em tal área? Quais são os impasses para que os números de pesquisas sobre tal assunto se multipliquem? Muitas são as perguntas e poucas as respostas justamente por não se ter pesquisas numerosas em tal área o

que ficou evidente no quadro 1. Também, faz-se necessário pensar as produções científicas voltadas ao Ensino Médio por região conforme se demonstra nessa pesquisa.

## 2 ESTUDOS SOBRE ENSINO MÉDIO: DISTRIBUIÇÃO POR INSTITUIÇÕES DE ENSINO E POR REGIÃO BRASILEIRA

Quadro 2 : Produção científica por instituição de Ensino Superior

Instituição	Mestrado	Doutorado	Total
UFSC- SC	1	0	1
UFF- MG	1	0	1
UNB- Brasília	1	0	1
UNESC- SC	1	0	1
Total	4	0	4

Fonte: Ensino Médio (Educação) -2002/2011 – Dissertações e Teses – Banco de Dados do Domínio Público.  
[www.domínio público.gov.br](http://www.domínio público.gov.br)

Quadro 3 : Produção Científica por região brasileira

Região	Mestrado	Doutorado	Total
Sudeste	1	0	1
Nordeste	0	0	0
Centro Oeste	1	0	1
Sul	2	0	2
Norte	0	0	0
Total	4	0	4

Fonte: Ensino Médio (Educação) -2002/2011 – Dissertações e Teses – Banco de Dados do Domínio Público.  
[www.domínio público.gov.br](http://www.domínio público.gov.br)

Os quadros 2 e 3, mostram a distribuição de estudos na área de Ensino Médio/Educação, por instituição de Ensino superior e Região Brasileira. Vê-se a concentração de estudos (50%) na Região Sul, o que é consequência da concentração de desenvolvimento econômico. Em seguida vem a Região Sudeste com (25%), depois a Região Oeste com (25%) e finalizando as Regiões Norte e Nordeste com nenhuma produção na área.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas deixam evidentes que a distribuição dos estudos na área do ensino Médio/Educação é desigual sendo que muitas regiões não delegam a atenção exigida por esse nível de ensino o que impossibilita a ampliação de materiais para pesquisa e supostos resultados que venham a ajudar na melhoria da atuação profissional em tal grau de ensino. Outro ponto cabível de menção é a pouca produção científica em níveis de mestrado e doutorado o que representa hoje uma parcela insignificante de pesquisas envolvendo o ensino Médio/Educação e se torna uma preocupação ao mesmo tempo em que gera a curiosidade em se saber os motivos que levam os pesquisadores a não realizarem mais pesquisas voltadas a essa modalidade de ensino.

Atualmente sabe-se que o indivíduo que passou pela formação politécnica em seu ensino Médio é possuidor de um pensamento dialético e age diante das situações de sua formação. Ele é capaz de perceber-se um ser social uma vez que recebeu uma formação politécnica integral a qual resultará dos esforços que abarcam basicamente o conhecimento de conteúdos técnicos, científicos e filosófico-políticos e a capacidade de uso de tais conhecimentos para a análise do ambiente social em que se insere na qual a realidade concreta pode ser remodelada a partir de suas ações concretas enquanto sujeito.

Tantas são as razões que podem vir a motivar e a incentivar pesquisas voltadas ao Ensino Médio Politécnico voltando-se as questões de cidadania e que poderiam oferecer maiores sugestões de atuação nessa área bem como ajudando a melhorar os pontos que são passíveis de melhora, mas que precisam de pesquisas sérias que tragam contribuições significativas a politecnia.

Deve-se considerar, ainda, que uma visão colaborativa precisa se fazer presente nos cursos de Mestrado e Doutorado, ou seja, não realizarem pesquisa pelo simples ato de pesquisar, mas sim fazer da pesquisa um processo significativo e que venha a melhorar a realidade a sua volta, caso contrário será apenas a pesquisa pela pesquisa. O campo de pesquisa para o Ensino Médio parece que ainda está por ser descoberto e, quando o primeiro pesquisador lançar pesquisas que agreguem valor á prática diária dos profissionais, muitos outros surgirão e tal educação passará a ser vista com os olhos que merece.

Talvez um dos maiores mitos acerca da pesquisa seja que ela tende a pender para o lado dos escritos que já existentes ao invés de se aventurar por caminhos ainda não bem percorridos, quer seja por medo de fazer as primeiras descobertas ou ainda por intolerância ao que pode desvendar nesse trajeto.



Ao mesmo tempo, de nada adianta o desânimo, mas sim é preciso acreditar que os números mostrados no quadro 1 podem ser o pontapé inicial para batermos na tecla da pesquisa no Ensino Médio em especial o Politécnico que não possui uma base teórica jovem, mas que precisa ser rejuvenescido por novas pesquisas, para que se revertam os números de tal quadro. Segundo Popper (1982: 57)

Quanto mais aprendemos sobre o mundo, quanto mais profundo nosso conhecimento, mais específico, consciente e articulado será nosso conhecimento do que ignoramos – o conhecimento da nossa ignorância. Essa, de fato, é a principal fonte de nossa ignorância: o fato de que nosso conhecimento só pode ser finito, mas nossa ignorância deve necessariamente ser infinita.

Isto demonstra que o sentimento de culpa não deve se fazer presente nessa modalidade de ensino, mas sim procurar-se sempre despertar nos pesquisadores a vontade pela pesquisa. Ao que parece, porém, com os dados obtidos no trabalho em questão, falta ao pesquisador um interesse por áreas ainda não desbravadas onde o aventureiro tem a missão de contribuir com uma realidade ainda não desvendada, ao invés de ficar produzindo sementes de árvores que não são mais tão frutíferas assim. Fica claro que o ensino precisa da pesquisa a qual é viável, sobretudo se o pesquisador tiver a coragem e o interesse de produzir suas sementes a partir de árvores raras, ou seja, pesquisar campos que ainda clamam por pesquisa, no caso aqui o Ensino Médio Politécnico o qual está pobre em termos de pesquisa sobre ele.

Pequenas pesquisas podem iniciar algumas grandes mudanças que por sua vez podem gerar maior interesse de diversos pesquisadores que até então não haviam se deparado com a pesquisa para um mundo e uma educação melhor.

#### **STATE OF THE ART: POLYTECHNIC SCHOOL OF CITIZENSHIP AND CONSTRUCTION**

**ABSTRACT:** This article is premised analyze how the Polytechnic High School might enable the construction of citizenship in order to approach education with the world work. We know that much of the knowledge produced doesn't cover the discussion and research about the Polytechnic High School, since it allows the a teaching oriented citizenship construction and approaching the Education for the world work also requires greater caution from the researchers, since it is already speaking on the subject for several years, but that was from the vehement discussions *Saviani* who took a legal proportion. Among many aspects that permeate discussions in education, intend to know if the High School and Polytechnic are present in the current research interests of scholars and researchers, as well as today there are research efforts for this type of education.

**KEYWORDS:** Polytechnic High School, construction of citizenship and the world work

## REFERÊNCIAS

- CALAZANS, M. J.; KUENZER, A.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica**. In: Cadernos de Saúde Pública, vol.4, n.4, Rio de Janeiro, 1988.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MACHADO, Lucília R de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- POPPER, K. R. **Conjecturas e refutações**. Brasília, DF: UnB, 1982.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 35. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

## **EVASÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN: UM ESTUDO DE CASO**

**Eliane Maria Cocco<sup>1</sup>**  
**Edite Maria Sudbrack<sup>2</sup>**

**RESUMO:** Este estudo objetiva estabelecer os índices comparativos dos alunos que evadem no primeiro ano do Ensino Médio antes e após o Politécnico e entre os turnos diurno e noturno. A evasão é um fator preocupante nesta etapa da educação básica e tem refletido nos baixos índices das avaliações em larga escala. A pesquisa inscreve-se numa abordagem quantitativa e descritiva e, para que seja possível analisar as relações necessárias, serão abordados apontamentos acerca da realidade estudada, ou seja, estudo e pesquisas investigativas sobre evasão. A importância de tal estudo situa-se na necessidade de conhecer a realidade local contribuindo com mudanças no sentido de melhorar a qualidade da educação.

**PALAVRAS- CHAVE:** Ensino Médio. Evasão. Gestão.

### **CAMINHOS INTRODUTÓRIOS**

A educação pública brasileira tem sido movida por desafios complexos. São vários os fatores que têm gerado resultados questionáveis nas avaliações em larga escala demandadas pela Política Educacional, exemplo é a evasão escolar no Ensino Médio da rede pública em nível nacional.

Este tema vem sendo abordado, discutido e pesquisado por vários estudiosos. A LDB de 1996 “em seu art. 2º” é bastante clara a respeito da responsabilidade de educar: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

O que temos observado é que nem todos os indivíduos estão recebendo a educação que deveriam para o seu desenvolvimento social e intelectual e nem todos estão conseguindo concluir todas as etapas de escolaridade obrigatória.

Vários programas governamentais têm sido criados e implementados, como bolsa família, Mais Educação, Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), dentre outros, mas que não tem dado conta de garantir que o jovem permaneça na escola e que obtenha sucesso enquanto estudante. Será que a responsabilidade é só dos governos em criar políticas públicas para minimizar o problema ou a escola também tem que dar sua parcela de contribuição? E o papel da família em colaborar com todo o processo? Não podemos estabelecer culpados, mas

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação – Professora de Educação Básica. Bolsista do projeto: Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática, Núcleo em rede, Observatório de Educação, INEP/CAPES. elianecocco31@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação – Professora PPGEDU da Universidade Regional integrada do Alto Uruguai e das Missões/Câmpus de Frederico Westphalen. sudbrack@uri.edu.br.

o certo é que existe um conjunto de fatores externos à escola e internos que produzem a evasão e a repetência.

É preocupante o número de crianças que iniciam na educação infantil e que não terminam o ensino médio. Como mostra a tabela 1, em nível nacional, percebemos que o número de jovens com ensino médio em 1991 era 13% e em 2010 passou para 41%. Um aumento significativo, mas ainda longe de atingir a maioria dos cidadãos.

Tabela 1- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes- Brasil (1991-2000-2010)

	<i>1991</i>	<i>2000</i>	<i>2010</i>
% população de 5 a 6 anos de idade frequentando a escola	37,3%	71,5%	91,1%
% população de 11 a 13 anos de idade frequentando os anos finais do ensino fundamental	36,8%	59,1%	84,9%
% população de 15 a 17 anos de idade com ensino fundamental completo	20,0%	39,7%	57,2%
% população de 18 a 20 anos de idade com ensino médio completo	13,0%	24,8%	41,0%
IDHM <sup>3</sup> Educação	0,279	0,456	0,637

Fonte: adaptado - Atlas Brasil 2013

No município de Frederico Westphalen, como mostra a tabela 2, a proporção de crianças na escola cresceu consideravelmente em todos os níveis de escolarização. A população de jovens com ensino médio completo passou de 10,6%, em 1991, para 56,43%, em 2010. Apesar de o crescimento ter sido expressivo, ainda temos, no município mais 43,57% de jovens que não possuem o ensino médio completo, na idade certa.

Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes - Frederico Westphalen – RS

	<i>1991</i>	<i>2000</i>	<i>2010</i>
% população de 5 a 6 anos de idade frequentando a escola	36,68	70,95	93,63
% população de 11 a 13 anos de idade frequentando os anos finais do ensino fundamental ou fundamental completo	61,26	79,81	94,34
% população de 15 a 17 anos de idade com ensino fundamental completo	29,64	60,24	63,60
% população de 18 a 20 anos de idade com ensino médio completo	10,60	48,23	56,43
IDHM Educação	0,329	0,569	0,688

Fonte: adaptado - Atlas Brasil 2013

<sup>3</sup> O IDHM – incluindo seus três componentes, IDHM Longevidade, IDHM Educação e IDHM Renda - conta um pouco da história dos municípios em três importantes dimensões do desenvolvimento humano durante duas décadas da história brasileira. O componente Educação é composto pela expectativa de anos de estudo, pela taxa de analfabetismo da população de 11 a 14 anos de idade, pela taxa de frequência bruta ao básico e pela taxa de frequência líquida ao básico.

Em 2010, entre os jovens de 15 a 17 anos, apenas 35,05% estavam cursando o ensino médio regular sem atraso e, 16,69% não estavam frequentando a escola. Entre os alunos de 18 a 24 anos, 30,28% estavam cursando o ensino superior em 2010, mas 4,31% ainda não haviam terminado o ensino médio.

Apontamos, através dos dados acima expostos, que o número de jovens que não concluem o Ensino Médio, ou que o concluem com atraso de idade, é ainda elevado apesar de vários estudos e incentivos. Nesse sentido, decidimos fazer uma investigação, em uma escola de Ensino Médio de Frederico Westphalen com a finalidade de obter dados que nos possibilitam avaliar a evasão no Ensino Médio evidenciando o papel da escola e da gestão frente a esse problema.

## **1 CONHECENDO O PROJETO**

O presente estudo exploratório é parte de um projeto maior, “Políticas Educacionais no Brasil na década de 2000: interfaces, financiamento, gestão da educação e avaliação”, cujo objetivo é analisar as políticas públicas de educação no que tange aos seus impactos e decorrências nas redes de Educação Básica dos municípios de abrangência da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus de Frederico Westphalen, nas áreas do financiamento da Educação Básica, na Gestão da Educação e na avaliação em larga escala.

Como já destacado, a evasão é um obstáculo presente nas escolas de Ensino Médio. Através da experiência e vivência com escolas de Ensino Médio que enfrentam o problema da evasão e por observar e defrontar com outras realidades, teorias e experiências, que foram constitutivas de uma determinada visão de mundo, implicou esse processo de investigação.

Esta pesquisa justifica-se, fundamentalmente, pelo fato de que o estudo de alguns dados para o monitoramento da evasão é uma estratégia de avaliação contínua da permanência e do sucesso escolar, em todos os níveis e modalidades de educação e, desta forma, serve como um instrumento na construção da qualidade social da educação como direito inofismável.

Nessa perspectiva, para a elaboração do problema de pesquisa, das questões norteadoras, bem como da amostra a ser pesquisada, buscou-se estudar sobre o tema da evasão a partir de textos já publicados. Com base na realidade local e nas constatações dos teóricos consultados, definiu-se o problema de pesquisa: Quais os índices de evasão dos

alunos do primeiro ano do Ensino Médio e quais ações são e políticas desenvolvidas pela escola e pelo Estado para reduzir esses índices?

Para o planejamento foram elaboradas as questões norteadoras: Quais os índices de evasão no primeiro ano do Ensino Médio antes do Politécnico e com o Politécnico? Há diferenças dos índices entre o diurno e o noturno? Quais as possíveis interferências/causas que levam o aluno a abandonar a escola? De que forma o espaço escolar pode favorecer a permanência dos estudantes na escola? Qual é o papel do Estado e do gestor em relação as políticas de permanência na escola?

A partir destas perguntas, delimitou-se o objetivo geral: obter dados que nos possibilitam avaliar a evasão no Ensino Médio evidenciando o papel da escola e da gestão frente a esse problema. Por conseguinte, foram desenvolvidos os objetivos específicos: Identificar o cenário da evasão dos alunos do primeiro ano de uma escola de Ensino Médio de Frederico Westphalen; detectar as possíveis interferências/causas que levam o aluno a abandonar a escola; reconhecer o papel das políticas públicas e dos gestores com relação à evasão; estabelecer os índices comparativos dos alunos que evadem no primeiro ano do Ensino Médio antes e após o Politécnico e entre diurno e noturno.

Com a finalidade de buscar respostas ao problema dessa pesquisa foi necessário um conjunto de técnicas compostas de um “instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (MINAYO, 2009, p.15).

Nessa perspectiva, foi desenvolvida uma pesquisa quantitativa e descritiva. A primeira previu “a mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas” (CHIZZOTTI, 2001, p. 52). A segunda objetiva propôs a descrição das características de uma população ou de um fenômeno. Este tipo de pesquisa estabelece relação entre as variáveis no objeto de estudo analisado e utiliza técnicas padronizadas na coleta de dados.

A amostra estudada foram as turmas do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola de Frederico Westphalen, RS. Por se tratar somente de uma instituição, a investigação configurou-se como um estudo de caso abrangendo os anos de 2004 a 2013, ou seja, um período de 10 anos, sendo que nos últimos dois anos houve a implementação do Ensino Médio Politécnico. É importante ressaltar que a escolha pelas turmas do primeiro ano se deve ao fato de ser historicamente neste período que ocorre o maior índice de evadidos.

Para a execução deste estudo, as etapas da metodologia previam: revisão permanente da literatura sobre o assunto; realização de pesquisas quantitativas em bancos de dados do INEP

e da escola para compor o cenário de evasão e repetência; realização de análise qualitativa de conteúdo identificando aspectos subjetivos que podem estar contribuindo para o aluno evadir de seus estudos.

Após a coleta dos dados foi realizada a análise e interpretação dos dados. De acordo com Gil (1999, p. 168), a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Dessa forma, na análise dos dados, pretendeu-se mostrar em forma de tabelas e gráficos os resultados encontrados estabelecendo uma relação entre os dados empíricos e a teoria.

## **2 ESCOLA X EVASÃO**

Evasão é um fenômeno relacionado “com a perda de alunos que iniciam, mas não concluem seus cursos e configura-se como desperdício social, acadêmico e econômico. É um dos problemas que afligem as instituições de ensino em geral” (VITELLI, ROCHA E FRITSCH, 2010, p. 01).

Alguns autores destacam vários fatores e práticas que, ao invés de incluírem o aluno, acabam por excluí-lo da escola. Estes fatores podem estar ligados à própria escola, à família, à sociedade, ao próprio aluno, etc. Para Mendes (2013, p. 264), “dentre os diversos fatores que estão associados à evasão escolar, muitos deles provêm da motivação do aluno, fazendo com que esta variável anteceda, ou mesmo, possa ser a causa do desengajamento do estudante do universo escolar”. Ressalta-se, nesse sentido, a importância e a necessidade de espaços democráticos de participação e discussão com a participação de todos os segmentos que integram a escola.

Assumpção (2010, p. 233- 234) ressalta que a

*educação com qualidade social e a democratização da gestão implicam a garantia do direito à educação para todos, por meio de políticas públicas, materializadas em programas e ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas. Implicam ainda, processos de avaliação capazes de assegurar a construção da qualidade social inerente ao processo educativo, de modo a favorecer o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana.*

É importante observar que todos têm direito à educação e com qualidade e para que isso aconteça, as políticas educacionais precisam ser colocadas em prática em benefício de todos e não de uma minoria. Ressalta-se que as gestões estejam organizadas e preparadas com o objetivo de constituírem elementos integradores e responsáveis pela articulação e fiscalização das ações voltadas para a permanência dos jovens na escola, concluindo assim, todos os níveis de escolaridade e para que obtenham sucesso no que se refere a sua aprendizagem. QUEIROZ (2014, p. 01) defende que a “educação não tem sido plena no que se refere ao alcance de todos os cidadãos, assim como no que se refere à conclusão de todos os níveis de escolaridade. Pois o que se observa é que a educação não tem sido plena nesses dois aspectos”.

Através de várias leituras realizadas e pelo convívio com alunos do Ensino Médio ressaltamos alguns fatores gerais que levam os jovens a abandonar a escola. Estes fatores podem estar associados ao próprio aluno, à família, à escola ou à sociedade. Muitos jovens, nessa etapa da escolarização, precisam contribuir com o sustento da família e para isso necessitam trabalhar e, dependendo dos horários ou do tipo de tarefa executada, acabam se afastando da escola. Outra causa é a falta de incentivo por parte da família, visto que muitos pais têm baixa escolaridade e não conseguem acompanhar seus filhos nas atividades ou pelas baixas condições econômicas dessa família. Outros olhares dão conta de que o problema está no próprio sistema educacional seja pelas condições físicas da escola, seja pela forma de ensino dos professores ou pelo desconhecimento da realidade desses jovens.

Fornari (2010, p. 122) defende que a evasão não revela apenas vontades individuais, mas de dois fatores: “1. Da maneira como a escola se organiza e, dentro disso, da postura adotada pelos professores em relação não apenas ao aluno, mas, inclusive, à história desse aluno; 2. De qual herança cultural, social e econômica o aluno dispõe como base para seu desenvolvimento intelectual.” A autora advoga que para haver mudanças profundas no sistema educacional e resolver o problema da evasão e da reprovação não basta resolver o problema do acesso à escola, é preciso que haja uma “ruptura com as relações sociais que estão sob controle do sistema do capital” (FORNARI, 2010, p. 123).

### **3 PRINCIPAIS RESULTADOS**

No início deste ano iniciou-se o desenvolvimento das etapas deste estudo. Primeiramente, tínhamos por objetivo estabelecer os motivos que levam o aluno do primeiro ano do Ensino Médio Politécnico a evadir e verificar o papel da escola ou da gestão no



acompanhamento destes alunos. Foi elaborado um roteiro de perguntas com a finalidade de entrevistar os alunos evadidos no ano de 2013 e também os gestores da escola. Num primeiro momento tentamos conseguir os endereços dos estudantes. Com visitas na secretaria da escola tivemos acesso as pastas dos alunos. De alguns alunos não encontramos nenhum documento. A secretária nos informou que quando um aluno faltava muito, a escola entrava em contato para saber os motivos e informava que caso ele não iria mais voltar nas aulas, deveria retirar seus documentos da escola, responsabilizando-se por sua evasão. Com o endereço em mãos dos demais alunos, fomos a campo para encontrá-los, mas a maioria não morava mais no local. Como encontramos somente uma jovem que respondeu a entrevista e não foi possível entrevistar a direção, tivemos que optar por fazer uma análise que envolveu somente os dados numéricos que foram obtidos na secretaria da escola, nas atas dos respectivos anos.

A secretária da escola acentuou que os dados que serão apresentados são parcialmente verdadeiros, ou quase verdadeiros, pois acontece, algumas vezes, que professores não fazem o registro das faltas e, assim, não vão contar como evadidos. A secretária enfatizou, também, que, no ano de 2013, receberam orientação para que os alunos que iriam ficar evadidos no último trimestre não fossem computadas as faltas e colocassem os mesmos como reprovados. Tentamos conseguir as chamadas para conferir as faltas, mas elas não estavam arquivadas na secretaria da escola. Outra constatação importante foi de que no mês de maio alguns alunos pareceram como transferidos e no trimestre seguinte como evadidos. Isso acontecia, pois era muito cedo para que o aluno aparecesse como evadido, então era transferido para uma outra turma e no segundo trimestre, então, colocava-se evadido.

Outra colocação importante é o fato de que alguns professores não fazem a chamada das turmas com regularidade e dessa forma os alunos que estariam infrequentes aparecem com presença.

Através do descrito acima, pode-se levantar um questionamento importante: será que os dados expressos pelas escolas são reais?

Serão expostos, aqui, os dados que foram encontrados na secretaria da escola através do livro de atas do final de ano e da lista de alunos de cada turma e que são feitas anotações durante o ano, como transferências, evasão, reprovação. Nosso objetivo seria analisarmos os diários de classe dos professores para comparar com as faltas do sistema, mas não tivemos acesso aos mesmos. Além da dificuldade do acesso aos dados, ressalta-se o indicador de que poderia não haver compatibilidade com as faltas dos alunos.

A escola trabalha com Ensino Médio no diurno e no noturno, sendo que durante o dia, o educandário começou a oferecer essa etapa a partir de 2009. Na tabela 3, podemos observar

que o número de alunos matriculados, no noturno, diminui significativamente nesses dez anos passando de 149 alunos em, 2004, para 89, em 2013, uma redução de 40,3%. Na mesma tabela, observamos que o número de alunos evadidos também é elevado e varia em cada ano chegando em 2007 a 38%.

Tabela 3: Alunos matriculados e evadidos nos últimos 10 anos, no 1º ano do Ensino Médio da escola no noturno

<b>ANO</b>	<b>MATRICULADOS</b>	<b>ABANDONO</b>	<b>%</b>
<b>2004</b>	149	28	<b>19</b>
<b>2005</b>	148	46	<b>31</b>
<b>2006</b>	120	22	<b>18</b>
<b>2007</b>	158	60	<b>38</b>
<b>2008</b>	148	27	<b>18</b>
<b>2009</b>	129	23	<b>18</b>
<b>2010</b>	126	27	<b>21</b>
<b>2011</b>	115	35	<b>30</b>
<b>2012</b>	105	28	<b>27</b>
<b>2013</b>	89	13	<b>15</b>

Fonte: documentos escola

Na tabela 4, observamos um acréscimo dos alunos matriculados no primeiro ano no diurno. Em 2009 eram 38 alunos e, em 2013, passou para 71, um aumento de 86,8%. No que se refere aos estudantes que abandonaram a escola, no ano de 2009 e 2012 não houve evasão, mas em 2013 foram 6 alunos evadidos.

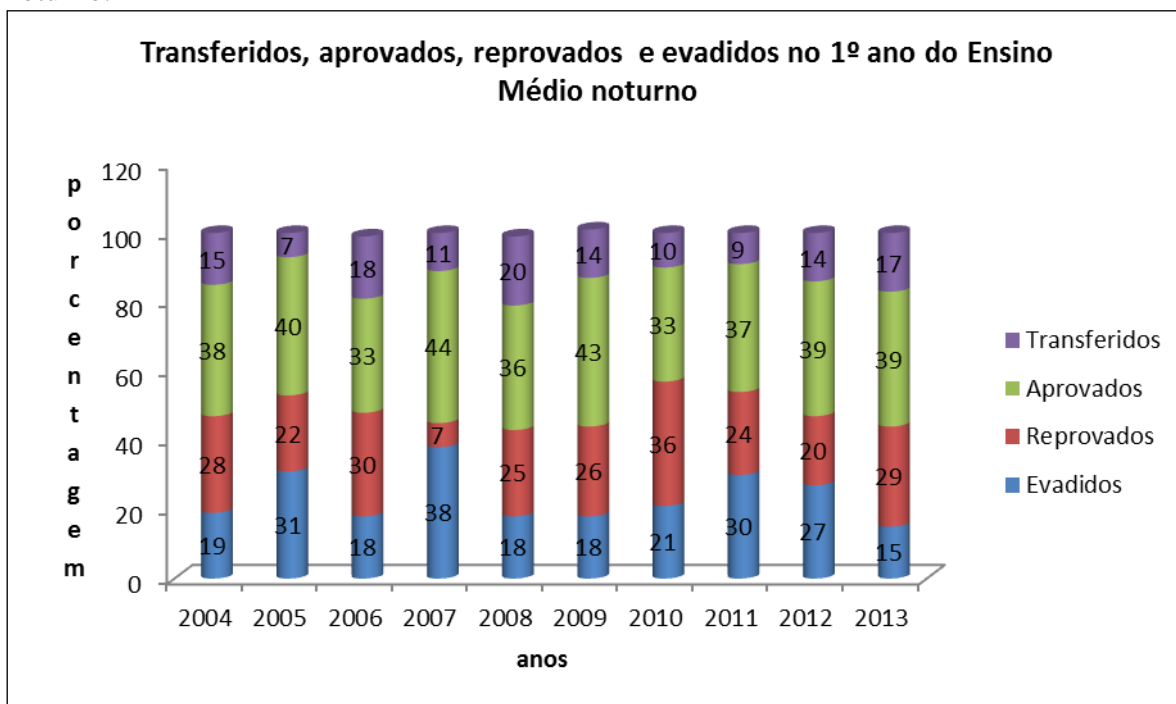
Tabela 4: Alunos matriculados e evadidos nos últimos 10 anos, no 1º ano do Ensino Médio da escola no diurno

<b>ANO</b>	<b>MATRICULADOS</b>	<b>ABANDONO</b>	<b>%</b>
<b>2009</b>	38	0	<b>0</b>
<b>2010</b>	71	2	<b>3</b>
<b>2011</b>	52	2	<b>4</b>
<b>2012</b>	71	0	<b>0</b>
<b>2013</b>	71	4	<b>6</b>

FONTE: DOCUMENTOS ESCOLA

Comparando os dois turnos, percebemos que a diferença dos alunos evadidos do noturno para o diurno é 9%. É evidente que o problema da evasão está no noturno. Por isso, decidimos elaborar o gráfico 1 mostrando a porcentagem de alunos evadidos, reprovados, aprovados e transferidos.

Gráfico 1: Transferidos, aprovados, reprovados e evadidos no 1º ano do Ensino Médio noturno.



FONTE: DOCUMENTOS ESCOLA

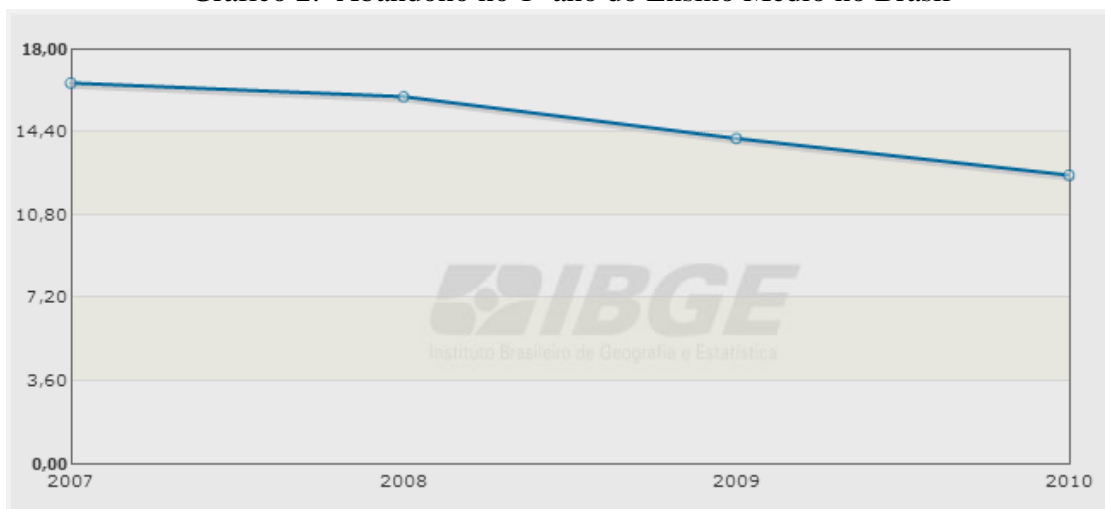
Ao compararmos o percentual de evadidos, aprovados, reprovados e transferidos, no noturno:

Observamos que a média de alunos aprovados ficou em torno de 38,2% nesses dez anos, sendo que a menor taxa de aprovados foi 33% em 2006 e 2010 e a maior taxa de aprovados foi 44%, em 2007. Esse número é alertante uma vez que não atinge 50% dos alunos. A evasão, juntamente à reprovação é um problema sério. A reprovação atingiu uma média de 24,7% no período analisado, sendo que no ano de 2007 houve o menor percentual (7%) e no ano de 2010 o maior (36%). Já a evasão teve uma média 23,5% nos dez anos e no ano de 2013 ocorreu menos evasão (15%) e 2007 o maior número de evadidos (38%).

A evasão, no Ensino Médio noturno desta escola, é um fator preocupante, assim como a reprovação. Uma escola que não consegue atingir 50% de aprovados numa determinada série precisa fazer uma autoavaliação. A equipe diretiva deve estabelecer um diálogo com todos os segmentos da escola para que juntos possam compor iniciativas objetivando a diminuição desses índices e melhorando a qualidade educativa. Torna-se fundamental um estudo desses índices para que se entenda a gravidade do problema.

No Gráfico 3, apresentamos os percentuais de evasão no Brasil e verificamos que os índices foram diminuindo de 2007 (16,5%) a 2010 (12,5%).

Gráfico 2: Abandono no 1º ano do Ensino Médio no Brasil



Fonte: IBGE – Séries Históricas e Estatísticas

Constatamos pela análise dos dados que a escola pesquisada possui um índice de evasão maior do que o do Brasil.

O atual governo, pensando em diminuir esses índices e melhorar a qualidade da educação no Ensino Médio, implementou em 2012 o Ensino Médio Politécnico. Sabemos que ainda é cedo para estabelecer comparativos de avanços na qualidade da educação, mas podemos comparar os índices aqui elencados. Na tabela 5 e 6 mostramos um comparativo entre as médias antes e depois do politécnico no que se refere a alunos evadidos, transferidos, reprovados e aprovados.

Tabela 5: Aproveitamento escolar dos educandos do 1º ano do Ensino Médio antes do politécnico e com o politécnico, no ensino noturno

MÉDIA	ANTES DO POLITÉCNICO	COM O POLITÉCNICO
Abandono	27	21
Reprovados	22	25
Transferidos	11	16
Aprovados	41	39

FONTE: DOCUMENTOS ESCOLA

Tabela 6: Aproveitamento escolar dos educandos do 1º ano do Ensino Médio antes do politécnico e com o politécnico, no ensino diurno

MÉDIA	ANTES DO POLITÉCNICO	COM O POLITÉCNICO
Abandono	2	3
Reprovados	21	20
Transferidos	16	18
Aprovados	61	60

FONTE: DOCUMENTOS ESCOLA

Observamos que no Ensino Médio noturno não houve mudanças significativas, inclusive a taxa média de reprovados aumentou em 4%, a de aprovados reduziu 1% e a de transferidos cresceu 6%. A média percentual de abandono diminuiu em 6%, mas como já dito anteriormente, esses dados podem não ser reais e essa diferença ser bem menor.

No Ensino Médio diurno diminuiu a média de reprovados em 1% e a de aprovados também reduziu na mesma proporção. Ao contrário, a evasão cresceu 1%, na média, e os transferidos cresceu 2%.

Neste momento poderíamos nos perguntar, o que tem colaborado para que a evasão nessa escola seja tão elevada? Se tivéssemos atingido o nosso objetivo de entrevistar e dialogar com os alunos que abandonaram a escola em 2013, poderíamos tirar conclusões pertinentes, contudo ousamos simplesmente a expor que a não continuidade dos mesmos revela que não é suficiente o acesso de todos sem a permanência na escola. Salientamos a necessidade de novas políticas públicas de valorização da educação, formação dos profissionais e políticas de gestão democrática que possibilitem a troca de ideias, de saberes, de pontos de vista com o objetivo de compreender a realidade, diagnosticar os problemas e dessa forma propor alternativas de superação.

#### **4 APONTAMENTOS**

Cientes de que as análises dos dados coletados representam um primeiro olhar sobre a evasão e repetência, entendemos que esta pesquisa pode ser aprimorada com mais suporte teórico e também com outras comparações dos dados coletados.

Destacam-se aqui algumas ações que vislumbrem o sucesso de todos os estudantes e a sua permanência na escola: Uma escola precisa ter em seu Projeto Político Pedagógico, propostas que permitam ou possibilitem a permanência e o avanço dos estudantes nas instituições de ensino. Um bom começo seria o conhecimento da realidade dos alunos, através de uma pesquisa sócioantropológica que permita traçar o perfil dos estudantes. Outro ponto importante é dar atenção aos comportamentos, atitudes, movimentos, falas dos jovens, ou seja, indicadores que apontam para possível evasão. Para desenvolver esse trabalho torna-se relevante a presença de profissionais capacitados como psicólogos, assistentes sociais, coordenador pedagógico. Espaços democráticos de participação, de estudo, de discussão, de troca de ideias entre todos os segmentos da escola, são sem dúvida, fundamentais para que se

possam construir propostas pedagógicas que permitam a progressão da maioria dos alunos. A existência do Grêmio Estudantil que permita ao estudante um envolvimento nas questões administrativas e pedagógicas, assumindo responsabilidades e tendo oportunidade de tomarem decisões. A capacitação permanente dos profissionais é um dado imprescindível. É de extrema importância que a escola seja um ambiente prazeroso, organizado, equipado, limpo, com profissionais felizes, acolhedores e que desenvolvam suas práticas voltadas para o desenvolvimento do potencial dos estudantes.

Contudo, destaca-se que as observações, conclusões e reflexões aqui evidenciadas não são fechadas e que poderão receber outras contribuições para novos entendimentos e novas discussões para que se possa contribuir com a redução significativa da evasão escolar.

### **EVASION IN THE FIRST YEAR OF HIGH SCHOOL IN A SCHOOL IN THE CITY OF FREDERICO WESTPHALEN: A CASE STUDY**

**ABSTRACT:** This study aims to establish the comparative rates of students who drop out in the first year of high school before and after the Polytechnic and between day and night shifts. The evasion is a worrying factor in this stage of basic education and has reflected in low rates of large-scale assessments. The research is part of a quantitative and descriptive approach, and be able to analyze the necessary relations, notes about the reality studied, in other words, study and investigative research on avoidance are addressed. The importance of this study lies in the need to know the local situation changes contributing to improve the quality of education.

**KEYWORDS:** High School. Evasion. Management.

### **REFERÊNCIAS**

ATLAS BRASIL. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

ASSUMPCÃO, Eracilda da. Planejamento e Avaliação – uma interlocução necessária. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.) **Avaliação em Larga Escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília, Liber Livro, 2010.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FORNARI, Liamara Teresinha. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 112-124, jan./jun. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IBGE. **Série Históricas e Estatísticas**. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

MENDES, Marcelo Simões. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 261-265, abr./ jun. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VITELLI, Ricardo Ferreira; ROCHA, Cleonice Silveira; FRITSCH, Rosangela. **Estudo sobre evasão nos cursos de graduação de uma instituição de ensino superior privada: aplicação de regressão logística**. Produção do edital 38/2010, Programa Observatório de Educação INEP/CAPES, Núcleo em Rede, Projeto nº 44, Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática.

QUEIROZ, Lucileide Domingos . **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar**. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>> . Acesso em: 28 de jun. 2014.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA: BASES TEÓRICAS PARA (RE) ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR**

**Lisiane Machado Duarte Martins**<sup>1</sup>

**Jane Schumacher**<sup>2</sup>

**Naira Simone Pereira Soares**<sup>3</sup>

**RESUMO:** O propósito do texto é realizar uma análise sobre as bases teóricas existentes para a (re)estruturação do projeto político-pedagógico das escolas como as políticas educacionais atuais, calcadas na descentralização administrativa, pedagógica e financeira, que estão se concretizando na realidade escolar. A referência central da pesquisa é a consulta bibliográfica documental necessária para a (re) estruturação dos projetos políticos-pedagógicos. O estudo evidenciou que a gestão democrática deve ser desenvolvida a partir de ações participativas, onde se vê a necessidade de colaboração das pessoas envolvidas no processo administrativo e pedagógico e nas tomadas de decisões, permitindo assim, a concretização do que é fundamental à participação efetiva dos professores, funcionários, pais, alunos, comunidade escolar e extraescolar e de ações que envolvam uma administração pública educacional.

**PALAVRAS CHAVE:** contextualização, formação, gestão e participação.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem como objetivo realizar levantamento e análise sobre as bases teóricas existentes para a (re) estruturação do projeto político-pedagógico das escolas. Neste sentido, utilizando-se de pesquisa bibliográfica documental sobre gestão democrática voltada para a elaboração e execução, num trabalho participativo, do projeto político-pedagógico, buscou-se demonstrar dessa forma, a maturidade e capacidade de liderança da equipe gestora da escola, o bom nível de desenvolvimento profissional de seus docentes e o envolvimento da comunidade escolar.

Segundo Bastos (2005), a gestão democrática da escola pública ao ser incluída como prática social pode contribuir para a consciência democrática e a participação popular dentro da escola. Sabemos que esta consciência e esta participação não tem a capacidade de transformá-la numa escola de qualidade, mas pode implantar-lhe uma nova cultura abrindo o espaço da politização, do debate, da liberdade de organização, enfim, estabelecendo as condições essenciais para os sujeitos e a coletividade organizarem-se pela efetivação do direito fundamental: acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública. Sabemos que a gestão democrática não pode atingir apenas a esfera da administração escolar, é fundamental que todas as esferas sejam atingidas, inclusive à sala de aula. Conforme a afirmação de Bastos, “a sala de aula não é só lugar do conteúdo, é também o lugar da disputa pelo saber, é o lugar da construção da subjetividade, é o lugar da educação política.” (2005, p. 25)

---

<sup>1</sup> Mestranda do PPGEduc/Mestrado Profissional UNIPAMPA\CAMPUS JAGUARÃO. lisianemdm@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora do PPGEduc/Mestrado Profissional UNIPAMPA\CAMPUS JAGUARÃO. mixjanepereira@yahoo.com.

<sup>3</sup> Especialista em Psicopedagogia URCAMP. seduc.nairasimone@gmail.com



A gestão democrática deve ser desenvolvida a partir de ações participativas, onde se vê a necessidade de colaboração das pessoas envolvidas no processo administrativo e pedagógico e nas tomadas de decisões permitindo assim, a concretização de que é fundamental a participação efetiva dos professores, funcionários, pais, alunos, comunidade escolar e extraescolar e de ações que envolvem uma administração pública educacional. Entre outras ações destacamos: a inserção dos conselhos escolares (acontecem de forma democrática, sendo que deve ter representações da comunidade escolar, alunos, pais de alunos, professores e funcionários); o projeto político-pedagógico com todos os seus desafios (avaliação, currículo, planejamento, formação continuada para educadores) e a administração dos recursos da escola. Nesta gestão, os conselhos dão suportes aos diretores para o fortalecimento que garante a valorização e a integração. A supervisão crítica, o acompanhamento e o apoio são algumas das atribuições mais importantes dos conselhos escolares e do projeto político-pedagógico.

É essencial democratizar o debate ao ponto que todos na escola pública possam ser sujeitos dele, trazendo para o cotidiano escolar vozes diferentes e discordantes e de suma importância no conjunto das relações democráticas, visto que, propiciam a reflexão e comprovam que a realidade constantemente passa por alterações. Com isso, a confiança na escola pública como bem comum vai sendo reconstituída.

## **1 DESENVOLVIMENTO**

Com base no referencial teórico e documental consultado buscou-se definir alguns conceitos que envolvem gestão democrática, além de uma breve retomada histórica desta questão.

Os primeiros movimentos de participação na gestão da escola pública que se tem notícia surgiram durante a gestão de Anísio Teixeira, como Secretário de Educação, no Distrito Federal, nos anos de 1931-1935. De acordo com Bastos,

Anísio Teixeira (1997, p. 33-35) foi o primeiro administrador público a relacionar democracia com administração da educação. Seu projeto de educação concebia a escola como o único caminho para a democracia. A democracia é o regime capaz de fornecer os instrumentos necessários ao controle social da sociedade sobre a coisa pública (TEIXEIRA, 1997, p. 33-35 apud BASTOS, 2005, p.20 ).

Há algumas décadas, não obstante, as lutas em prol da democratização da educação pública e de qualidade serem foco de reivindicações de diversos segmentos da sociedade essas

se acentuaram a partir da década de 1980, resultando na aprovação do princípio de “gestão democrática do ensino público”, na Constituição Federal do Brasil promulgada em 1988, no Inciso VI, do art. 206. Ela estabeleceu como princípios para a educação brasileira, a obrigatoriedade, a gratuidade, a liberdade, a igualdade e a gestão democrática, sendo esses regulamentados através de leis complementares.

Sendo assim, atualmente, gestão democrática é um preceito constitucional e, por isso é muito mais que um princípio pedagógico. Temos como cláusula pétrea estabelecida no parágrafo único do artigo primeiro da referida Constituição que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”.

Com isso, na democracia, seja ela participativa (direta) ou representativa (índireta) entende-se a participação social e popular como princípio inerente a ela. Ainda em seu Artigo 205 ela determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O princípio da gestão democrática estabelece a necessidade de que a gestão das escolas se efetive por meio de processos coletivos envolvendo a participação da comunidade local e escolar. Assim, entendemos por gestão democrática a garantia de mecanismos e condições para que espaços de participação, partilha e descentralização do poder ocorram.

A “gestão democrática do ensino público” é reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu Art. 14, onde fala diretamente que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades”. Ainda estabelece a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. E, com base nisso, asseguram-se “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (Art.15).

A democratização da escola e dos sistemas de ensino trata-se de um processo a ser construído coletivamente, onde o importante é compreender que esse processo não se efetiva por imposição, mas é resultante de uma conquista. É necessário despertar a motivação que é a força que coloca a pessoa em ação e que acorda a disponibilidade de se transformar. É o que move, que leva a agir e a realizar alguma coisa. É impossível falar em gestão participativa sem a presença atuante da comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e pais) e comunidade local (amigos da escola e parcerias).

Todavia, sabe-se das dificuldades enfrentadas pelos gestores quanto à questão da participação, pois são poucos os que se disponibilizam a cooperar com o processo educativo. Segundo Castilho (1992) é preciso saber lidar com as diferenças; as pessoas vivem e convivem sob fortes influências de emoções, sentimentos, desejos... Nos dias atuais, o mundo vem sofrendo rápidas e constantes mudanças, de forma técnica e unilateral, que não são mais por si só responsáveis e suficientes para o alto desempenho. São exigidas novas habilidades e competências.

Por isso é fundamental que nesse processo de participação a escola busque instrumentos que motivem a unidade entre a família, gestão, comunidade, professores, alunos, funcionários onde cada um se sinta responsável em transformar a educação. Todavia, sabemos que existe também a necessidade relevante de instrumentalizar todos esses partícipes e, quanto a isto, Freire (2009) observa:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (2009, p. 1)

É de suma importância definir a concepção de gestão democrática que se quer implantar para a efetivação ou não dos processos de participação e decisão, sabendo que esta surge num momento, em que não cabe mais a escola continuar com o modelo convencional. É necessário inserir todos os atores que estiverem direta ou indiretamente envolvidos no processo educacional na construção de um plano de metas compartilhado, visando uma melhoria na qualidade de ensino. Segundo Paro (2005) o homem só se faz sujeito quando participa, produzindo uma ação e respondendo por ela, e essa ação só é produzida coletivamente, sendo que o homem não se faz só.

Devido à estrutura organizacional e centralizadora pela qual a educação brasileira passou em toda a sua história, tendo claramente demarcado a função de cada um, sabe-se que criar um ambiente participativo, de trocas de aprendizado, não é fácil. Sobre os entraves na implantação da gestão democrática, “se pretendemos agir na escola, como de resto em qualquer instância na sociedade com vistas à transformação social, não podemos acreditar que estejam já presentes condições ideais que só poderão existir como decorrência dessa transformação”. (PARO 2005, p. 162)

A organização de espaços colegiados não começa na escola de forma aleatória, ela se realiza em diferentes instâncias de poder, que vão do Conselho Nacional aos Conselhos

Estaduais e Municipais, e Escolares. Esses espaços e organizações são fundamentais para a definição de políticas educacionais que orientem a prática educativa e os processos de participação, segundo diretrizes e princípios definidos nessas várias instâncias.

A construção de uma escola pública democrática, plural e com qualidade social demanda a consolidação e o inter-relacionamento dos diferentes órgãos colegiados, entre eles, o Conselho Escolar que tem papel decisivo nesse processo.

De acordo com o Caderno 5 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (MEC, 2004)

“Ele é um importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola, que deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto nacional e internacional em que vivemos. O projeto político-pedagógico ocupa um papel central na construção de processos de participação e, portanto, na implementação de uma gestão democrática. Envolver os diversos segmentos na elaboração e no acompanhamento do projeto pedagógico constitui um grande desafio para a construção da gestão democrática e participativa”.(2004, p. 22)

A concepção democrático-participativa se adapta à busca da democratização da escola por ter como característica a relação orgânica existente entre setores da escola, na importância que se dá à busca de objetivos comuns a todos e também por defender uma forma de tomada de decisão coletiva, onde cada membro assume sua parte e responsabilidade no trabalho.

Diante das inúmeras mudanças de pessoal que ocorrem durante o ano e a cada novo ano letivo, existe uma necessidade de rever periodicamente o projeto político-pedagógico da escola, pois segundo Gadotti, “o projeto da escola depende, sobretudo, da ousadia dos seus agentes, da ousadia de cada escola em assumir-se como tal, partindo da “cara” que tem, com o seu cotidiano e o seu tempo-espaço, isto é, o contexto histórico em que ela se insere. (GADOTTI, 1997, p. 33).

Outros autores ainda como Veiga (1995), Libâneo (2006) afirmam que o projeto sendo o documento que é, tendo que expressar os propósitos e expectativas da comunidade escolar, à medida que esta comunidade se altera naturalmente faz-se necessário uma constante análise e reflexão sobre a sua ação educativa, de forma que pode ser alterado sempre que for necessário. Visto que, tão importante documento deve ser o “retrato” de sua comunidade, não pode ser resumido ao resultado somente das reflexões do diretor e de sua equipe de gestão, mas sim do amplo debate junto aos diferentes segmentos que a compõem, compartilhando a responsabilidade com todos. Pois “quando concebido, desenvolvido e avaliado como uma

prática social coletiva gera fortes sentimentos de pertença e identidade”. (VEIGA, 2000, p.186).

Ressaltando que, esta participação, de forma alguma, pode ser imposta ao grupo. Segundo a autora, “a adesão à construção do projeto deve ser conquistada pela equipe coordenadora”. (VEIGA, 2000, p. 190).

Nesta perspectiva, partindo-se de uma concepção de planejamento participativo que, segundo Cornely (1997) “significa, portanto, mais do que uma atividade técnica, um processo político vinculado à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria” (CORNELY, 1977, p.37 apud PADILHA, 2001, p.34-35) é que o projeto político-pedagógico constitui-se em instrumento de intervenção na realidade escolar.

Desta forma, ele objetiva proporcionar a organização do trabalho pedagógico; a utilização dos tempos e espaços escolares; identificar e valorizar anseios, aspirações e ideais. Além disso, mesmo no âmbito das diretrizes gerais da política educacional e de uma autonomia relativa, permite, dentre tantas limitações, que a comunidade escolar possa analisar, refletir, definir e construir coletivamente os pilares de sua trajetória histórico-social.

A participação da comunidade na elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico é direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5692/96, onde o artigo 12 dispõe: "Os estabelecimentos de ensino [...] terão incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". Já o artigo 13, fala das incumbências dos docentes, no inciso I: "participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino"; e o inciso II lê-se: "elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino".

Dessa forma, equipe gestora, professores, alunos e comunidade tem a oportunidade de construir democrática e coletivamente o projeto político-pedagógico da escola, buscando participar nos processos de constituição de novas identidades e solidariedade, na produção e socialização de códigos e conteúdos culturais, de informações e de experiências, enfim, na consolidação das aspirações de novas formas de ação coletiva.

A ênfase nas relações humanas é uma característica importante dessa concepção. É notório que a escola pública pode contribuir significativamente para a democratização da sociedade, além de ser também um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa, preparando para o exercício de uma cidadania consciente e comprometida com os interesses da maioria socialmente excluída ou dos grupos sociais privados dos bens culturais e materiais produzidos pelo trabalho dessa mesma maioria.

Não obstante nesta construção coletiva, faz-se necessário, primeiramente, compreender a função social da escola, pois a prática pedagógica está ligada ao saber de que o ser humano se fundamenta com as relações do cotidiano através do conhecimento. Neste ponto toda a participação da comunidade escolar visa planejamento, valores, convivência e procedimentos adequados.

Literaturas referentes ao assunto em estudo, assim como artigos publicados na internet foram consultados na pesquisa bibliográfica a fim de possibilitar que este trabalho tomasse forma para ser fundamentado destacando assim como objetivo proposto refletir sobre os princípios de gestão democrática, trabalho participativo projeto político-pedagógico, contextualização da realidade e formação docente. Segundo Lakatos e Marconi (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Tem por finalidade fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações permitindo a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica que se baseia “unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.” (FONSECA, 2002, p. 32).

Neste viés metodológico é que desenvolvemos a pesquisa, contribuindo assim para o estabelecimento das bases teóricas para a (re) elaboração do projeto político-pedagógico da escola dentro de uma gestão democrática.

Os principais resultados da pesquisa apontam que a gestão participativa se propõe como condição para resistir às formas conservadoras de organização e gestão escolar. Nesse contexto e com base no referencial estudado deve-se levar em conta que o conceito de gestão democrática implica em divisão de poder e isto é uma ideia ainda não assimilada pela maioria das lideranças educacionais.

As propostas citadas referem-se aos aspectos convergentes necessários na reestruturação dos projetos político-pedagógicos das escolas. Há, no entanto, algumas questões que merecem maior atenção, pois, no contexto escolar e em especial na reestruturação dos projetos políticos-pedagógicos, o desconhecimento das razões sociopolíticas das atuais políticas educacionais e de referenciais teóricos significativos e coerentes com seus propósitos para efetivação de uma gestão democrática de fato

participativa. Por outro lado entende-se que, também, entre as dificuldades da escola está, o comodismo frente à cultura de decisões prontas.

Por sua vez, ter visão do mundo de forma crítica, acompanhando as suas mudanças e resgatar os valores morais, sociais, críticos da educação, também são propostas dos projetos político-pedagógicos, o que é uma exigência obrigatória quando se pretende uma educação para formar cidadãos comprometidos com a transformação social.

Neste particular, as propostas dependem do conhecimento da realidade, o que é previsto, visto que as escolas pretendem, a partir do conhecimento desta, saber analisar a sociedade e contribuir para melhorá-la, bem como transformá-la, buscando uma vida melhor. Para que isto ocorra é necessária uma análise concreta da realidade sócio-político-econômica existente, tanto em termos macro, como em termos de micro estruturas, onde aí se encontra a própria escola e seus resultados. Isto é de extrema importância, visto que não se parte para o novo sem uma sólida avaliação do existente, sem a compreensão crítica dos problemas da realidade e, neste particular, a escola e a sociedade são o ponto de partida da análise, tendo presente que a compreensão de toda a sua problemática, extrapola seus limites.

A ausência desta análise tem sido um dos fatores que dificultam a (re) construção de projetos pedagógicos que possam cumprir a proposta de cidadania neles determinada, visto que nada se faz de forma isolada e descontextualizada. Portanto para formar cidadãos críticos, criativos e responsáveis para assumir compromisso com a transformação social, necessariamente um projeto político-pedagógico deverá refletir as propostas e os anseios de uma comunidade escolar que, coletivamente, definirá as normas de funcionamento da escola em busca da formação do cidadão que se propõe a formar e, neste caso, é uma tarefa que atinge a globalidade da escola que, subsidiada pelo estudo das políticas educacionais, criticamente compreendidas e, pelo estudo de referenciais teóricos que embasem sua posição, definirão os seus rumos com clareza e convicção.

Neste caso, é significativa uma nova visão de organização curricular comprometida com a compreensão crítica da realidade que, de forma interdisciplinar e contextualizada, sejam planejadas e executadas. Esta é uma exigência da escola de qualidade que se pretende, como das próprias políticas educacionais que, se criticamente interpretadas, ao estabelecerem as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica estipulam princípios éticos, estéticos e políticos, pelos quais as práticas pedagógicas se alteram no sentido de “substituir a repetição e a padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a

inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade...” (Resolução CNE/CEB n. 03/1998).

As questões aqui analisadas são questões relevantes pois, ao mesmo tempo são inovadoras também demonstram que ainda não há visão de totalidade, o que se revela na indefinição do tipo de sociedade em que estamos inseridos, como pelo tipo de sociedade que se busca, o que deixa sem sustentação a ideia da formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade.

## CONCLUSÃO

A gestão participativa da escola é percebida como meio capaz de possibilitar maior envolvimento dos profissionais na democratização da gestão escolar no que se refere à tomada de decisões nas práticas cotidianas. Essa contribuição significativa da escola para a democratização da sociedade e para o exercício da democracia participativa fundamenta e exige a gestão democrática na escola visto que, a mesma consiste em transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.

Tendo em vista todos estes aspectos, conclui-se que a gestão democrática torna-se viável e real, porém, na prática, denota-se uma dificuldade geral para transformar em realidade as ações para a construção o projeto político-pedagógico. Observam-se falhas na participação da comunidade, na busca de procedimentos adequados para restituir a construção coletiva, principalmente no que tange a participação de pais ou responsáveis pelos alunos.

Uma mudança de mentalidade de parte da equipe gestora criando oportunidades de participação, entrosamento entre professores, formação continuada que busque qualificar trazendo a mudança necessária através do conhecimento, fortalecerá a participação e a construção do projeto político-pedagógico e, então será realmente feito de forma coletiva.

Democratizar a gestão requer fundamentalmente, que a sociedade possa participar do processo de reformulação, avaliação e fiscalização da execução deste projeto da escola, tendo em vista que a sociedade materializa-se através de incorporação de categorias e grupos sociais envolvidos diretamente ou indiretamente no processo educativo.

Sabemos que avanços reais para a grande maioria da população serão conquistados quando a democracia for se tornando, cada vez mais, uma democracia participativa. A (re)construção do projeto político-pedagógico, não só representa um compromisso coletivo



com a definição da identidade para a instituição educativa, como representa um espaço de luta pela formação da cidadania comprometida com a transformação social.

Para que este processo ocorra há necessidade da escola aprender a trabalhar coletivamente, pela importância que assume a participação da comunidade escolar no mesmo. Isto indica que a escola, quando consciente de seu papel social, assume grande responsabilidade em redefinir o papel que pais, alunos e comunidade em geral terão na busca de uma escola cidadã.

Os espaços de reflexão e estudos conjuntos são a sustentação necessária de qualquer processo de mudança da organização administrativa e pedagógica reduzindo a divisão do trabalho na escola, criando uma nova estrutura administrativa em que se integre o administrativo e o pedagógico, num resgate da identidade da instituição educativa, de sua intencionalidade e do reforço de seus compromissos sociais.

A gestão democrática com a participação da comunidade interna e externa, seria a base para a escola pensar a formação do cidadão para participar, conscientemente, das transformações da sociedade no sentido de reduzir as desigualdades, impedindo a exclusão social. Isto tudo indica que o processo participativo para a construção de um projeto político pedagógico, depende da formação de um coletivo que pense a escola como totalidade. Isto implica numa nova formação do professor, que assuma, não só as funções que lhe são inerentes, como a função de gestor escolar.

**RESUMEN:** El propósito del texto es realizar un análisis sobre el estudio teórico existente para la (re)estructuración del proyecto político-pedagógico de las escuelas como las políticas educacionales actuales, basadas en la descentralización administrativa, pedagógica y financiera, que están se concretizando en la realidad escolar. La referencia central de la pesquisa es la consulta bibliográfica documental necesaria para la (re) estructuración de los proyectos políticos-pedagógicos. El estudio evidenció que la gestión democrática debe ser desarrollada partiendo de acciones participativas, donde se percibe la necesidad de colaboración de las personas envueltas en el proceso administrativo y pedagógico y en las tomadas de decisiones, permitiendo así, la concretización de lo que es fundamental para la participación efectiva de los profesores, trabajadores en general de la escuela, padres, alumnos, comunidad escolar y extraescolar y de acciones que envuelvan una administración pública educacional.

**PALABRAS CLAVE:** contextualización, formación, gestión y participación.

## **REFERÊNCIAS**

BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005, 4ª edição

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Ignez Pinto Navarro... [et al.]. – Brasília : MEC, SEB, 2004. In (Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares, caderno 5). Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad5.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf) . > acesso em 01 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº 3/1998**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf) . > acesso em 08 jul. 2014

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). > acesso em 23 mai. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) > acesso em 30 jun. 2014

CASTILHO, Áurea. **Liderando Grupos: um enfoque gerencial**. RJ: Qualitymark. Ed. 1992

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. Ouvindo Paulo Freire. **Reconstruir a Revista do Educador**. Ano 8, Nº 70, mar. 2009 Disponível em [http://www.educacaomoral.org.br/reconstruir/entrevista\\_edicao\\_70\\_paulo\\_freire.htm](http://www.educacaomoral.org.br/reconstruir/entrevista_edicao_70_paulo_freire.htm) Acesso em 01/07/2014

GADOTTI, Moacir; Romão, José Eustáquio; (Orgs) **Guia da Escola Cidadã**- Instituto Paulo Freire. Cortez: 1997.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4ª Ed. São Paulo. Revista e ampliada. Atlas, 1992

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola-teoria e prática**. 4 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2001, p 109-120.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar – Introdução Crítica**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (org.) Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? in: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 183-219

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

\_\_\_\_\_(org.) **Projeto político-pedagógico da escola – Uma construção possível.** 26<sup>a</sup> ed. -  
Campinas, SP: Papyrus, 1995. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

## GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA E SUAS AÇÕES

Judith Ferreira da Silva<sup>1</sup>  
Leila Lima de Souza Santana<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este presente artigo tem o objetivo de proporcionar uma breve análise de como se desenvolve uma gestão democrática no ambiente escolar e quais os principais instrumentos que contribuí para que esta gestão se efetive. A análise baseou-se na pesquisa bibliográfica com uma perspectiva qualitativa. Foi realizada uma síntese das teorias dos autores que defendem uma gestão democrática, no qual vem mostrar o quão é importante implantar uma gestão democrática participativa na escola em prol da qualidade e eficiência do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do aluno. GANDIN 1994, LEDESMA (2008), LIBANEO (2001), LUCK (1998, 2000, 2001 e 2002), Lei 9394/96 entre outros autores que fundamentaram o artigo. De acordo com a análise e estudo verifica-se que é desenvolver gestão democrática na escola por meio da participação comprometida da comunidade escolar em suas ações, como Conselho escolar, elaboração do Projeto Político Pedagógico, entre outros, afim de que promova um processo de aprendizagem eficaz.

**PALAVRAS CHAVE:** Gestão democrática. Ações. Gestor.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de uma pesquisa de estudo bibliográfica na perspectiva qualitativa, que aborda as principais concepções de Gestão Democrática na escola, este estudo tem o objetivo de mostrar como se pode desenvolver a gestão democrática numa instituição por meio de suas ações que privilegia a democracia e a participação de todos os envolvidos. Foi realizada uma síntese das teorias dos autores que defendem uma gestão democrática, no qual mostra a importância de implantar uma gestão democrática participativa na escola em prol da qualidade e eficiência do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do aluno.

A Gestão Democrática na escola é uma de forma de proporcionar a autonomia da instituição, pois através dos componentes básicos como: a constituição do Conselho escolar; a elaboração do Político Pedagógico de forma coletiva e participativa; a fiscalização da verba na escola pela comunidade escolar; a divulgação e transparência na prestação de contas das verbas destinadas às benfeitorias institucionais e pedagógicas; a avaliação institucional da escola, professores, estudantes, equipe técnica; entre outros. O gestor no papel de diretor escolar deve estar preparado para propor a gestão democrática na escola, pois como líder,

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e-mail: judyferreirak@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e-mail: leila.efisica@gmail.com

deve incentivar a comunidade escolar a participar desse processo, por meio de ações que envolvem o comprometimento e dedicação em prol da qualidade do desenvolvimento do processo de educação.

A análise e estudo verifica como se desenvolve a gestão democrática na escola e observa se a mesma constrói-se por meio da participação comprometida da comunidade escolar através das suas ações, como Conselho escolar, elaboração do Projeto Político Pedagógico, fiscalização das verbas destinadas à educação, entre outros, afim de que promova um processo de aprendizagem eficaz. Conheceremos os instrumentos ou ações que proporcionam e facilitam a democracia institucional escolar e como a comunidade pode fazer parte desta gestão democrática e por fim compreender o papel fundamental do gestor democrático na escola.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA E SUAS AÇÕES**

Nossa sociedade vem passando por inúmeras evoluções na econômica, na política, na religião, na cultura, entre outros setores da sociedade como a tecnologia, na qual vem despontando como sendo o setor mais revolucionário, entre outras, que evolui a nossa sociedade, com a educação não poderia ser diferente, pois com a globalização das evoluções urgiu a necessidade de mudanças no meio educacional, com o propósito de preparar o sujeito para essa sociedade que prospera.

Não pode-se deixar de lado a história da educação, pois para garantir um processo democrático o sistema de ensino perpassou por muitos agentes de ensino, cada época com um enfoque diferente, entretanto levando a aprendizagem aos estudantes. No Brasil, a educação chegou por volta de 1549, com a chegada dos jesuítas que se instalaram em nosso país, a mesma era baseada em ensino religioso e moralidade, no qual os padres procuravam modificar a cultura e a civilização existente no país.

Os índios eram civilizados para conviver na sociedade, sem constranger as classes sociais, que se instalavam com a chegada dos colonizadores portugueses. Já que os habitantes desta terra tinham hábitos diferentes e rudimentares na visão dos colonizadores, essa educação foi perdurando por volta de 200 anos. Em 1808, depois que os jesuítas foram expulsos de Portugal e do Brasil, a família real muda-se para o Brasil, e com isso surge à necessidade de profissionais qualificados para atender a corte.

Então instituirão um sistema de ensino, secundário e superior, no qual as primeiras faculdades de medicina foram implantadas. Em 1920 surge o movimento dos pioneiros, no qual vem tentar implantar os ideais da Escola Nova, responsabilizando o Estado em promover

educação de qualidade e gratuita. Com a Constituição de 1937, instalou-se o autoritarismo, considerando que a educação voltava ao retrocesso, pois a população não tinha poder de decisão. Já em 1964, mesmo com um regime autoritário, a educação sofre grande mudança, como a criação da LDB-61, que veio em defesa da escola pública, universal e gratuita.

Em meados da década de 70, foram aprovadas as Leis 5.540/68 e 5.692/71, implantando mudanças significativas na estrutura do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus, estabelecendo os diplomas de conclusão de curso. Contudo o acesso à educação se restringia aos filhos de coronéis e da burguesia, onde as classes populares não tinham vez, pois as vagas gratuitas eram insuficientes para atender as camadas populares. Na criação da constituição de 1988, a educação teve um foco mais humano e evolutivo no qual visava acompanhar o desenvolvimento da sociedade e da globalização. Agora a educação tem o objetivo de formar cidadão consciente e com uma visão crítica do que acontece ao seu redor, ou seja, formador do seu próprio caminho.

Pregava-se a gestão democrática escolar, no qual todos teriam direito de estudar, participar do processo de construção do ensino, entretanto o que se via era uma gestão baseada no autoritarismo e centralismo de poder. Essa gestão não era baseada na realidade da comunidade escolar, no qual os diretores de escola, ao mesmo tempo subordinados aos governantes, não conseguiam desenvolver uma gestão participativa e democrática na instituição de ensino, onde recebia normas e repassava aos professores e comunidade escolar.

Nas últimas décadas o mundo passou por grandes mudanças econômicas, políticas, tecnológicas, entre outras, mudou a nossa sociedade com a era da globalização, ou seja, exigindo-se mudanças no âmbito educacional, com a finalidade de preparar os futuros cidadãos a conviver com o mundo moderno. Com a crescente evolução da globalização houve a necessidade do sistema de ensino descentralizar a gestão da educação, dando voz e vez aos sistemas de ensino estaduais e municipais, nos quais esses também delegavam o poder de gestão às instituições de ensino.

A escola passou a ser mais autônoma, nos processos de escolhas consideradas essenciais para o rumo à democratização do processo de ensino sem perder a intencionalidade da educação.

A partir de então, as discussões que já estavam presentes nos anos 80 e que influenciaram as reformas educacionais, se intensificam e são traduzidas nas pesquisas e na literatura em torno das questões que permeiam a gestão da educação, colocando em foco a descentralização, a autonomia da escola, o processo de escolha do diretor, a participação da comunidade, a construção do projeto político-

pedagógico, requisitos considerados essenciais para democratizar a instituição escolar. (LEDESMA, 2008, p.21).

Agora a moda é a gestão democrática na escola, mas a realidade do processo de ensino e aprendizagem ainda continua impregnada do modelo tradicional de ensino, no qual ainda respinga no currículo conservador, deixando alguns aspectos da nova realidade passar sem dar a devida importância. A escola como instituição formadora deve se ater a essas novas mudanças, pois o aluno que ela recebe hoje, já não é o mesmo de algumas décadas atrás, tornando imprescindível uma gestão democrática que atenda as necessidades do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, em relação às novas exigências que a sociedade impõe.

Educação na escola é um processo sistemático, organizado e intencional, no qual prioriza o desenvolvimento do ensino do aluno, contudo é complexo e dinâmico, pois acompanha as evoluções que a sociedade sofre, com isso, demanda de um quadro funcional comprometido com o processo de ensino e aprendizado. Gestão democrática escolar é um dos mecanismos no qual se efetiva a aprendizagem de qualidade dos alunos, na proporção que delega competências aos participantes e interessados no processo de ensino, pois de acordo com Luck (2000) a gestão:

[...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (LUCK, 2000, p. 11).

Luck (1998), afirma que a participação no processo de ensino e aprendizagem em seu sentido pleno, efetiva-se pela atuação consistente dos membros que compõem a instituição escolar, no qual reconhecem seu poder de exercer, compreender e fazer desenvolver as diversas atividades da unidade de ensino. Neste sentido, a gestão democrática tem por objetivo envolver todos os segmentos da sociedade a promover uma à construção de uma proposta coletiva de educação. Muitos teóricos falam sobre inúmeras formas de como implementar a gestão democrática na escola. As ideias de SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA (2004) vem ao encontro do que se propõe a mostrar neste artigo quando afirma que:

[...] descentralização administrativa e pedagógica; gestão participativa dos negócios educacionais; eleição direta e secreta para dirigentes de instituições de ensino; constituição de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhamento e atuação nas políticas educativas; a supressão do Conselho Federal de Educação em razão do seu caráter marcadamente

privatista; os colegiados escolares que eleitos pela comunidade escolar, deveriam frear arbitrariedades perpetradas pela administração de sistema e da escola (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.41).

Entretanto a descentralização administrativa e pedagógica requer autonomia das decisões que envolvem o ambiente escolar com base em sua realidade e nas Leis que norteiam o sistema de ensino. Segundo Paro (2001, p.113), autonomia, “diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar”.

Para garantir a gestão democrática na escola, o gestor da mesma deve estar preparado para exercer uma gestão participante, no qual dispõe o direito dos professores, estudantes coordenadores, e pais em participar do processo de elaboração e desenvolvimentos dos instrumentos que norteiam o sistema de ensino. Pois se escola for administrada por um gestor que não envolve a comunidade como um todo, a mesma está enfadada a formar um entrelaço de interesses internos que irão de encontro aos anseios da sociedade.

O gestor democrático deve ter a capacidade resolver problemas, de motivar seu pessoal, prepará-los para que sejam abertos às novas mudanças no processo escolar. Segundo Luck et al (2002, p. 35), liderança é: “[...] dedicação, a visão, os valores e a integridade que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingir metas coletivas”, portanto é de suma importância que a liderança seja participativa para promover uma gestão democrática na escola.

Para construir e desenvolver a gestão democrática escolar, o gestor deve ter um perfil de líder, pois saber ouvir, falar, questionar, mandar, delegar funções, no qual não desanima, mas impulsiona os outros membros da instituição a participar de maneira empreendedoras e comprometida com a educação.

[...] o diretor coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente (LIBÂNIO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003, p. 335).

De acordo com Luck 2006, a gestão democrática é um “[...] processo em que se criam condições para os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação” (p.57).

As funções e o papel a ser desempenhado pelo gestor não é fácil, o comprometimento e o prazer devem fazer parte desta função, pois organizar e articular todas as unidades da



escola, administrar e controlar recursos, formular normas e regulamentos que regem a escola e supervisionar o processo de aprendizagem requer disponibilidades, conhecimento e discernimento das suas competências como gestor.

O processo de organização escolar dispõe, portanto, de funções, propriedades comuns ao sistema organizacional de uma instituição, com base nos quais se definem ações e operações necessárias ao funcionamento institucional. São quatro as funções constitutivas desse sistema: a) planejamento: b) organização: racionalização de recursos humanos, físicos, materiais, financeiros, criando e viabilizando as condições e modos para realizar o que foi planejado: c) direção/coordenação: coordenação do esforço humano coletivo do pessoal da escola: d) avaliação/comprovação do funcionamento (Webartigos, acesso em 22/10/12).

Então se evidencia a importância de implantar a gestão democrática na escola que envolva a atuação dos profissionais da educação na elaboração das propostas de ensino, no projeto político pedagógico, entre outros que promovam com seriedade e competência o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Cada instituição tem uma determinada realidade, e através desta que baseia suas ações, por meio da autonomia, em se adequar com estratégias e métodos de ensino no qual leva o processo de ensino e aprendizagem funcionar com êxito.

Paro (2002) afirma:

[...] tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública, (PARO, 2002, p.46).

No aspecto administrativo, a conquista da autonomia na instituição escolar passa pela descentralização das decisões que permeia o desenvolvimento de ensino. Segundo Paro (2001, p.57), “A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão”.

Essa autonomia administrativa é assegurada pela eleição dos Diretores Escolares, na constituição dos Conselhos Escolares, e pela formulação, aprovação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, do Regimento Escolar, do Plano de Gestão da Escola e Avaliação de Desempenho dos Servidores, nos termos da legislação vigente. A autonomia financeira se afirma pela administração dos recursos financeiros que vai ao encontro com a legislação em vigor, como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

O Plano de Desenvolvimento Nacional (PNE, 2002), enfatiza a universalização da educação quando estipula metas para alcançar uma educação de qualidade, também se

configura uma forma de gestão democrática, pois enfatiza em seu texto a criação de Conselhos Educação e os órgãos de controle social para estar fiscalizando os Financiamentos do governo a educação.

Quanto à distribuição e gestão dos recursos financeiros, constitui diretriz da maior importância e transparência. Assim sendo, devem ser fortalecidas as instâncias de controle interno e externo, órgãos de gestão nos sistemas de ensino, como os conselhos de Educação e os órgãos de controle social, como os conselhos de Acompanhamento e Controle social do Fundef, cuja competência deve ser ampliada, de forma a alcançar todos os recursos destinados à educação básica (PNL 2002, P. 132).

O conselho escolar aproxima os atores da educação que não estão inseridos na escola, como pais, parentes e entidades que se preocupam com a qualidade no desenvolvimento da educação, por meio de participações em reuniões que busca solucionar problemas, programar metas de desenvolvimentos educacionais, busca inteirar-se dos interesses coletivos e decidir onde serão aplicados os recursos financeiros recebidos pelo PDE (Plano de Desenvolvimento Escolar), estabelecido pelo Ministério da Educação. Luck (1998) menciona que as reuniões em conselhos escolares ultrapassam a simples presença nas reuniões, quando afirma:

A participação entendida como um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez que caracterizado pelo Inter apoio na convivência do cotidiano da escola, na busca, pelos seus agentes, da superação de suas dificuldades e limitações e no bom cumprimento de sua finalidade social (LUCK 1998, p.13).

A participação em conselhos escolares é entendida como um processo de troca entre os envolvidos em todos os segmentos escolares, na tentativa conjunta de encontrar caminhos e estratégias para o enfrentamento cotidiano dos problemas que atingem a escola, é hoje um dos pressupostos para a construção de uma gestão democrática.

O Projeto Político Pedagógico é a ações mais importantes da instituição de ensino, pois nele compõem tudo que será desenvolvido durante o ano letivo, desta forma se torna um meio que fomenta a gestão democrática na escola, pois ele é um instrumento de ação e participação da comunidade escolar, onde esta inserida os referenciais, as metas de qualidade, a missão da escola, as normas a serem adotados, os projetos a serem realizados durante o período escolar e os recursos pré-determinados.

Demo (1998) vem ressaltar que o Projeto Político Pedagógico por meio de suas metas, prevê a construção de uma escola democrática, pois afirma:

Existindo projeto pedagógico próprio, torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar

desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência. (DEMO 1998, p. 248).

O Projeto Político Pedagógico possui um papel importante no desenvolvimento das ações educacionais, pois é de extrema necessidade que haja uma reflexão, sobre quais ações serão relevantes, para serem realizadas durante o período escolar, no qual os envolvidos na construção do Projeto Político Pedagógico devem estar cientes por meio de estudos e avaliações das necessidades da realidade da região escolar. De acordo com Veiga, (2000):

A construção do Projeto Político-Pedagógico é um ato deliberativo dos sujeitos envolvidos com o processo educativo da escola. Entendemos que ele é o resultado de um processo complexo de debate cuja concepção demanda não só tempo, mas também estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo (VEIGA, 2000, p.30).

Já o planejamento participativo se torna uma extensão do projeto político pedagógico, no qual enseja a participação de todos que envolvem o ambiente escolar. Nesta situação o gestor democrático deve ter consciência do quanto é importante ouvir as sugestões e ideias, e somente aderir àquelas que vão ao encontro de um desenvolvimento de qualidade do processo de aprendizagem do aluno. Gandin (1994) vem nos mostrar um lado mais realista, quando afirma:

Quando houver desejo real de planejamento participativo, um aspecto metodológico constitui-se em ponto fundamental: recolher o que as pessoas sentem, desejam e pensam da maneira como elas o pensam, desejam e sentem, utilizando as próprias palavras que as pessoas escrevem ou pronunciam. O importante é definir que, para construir um processo participativo com distribuição de poder, não é suficiente pedir sugestões e aproveitar aquelas que pareçam simpáticas ou que coincidam com pensamentos e expectativas dos que coordenam: é necessário que o plano se construa com o saber, com o querer e com o fazer de todos (GANDIN 1994, p. 136).

E por fim o currículo que pode ser construído a partir de experiências do processo de ensino e aprendizagem onde tornar-se conteúdo curricular. Os conteúdos programáticos do currículo numa gestão participativa democrática acabam sendo, adequados à realidade que o educando é inserido. O Currículo Nacional do Ensino Fundamental Anos Iniciais (2008) vem dar veracidade ao parágrafo acima quando afirmar que:

O currículo na Educação Básica da Rede Pública de Ensino propõe flexibilidade e descentralização, reforçando a necessidade de construção de uma identidade coletiva em que as decisões e as responsabilidades sejam compartilhadas em todos os níveis e modalidades de ensino, tendo como base o respeito aos direitos e deveres de alunos, bem como professores e comunidade escolar (O Currículo Nacional do Ensino Fundamental Anos Iniciais 2008, p. 09).

Assim, percebe-se que para efetivar uma gestão democrática na escola, carece da participação ativa da comunidade escolar, em todos os momentos de decisões e situações em que há partilha do poder, de tomada de decisão. Uma gestão participativa necessita de, um bom entrosamento entre os membros participantes da escola e comunidade, para que haja sucesso nas deliberações que envolvem o funcionamento da mesma, ou seja, a participação coletiva e reflexiva onde torna o processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na descentralização de poder, o sistema de ensino tem a possibilidade de torna-se democrático por meio das ações de seus líderes gestores, no qual oportunizam a comunidade escolar a participar das decisões educacionais, seja diretamente com a participação em Projetos Políticos Pedagógicos, Planejamento participativo, Conselho escolar, na elaboração do currículo entre outros, ou indiretamente por meio dos representantes governamentais que criam e aprovam políticas públicas educacionais por meio de projetos Leis.

A Instituição escolar se torna a principal fonte de disseminação da educação no Brasil, por meio desta o estudante pode vivenciar um ensino de qualidade, por isso a gestão democrática na escola deve funcionar com afinco, a fim de proporcionar a interação dos sujeitos que a compõem, através de estudos e participações nas realizações dos instrumentos e ações que efetivam a gestão democrática. Os projetos pedagógicos e sociais, formação de professores, Conselhos Escolares, Planejamento Participativo, elaboração de um Projeto político pedagógico que abrange a necessidade da comunidade escolar, políticas públicas sociais, são meios de tornar a gestão democrática eficaz e de desenvolver um processo de ensino/aprendizagem de qualidade.

Observa-se a importância da gestão escolar ser numa perspectiva democrática no qual gestores, professores, alunos e pais terão direito de participar das decisões e ações que norteia o nosso sistema de ensino, com isso o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem seguirá com eficácia. Para que o gestor imediato promova uma gestão democrática na escola, os integrantes da comunidade escolar, além de participar, devem mostrar interesse em participar dos mecanismos e ações que envolvem o ambiente escolar, por meio do comprometimento e interesse com os direitos e deveres que envolvem a educação básica.

Verifica-se que a função da escola não é apenas mediar conhecimentos, mas de criar condições que abranja os integrantes da educação num processo participativo, construtivo e interativo, buscando atender o desenvolvimento de aprendizagem do aluno com eficácia. É

imprescindível que o gestor exerça uma liderança democrática, envolvendo a comunidade escolar nas decisões das ações do processo de ensino-aprendizagem, estimulando o interesse e a participação dos envolvidos, de forma a efetivar as ações e metas, porque elas que direcionam e norteiam o processo de ensino, que forma o aluno, um futuro cidadão crítico a exercer a cidadania, de forma a contribuir para uma sociedade igualitária.

Gestão democrática escolar instiga diálogos entre o conhecimento teórico, a legislação que permeia a educação básica, a necessidade da comunidade escolar e suas ações, sempre priorizando a qualidade do desenvolvimento do ensino e aprendizado do aluno, pois este é o núcleo fundamental da educação. Como qualquer processo, mesmo na implantação da gestão democrática, será necessária uma mudança na práxis pedagógica, e principalmente na gestão, tendo como base as relações entre escola, cultura, cidadania e democracia, ou seja, escola poderá incentivar uma postura democrática se seus integrantes o fizer assim.

Mesmo que a escola disponha de autonomia e de instrumentos que promova uma educação de qualidade e democrática, verifica-se durante a análise e estudo, no decorrer do artigo, que se o diretor como líder não possibilitar a abertura de uma democracia na escola no qual todos possam participar expor suas ideias, nada adianta falar de gestão democrática na escola, ou seja, ela só acontece por meio da participação comprometida da comunidade escolar em suas ações, como Conselho escolar, elaboração do Projeto Político Pedagógico, fiscalização das verbas destinadas ao processo de educação, entre outros, afim de que promova um processo de aprendizagem eficaz.

## **DEMOCRATIC MANAGEMENT IN SCHOOL AND SHARES**

**ABSTRACT:** The present article aims to provide a brief analysis of how to develop a democratic management in the school environment and the principal instruments contributing to this management becomes effective. The analysis was based on literature with a qualitative perspective. A synthesis of the theories of authors who advocate a democratic management, which goes to show how important it was held deploy a participatory democratic management in school for the quality and efficiency of the development of the teaching and learning process of the student. GANDIN 1994 LEDESMA (2008), Libâneo (2001), LUCK (1998, 2000, 2001 and 2002), Law 9394/96 and other authors that supported the article. According to the analysis and study it appears that democratic development is managed in school through the committed participation of the school community in their actions, such as school board, preparation of Political Pedagogical Project, among others, in order that promotes a learning process effective.

**KEYWORDS:** Democratic management. Actions. Manager.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da união], Brasília, 20 de dezembro de 1.996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001 – Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GANDIN, Danilo. **Á prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos do campo cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LEDESMA, M. R. K. **Gestão escolar: desafios dos tempos**. 2008. 157f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LIBANEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez, 2003.

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

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: cadernos de gestão.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em Rede**, Brasília, n. 9, p. 13-17, ago. 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (orgs). **Política e Trabalho na Escola**: Administração do sistema público na educação básica. ed. 2ª. Belo Horizonte: autentica, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3º ed. São Paulo: Ática, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

VEIGA, I.P.A. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico. In: VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G. de (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

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

## **GESTÃO EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS, NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NO FINANCIAMENTO**

**Asheley Godoy Delmondes<sup>1</sup>**  
**Leila Lima de Souza Santana<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O texto tem como objetivo dissertar sobre questões que envolvem a gestão educacional apontando alguns elementos que vão melhor delinear as ações e papel dos gestores e demais atores do ambiente escolar, tendo em vista a escola como norteadora da transformação social por meio da gestão democrática. O trabalho adotou como metodologia práticas de observação da gestão escolar, as quais foram realizadas junto à direção de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. A pesquisa resultou de um questionário envolvendo temas de participação, formação dos profissionais da educação e financiamento da escola. Os resultados da pesquisa denotam que infelizmente muitas vezes os cargos administrativos da escola não correspondem ao regimento escolar e não atribuem funções democráticas, mas hierárquicas, deste modo a participação do corpo docente e demais funcionários da escola na gestão escolar são reduzidas a questões de comportamento dos alunos e compra de materiais. Concluímos que só com um trabalho compartilhado entre todos os representantes de cargos administrativos da escola e comunidade é que os objetivos para a melhoria da educação poderão ser alcançados de forma que sejam mais congruentes entre os discursos e a execução das leis, programas e planos para a educação.

**PALAVRAS – CHAVE:** 1. Gestão Democrática; 2. Formação Continuada; 3. Política Educacional;

### **INTRODUÇÃO**

O texto tem como objetivo dissertar sobre questões que envolvem a gestão educacional, a partir de observações, com o auxílio de um instrumento de coleta de dados, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – capital do estado de Mato Grosso do Sul, por meio de uma experiência de estágio em gestão escolar que integrou o currículo de práticas pedagógicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no ano de 2013.

Pretende-se apontar alguns elementos que vão melhor delinear as ações e papel dos gestores e demais atores do ambiente escolar, sempre visando a escola como norteadora da transformação social por meio da gestão democrática.

Compreende-se que a escola com um todo deve promover um trabalho com vistas à transformação social dos indivíduos que ali se inserem e para tanto, tal prática só é possível com bases em uma gestão que priorize a participação, tanto da comunidade como de seus profissionais, no processo de organização, cooperação e decisão do funcionamento,

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e-mail: asheley.delmondes@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e-mail: leila.efisica@gmail.com

conhecimento, recursos entre outros determinantes que fundamentam as bases de uma instituição democrática, ou ao contrário, autoritária.

O trabalho adotou como metodologia práticas de observação da gestão escolar, as quais foram realizadas junto à diretoria da escola, prioritariamente, por meio de um questionário com 50 questões envolvendo a participação e formação dos profissionais da educação. Primeiramente, observamos o cotidiano da sala do gestor educacional, analisamos o regimento escolar, o projeto político pedagógico e demais documentos regulamentares. Em um segundo momento, entrevistamos todos os funcionários considerados com funções administrativas pelo regimento escolar. Por fim, por meio de embasamento teórico analisamos as complexidades dos discursos e as subjetividades das ações implementadas naquele contexto sintetizando as questões nos tópicos a seguir.

Tendo em vista, de acordo com Ghedin (2011), que nas entrevistas com sujeitos em uma pesquisa, o discurso é de primeira ordem, ou seja, tem o sentido próprio do cotidiano, sem complexidades, cabe ao pesquisador compreender esse discurso e este exercício requer uma elaboração de segunda ordem. Ambos são necessários para a renovação do discurso. O discurso compete sentidos que são dados por meio das visões de sua elaboração criadora, quando científico ele elabora a interpretação de fatos ausentes na ação, método altamente cognitivo.

Partindo para as questões objetivas dessa prática falar-se-á sobre a amostra dos apontamentos referente ao funcionamento, mais especificamente as análises da participação dos funcionários, professores e gestores nas decisões que envolvem a gestão escolar.

Para tanto, faz-se necessário o desenho do quadro de funcionários que são ditos como administrativos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), delineando melhor o ingresso e competências através do regimento escolar.

Alguns dos cargos têm suas funções basicamente aqui definidas por intermédio do regimento escolar:

- Diretora: tem como papel administrar a escola e manter dentro das normas do sistema educacional cuidando da parte física (prédio e equipamentos materiais que a escola possui) e da parte institucional (legislação escolar, direitos e deveres, atividades de secretaria).
- Diretora adjunta: tem como papel a parte pedagógica da escola, fazendo a supervisão e a orientação pedagógica. Estabelecendo objetivos, gerais e específicos, para o ensino.
- Coordenadoras Pedagógicas: definem ferramentas essenciais na valorização da formação do professor tendo como objetivo ajudar efetivamente na construção de uma



educação de qualidade. A coordenação está em constante processo de formação e em parceria com o corpo docente, os pais, alunos e direção.

- Secretária Escolar: é responsável pelo dia-a-dia de, atualizando os arquivos escolares, o atendimento ao público externo.
- Merendeira: prepara e cozinha alimentos, utilizando técnicas específicas de culinária, com reaproveitamento de alimentos e outros. Mantendo os cuidados necessários de preservação dos alimentos.
- Professor/a: com objetivo de interagir os seus conhecimentos de forma dinâmica e criativa para desenvolver o potencial dos alunos tornando um cidadão crítico.
- Porteiro e Vigilante: tem como função zelar pelo patrimônio da escola, como também pela integridade física dos funcionários e alunos, a orientação e acompanhamento da entrada e saída dos alunos do ambiente escolar.

De acordo com PARO (2000a, p. 241):

“A Administração Escolar enquanto prática transformadora, já que se trata da própria vinculação orgânica que deve haver entre teoria e prática e necessária determinação mútua entre ideia e ação.”.

Em consonância, uma prática autoritária por parte da gestão vai de encontro aos ideais democráticos, entendendo esse modo não como a falta da autoridade da gestão que se legitima por meio da avaliação positiva dos demais atores às diretrizes que serão obedecidas, mas como “a negação dessa condição democrática da autoridade, ou seja, quando as decisões são tomadas por quem detém o poder, sem a concordância dos que estão a eles subordinados”. (PARO, 2006, p. 40).

E, ainda:

Conscientemente ou não, os responsáveis por essa direção estarão, por suas ações, vinculados, ou aos interesses conservadores das minorias dominantes, ou aos interesses históricos e progressistas das classes dominadas, dando a estas “homogeneidade e consciência da própria função” (Gramsci apud Paro, 2000a, p. 231).

Deste modo, é preciso que a escola exerça um trabalho atento as determinações sociais de modo reflexivo para que busque ser fiel aos seus objetivos, os quais precisam atingir a classe trabalhadora, se estiver de fato, comprometida com a transformação social e democracia.

## **1. QUESTÕES DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR**

Observou-se que a participação mais efetiva no cotidiano da gestão eram das supervisoras, coordenadoras e orientadoras, as quais se reuniam com a diretora e diretora adjunta para um café diário que durava cerca de uma hora na segunda-feira para as tomadas de decisões quanto às atividades que deveriam ser desenvolvidas durante aquela semana (ex: troca de azulejos, reunião com os pais, verba do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) que iria chegar em agosto, orçamentos de ferro e portão, armários da cozinha etc) e cerca de vinte minutos nos demais dias para conversas tanto do contexto como fora deste.

A resposta sobre qual tem sido a participação dessas na gestão escolar foi em suma através das reuniões, nas organizações de cronogramas de avaliações, datas comemorativas e reuniões pedagógicas. Em consonância,

Os funcionários em geral, embora não trabalhem em funções propriamente docentes, nem por isso deixam de emprestar o seu esforço na concretização dos objetivos educacionais. Em vista disso, sua participação na gestão da escola deve levar em conta não apenas sua colaboração no empreendimento, mas também seus interesses e reivindicações enquanto trabalhadores que são. (PARO, 2000a, p. 246).

Por meio das entrevistas com os professores as respostas quanto suas participações nos direcionamentos da gestão, sugerem que para eles é na reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) no início e final do ano, nas reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM) e no conselho de professores que em geral definem os objetivos da escola, destinos dos recursos, contexto da escola, dificuldades e possibilidades. Compreende-se que:

Os professores e o pessoal técnico-pedagógico (orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos etc) também são trabalhadores e como tais possuem seus interesses ligados a essa condição. Mas eles são, acima de tudo, os educadores, por excelência, da escola, ou seja, as pessoas encarregadas, em última instância, das atividades-fim da instituição escolar. Como tais, sua presença numa administração democrática da escola deve ser preponderante, já que eles são os autênticos “produtores diretos” da educação escolar. Esse fato coloca novamente a importância do conhecimento e familiaridade que o educador deve ter não apenas com os aspectos mais propriamente pedagógicos da escola, mas também com os métodos e técnicas administrativas mais adequados à promoção da racionalidade interna e externa daquela. (PARO, 2000a, p. 246-7).

Dessa constatação, nota-se a preocupação com a formação desse profissional “técnico-pedagógico” como o autor chama, que nos casos observados não possuem formação específica na área de administração escolar, mas apenas, e quando possuem, formações de cunho pedagógico, tornando essa administração centralizada na figura do diretor indo de encontro aos princípios democráticos. Assim,

Todos os conhecimentos, técnicas e instrumentos referentes ao emprego racional de recursos para a realização de fins, que se acumularam historicamente, precisam ser considerados por ela com vistas a um progressivo avanço na práxis escolar. (PARO, 2000a, p. 239).

Contudo, esse aprendizado deve se dar de forma reflexiva para que os objetivos delineados por essa nova administração sejam capazes de concretizar tanto melhorias educacionais quanto sociais considerando o descaso do Estado e órgãos em disponibilizar mais recursos para que se tenha uma obtenção ampla das metas.

A participação da comunidade é feita através das reuniões periódicas realizadas na escola tanto para entrega de notas, quanto para informes sobre os encaminhamentos pedagógicos e relativos a questões internas como normas e benfeitorias na escola. Também há uma pequena parcela que compõe a APM que é responsável pela administração dos recursos no que se refere aos pagamentos e responsabilidade de pessoa física, respondendo assim pelos gastos das verbas advindas do Sistema de Monitoramento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Quanto a questão da participação efetiva da comunidade, Paro (2000a) afirma que devido a marginalização da comunidade das decisões tomadas pela escola, àquela fica alienada das subjetividades do currículo, programas e métodos que estarão a todo o momento formando seus filhos.

É necessário que a comunidade esteja sendo não só contextualizada nos processos de ensino-aprendizagem, como também mediada pela escola, sendo levada a refletir em fatores de manipulação e massificação cotidianas que invadem suas casas através da mídia, sufocando seus direitos e modos de vida, naturalizando e homogeneizando valores condizentes aos interesses da classe dominante. Deste modo, a escola consciente de seu papel de agente da transformação social precisa trazer a comunidade para dentro dela, reconhecendo suas culturas e identidade e levando esta a participar ativamente das questões políticas, sociais, econômicas e pedagógicas da instituição que a envolve. Neste sentido,

Em nível de unidade escolar, é preciso, a esse respeito, estar permanentemente alerta para a natureza das determinações que emanam dos órgãos superiores do sistema escolar. A atitude dos responsáveis pela Administração Escolar não pode ser a de aceitação incondicional de tais determinações e de mera operacionalização destas e nível de escola, mas, pelo contrário, de desvelamento dos verdadeiros propósitos a que servem e, quando necessário, de sua reinterpretação e articulação com propósitos mais identificados com a transformação social, o que quer dizer, com os fins especificamente educacionais da escola. (PARO, 2000a, p. 232).

Assim, criamos um questionário, com perguntas referentes a relação dos pais/responsáveis com a escola e seus documentos e distribuimos para alguns sujeitos na entrada da escola. Foi possível notar que a participação dos pais de crianças mais novas se dá mais presente do que a dos pais dos alunos do sexto ano em diante. E Sobre o Plano Político Pedagógico, observou-se que todos os pais entrevistados o desconhecem, sendo assim, vemos a falta de interação entre a escola e pais em alguns casos. Segundo Arelalo,

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/96), ainda que num só artigo, propõe uma participação de caráter mais coletivo no processo de elaboração e decisão do projeto pedagógico de cada escola, prevendo a participação das comunidades escolar e local em “conselhos” escolares ou equivalentes (art. 14). Ou seja, estabelece que o “sucesso” do processo e do projeto pedagógico é fruto de uma reflexão mais coletiva do que tradicionalmente se admitia, e que sua adequação aos interesses e necessidades dos diferentes grupos de alunos definirá a qualidade de ensino. Pode-se deduzir, nesta concepção, que a “qualidade” só é evidenciada na implementação desta inter-relação de fatores. (ARELALO, 2007, p. 901).

Igualmente:

Ao mesmo tempo é preciso conhecer a opinião dos atores (professores, alunos, pais, direção, demais funcionários), seus interesses e expectativas, sua visão da educação e dos problemas a ela correlatos, bem como os determinantes de suas posturas e sua disposição para aderir a novas propostas. (PARO, 2000b, p.10).

Acredita-se que para o desenvolvimento da escola e dos alunos é necessário que a família realmente participe da vida escolar de seus filhos. Pais, mães e responsáveis devem comparecer à escola não apenas quando a situação já estiver fora de controle. O comparecimento e o envolvimento devem ser permanentes e, acima de tudo, construtivos, para que a criança e/ou aluno possam se sentir amparados e acolhidos. E, do mesmo modo, deve-se lutar para que pais e escola estejam em completa sintonia em suas atitudes, já que seus objetivos deveriam ser os mesmos. A escola e os pais devem se unir para poder compartilhar de um mesmo ideal, pois só assim realmente estarão formando e educando, superando conflitos e dificuldades.

## **2. QUESTÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Constatou-se que apenas a diretora e diretora adjunta têm formação específica para atuar na gestão escolar, através de pós-graduação em administração escolar e políticas públicas respectivamente. E assim, todas as questões administrativas ficam alojadas a estas figuras, não corroborando com as atitudes e depoimentos tomados que compreendem uma gestão democrática por parte de sua direção. De acordo com Paro,

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
***Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente***

[...] Numa administração escolar autoritária e centralizada na figura do diretor, basta que este e mais alguns auxiliares mais diretos dominem os conhecimentos e técnicas de gerência e administração. O mesmo não acontece numa administração democrática, em que não existem chefes colocados autoritariamente sobre os demais, visto que as responsabilidades administrativas foram distribuídas juntamente com a autoridade. Nessa nova situação, é importante que todos saibam os princípios e os métodos de uma nova administração, esta identificada com os interesses da classe trabalhadora. (PARO, 2000a, p. 247).

Os cargos de orientação não possuem uma formação continuada específica para atuar na gestão e os de supervisão receberam a formação continuada da Secretária Municipal de Educação (SEMED), porém, somente na área pedagógica, assim como as coordenadoras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394 de 1996, atualizada em 8 de maio de 2013, prevê no artigo 62-A, parágrafo único, que:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2013, p. 36).

Segundo o Decreto Municipal n. 10.343 de 22 de janeiro de 2008 que consolida o plano de carreira e remuneração do magistério público da prefeitura municipal de Campo Grande, em seu artigo 59 – inciso IV, afirma que é um direito especial do magistério público municipal “ter assegurado oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização e especialização profissional”. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 21).

Neste sentido o Plano Municipal de Educação também trouxe propostas à valorização e formação docente em suas diretrizes e metas para um período de 10 anos, entre 2007 a 2016. Entre as metas, destaca-se:

A formação e a valorização dos profissionais da educação pressupõem um processo de desenvolvimento permanente, composto pela formação inicial, prévia ao exercício de funções, e a formação continuada, durante o tempo de exercício profissional, ao longo da carreira, e pela garantia de condições de trabalho, remuneração e carreira. (CAMPO GRANDE, 2007, p. 24).

O Referencial Curricular da rede municipal de ensino trata que o Programa de Formação Continuada da Reme deve ser, nessa proposta, legitimado pela equipe técnica pedagógica da escola, sendo esta a grande responsável pela organização, promoção e execução dos eventos de formação continuada, no trabalho dos profissionais da educação na escola.

De acordo com dados dos indicadores educacionais da Rede Municipal de Educação (REME) de 2011 o investimento em cursos de pós-graduação de 2005 a 2010 quase

quadruplicaram, os recursos destinados à formação continuada passaram de R\$ 227.508 mil em 2005 para R\$ 835.732 mil em 2010. Neste período a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ofereceu 13 cursos em nível de pós-graduação por meio de convênios com instituições superiores.

Contudo, constata-se que boa parte dos profissionais da educação ficam de fora dos cursos de pós-graduação, já que sabe-se que só de professores da REME em 2010 totalizavam 6.110 profissionais e apenas 100 do total de servidores ligados à educação naquele ano efetuaram um curso de pós-graduação lato-sensu. Questiona-se a efetividade dos cursos ministrados pela própria SEMED, os quais se desconhece a metodologia e planejamento para que o profissional seja realmente formado para lidar com contextos diferenciados e participar de questões de gestão educacional. Além disso, poucas escolas oferecem reuniões contínuas voltadas para o estudo teórico das práticas cotidianas e preparação para a intervenção reflexiva e significativa na gestão escolar.

### **3. QUESTÕES DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO**

Os principais recursos disponibilizados para a escola são do PDE e PDDE, que tem como objetivo geral “promover a qualidade do ensino e o aperfeiçoamento da gestão da escola pública, especialmente no ensino fundamental” (FERNANDES, 2004, p.1).

Sabe-se que como pano de fundo destes recursos estão os requisitos generalizantes estipulados pelo Banco Central, que trata estes como produtos, os quais objetivam fins/resultados através das avaliações, estratégias e rotinas, em detrimento dos meios, para o bom funcionamento do controle e qualidade total, aos moldes de uma empresa, perpassando suas técnicas através de um plano de ação e sobretudo na implementação do currículo e gestão (FERNANDES, 2004). Basicamente, a escola recebe este recurso por ter obtido em 2012 a segunda melhor nota do Ideb (índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e obtém a quantia do recurso estipulada de acordo com o número de matrículas, também não recebe nenhum outro recurso, já que não é considerada em região de baixo índice de desenvolvimento humano.

A distribuição destes recursos é feita conforme a necessidade da escola, contudo, a destinação deve estar de acordo com a publicação feita em diário oficial e com a resolução do plano que regulamentará o custeio (materiais com fim imediato) e capital (materiais permanentes). Só depois desse conhecimento das normas é que a direção realiza uma reunião com grupos de professores e demais técnicos, que divididos por áreas irão elencar os materiais

que necessitam, havendo uma seleção posterior por parte da gestão dos principais materiais e finanças disponíveis.

Estes recursos servirão para a manutenção do prédio da escola e para a compra de materiais. O planejamento da gestão da escola também é de acordo com o plano de intervenção do PDE-PDDE, estabelecendo no início do ano metas que se baseiam nestes. O diário de bordo (ações rotineiras) que são estabelecidas periodicamente são feitas em momentos variados. As ações giram entorno do objetivo maior que é o aprimoramento, através disso os objetivos serão traçados por estratégias de intervenção. De dois em dois meses é feita uma vistoria na escola e os reparos necessários são registrados para a tomada de providências, tendo cada item uma nota relativa, dentre as metas da direção estão: Orientação por escrito, com sugestões, acompanhamento do cronograma, acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula e planejamento do corpo docente, mantém o registro do desenvolvimento dos alunos. Fernandes (2004, p. 12-3) cita que:

As metas são de natureza operacional, quantitativa e passível de mensuração através de indicadores que o “Produto PDE” define. Segundo o manual do “Produto PDE”, as metas diferem das ações de rotina da escola. Enquanto a rotina é normalmente realizada por um mesmo setor da escola, num processo contínuo e com resultados diversos, as metas têm começo, fim e resultados bem definidos e podem ir além de uma área ou setor. Este é um ponto passível de reflexão: priorizar os fins e os resultados em detrimento dos meios não seria desconsiderar as influências permissíveis que este último pode causar sobre o primeiro? “Desconsiderar” não seria passar um rolo compressor sobre fatores consubstanciados pelo agir humano? Após a elaboração das metas foi concluída a estrutura gerencial do âmbito escolar, com a definição dos nomes dos líderes de objetivos, gerentes de metas e equipes dos planos de ação.

Dentro das ações cotidianas, observou-se que houve discussões com a equipe a respeito do destino da verba do PDE e foram feitos orçamentos nesse sentido para o reparo de portão, forros e armários da cozinha que devem estar nos padrões de funcionamento estabelecidos pela SEMED e após a realização e término dos prazos a escola deve enviar a esta os comprovantes em forma de prestação de contas discriminando para onde cada recurso disponibilizado foi alocado.

## **CONCLUSÃO**

A partir dessa prática pudemos vislumbrar um desenho de gestão frente às metas e diretrizes tratadas pelos planos e leis nacionais e municipais dos respectivos órgãos, os quais regulam de forma que mais beneficiam a classe dominante, em seus valores, organização e detenção do conhecimento do que verdadeiramente a classe trabalhadora.

Percebemos que só com um trabalho compartilhado entre todos os cargos administrativos da escola e comunidade é que os objetivos de melhoria da educação serão alcançados, já que, só com a participação dos receptores desta é que se saberão suas necessidades.

Não é tendo os alunos, comunidade e funcionários como clientes e produtores de mercadorias que a educação atingirá uma educação de qualidade – mas com princípio de democracia e direito social – é que esta poderá ser não mais uma reprodutora dos anseios da classe dominante, mas um ambiente de descobertas, motivação e ascensão social, cultural e econômico.

Para tanto, é preciso que a gestão esteja disposta a partilhar conhecimentos não só pedagógicos como também administrativos para que a autoridade não vire autoritarismo e as ações partam apenas de um agente, sem a concordância e aceitação dos demais. Os conceitos de hierarquia militarista não podem persistir em aparecer nesse âmbito, em um país dito democrático, as decisões devem ser igualmente discutidas e decididas, de maneira livre – sem pressões partidárias e determinações – havendo autonomia e consenso sobre o trabalho executado e contexto.

O planejamento neste sentido é a chave deste trabalho, pois permite a reflexão das tarefas, a organização dos objetivos, discussão dos temas, a contextualização dos currículos, permite a troca, a busca pelo aprender-fazer, entre outros fatores que tornam a prática com possibilidades de aprendizagem, tornando esta menos enfadonha, tradicional e desconectada com a realidade, além de visar o ser humano, suas capacidades e sua história, concluímos que infelizmente muitas vezes estes cargos administrativos não correspondem ao regimento não atribuem funções democráticas, mas hierárquicas. Entendemos que está é a realidade que devemos enfrentar e tentar mudar se quisermos um futuro mais congruente entre os discursos e a execução das leis, programas e planos para a educação.

#### **EDUCATIONAL MANAGEMENT SOME ISSUES OF PARTICIPATION, TEACHER EDUCATION AND FINANCING**

**ABSTRACT:** The text aims to elaborate on issues involving the educational management. It is intended to point out some elements that will better delineate the actions and role of managers and other actors of the school environment, always aiming at the school as the guiding social change through democratic management. The work adopted as practical methodology of observation of school management, which were carried out by the Board of a school in the municipal network of Campo Grande/MS. The search resulted from an information-gathering instrument in the form of a questionnaire involving the participation and training of education professionals. The search results denote that unfortunately often the



administrative offices of the school do not correspond to the rules of procedure and not ascribe democratic functions, but hierarchical and thus the participation of faculty and other school staff in school management are reduced to questions of behavior of students and and purchase of materials. We concluded that only with a shared work between all administrative offices of the school and community is that the objectives for the improvement of education can be reached so that they are more congruent and between the speeches and enforcement of laws, programs and plans for education.

**KEYWORDS:** 1. democratic management; 2; Continuing Education; 3. educational policy;

## REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?** *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 899-920, Especial out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE** nº 38, de 16 de julho de 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-legislacao>. Acesso em: 21 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2007-2016:** O futuro da educação é a gente que faz. Campo Grande: SEMED, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto 10.343, de 22 de janeiro de 2008.** Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério. Campo Grande: 2008a. Disponível em: [http://www.pmcg.ms.gov.br/semad/canais/Texto?id\\_can=2784](http://www.pmcg.ms.gov.br/semad/canais/Texto?id_can=2784) > Acesso em: 29 de jul. de 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Gestão Estratégica. **Indicadores educacionais da REME.** Campo Grande: SEMED, 2011.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE):** evidências da implantação em escolas municipais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0511.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública.** In: Em aberto nº 53. Ano 11, Brasília: Inep, jan/mar. 1992.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo, Cortez, 2000a.

\_\_\_\_\_. (2000b) **Educação para a democracia:** o elemento que falta na discussão da qualidade de ensino. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0528t.PDF>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. São Paulo, Cortez, 2010.

## INOVAÇÕES NO CAMPO DA GESTÃO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA E POPULAR

Oto João Petry<sup>1</sup>  
Marlei Dambros<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo analisar as marcas constituintes da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Considera-se, no estudo, como marcas o seu caráter regional, sua estrutura multicampi e a gestão por meio de Conselhos. Estas marcas foram esculpidas pelo Movimento Pró-Universidade, estão portanto presentes na configuração originária da Universidade Federal da Fronteira Sul. Sua constituição institucional traz em seu contexto histórico uma demanda social que se tornou possível a partir das lutas dos movimentos sociais de sua região de abrangência, e pelas políticas de expansão das universidades federais. O escrito em tela é parte constituinte dos estudos em andamento no âmbito da proposta dissertativa referente ao programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. No estudo, tomam-se como objetos de análise o Relatório de Atividades do Movimento Pró-Universidade, o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Estatuto e o Regimento da Universidade Federal da Fronteira Sul, o Plano Pedagógico Institucional e as Diretrizes do Ensino de Graduação, além de literatura que aborda este tema. A discussão em tela se insere no cenário das políticas públicas que se situam no âmbito da expansão e democratização do acesso à educação superior pública e, neste caso específico, culminaram com a criação de uma universidade pública e popular.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação superior. Gestão. Público. Popular.

### INTRODUÇÃO

No presente artigo, tem-se a pretensão de discorrer sobre a constituição da Universidade Federal da Fronteira Sul, dando destaque a aspectos que a demarcam como uma **instituição regional, multicampi** e com gestão por meio de **Conselhos**. A discussão dar-se-á a partir do Relatório do Movimento Pró-Universidade, do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI – UFFS), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI – UFFS), do Estatuto e do Regimento da Universidade e de literatura que trata do assunto em tela.

No texto, toma-se a Universidade Federal da Fronteira Sul como processo constituído a partir dos movimentos sociais da Mesorregião da Fronteira Mercosul. Trata-se, portanto, de uma instituição com contornos tanto na sua estrutura física quanto na sua concepção teleológica-filosófica e social, em construção.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Chapecó. E-mail: oto.petry@uffs.edu.br

<sup>2</sup> Mestranda em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Chapecó. E-mail: marlei.dambros@uffs.edu.br

Conforme Sacristán (2000), ao discutir a educação no século XXI, a educação que temos, a educação que queremos,

É certo. O passado foi real e deixou suas pegadas (**o passado da luta pela terra na região**); porém, quando tentamos entendê-lo como algo operativo, que se projeta no presente, é algo ativo e temos imagens do que fica gravado como memória. 'Do que foi' fica-nos um olhar retrospectivo seletivo porque essas imagens do presente e do passado são, de alguma maneira, escolhidas: resumem e fixam, selecionando uma realidade multiforme e contraditória. O que não está nestas imagens não existiu. Daí a verdade da afirmação de que quem conta a história são os que a fazem como narração. Se do que se trata é olhar o presente, então, as míticas imagens operativas do passado servem para valorizarmos o atual, referindo-o ao 'de onde viemos' e prolongando, assim, a capacidade operativa do passado. Progresso e regresso, continuidade e descontinuidade, são e não são em relação ao anterior. Construir o futuro, no sentido de prevê-lo e de querer que seja um e não outro, só é possível a partir dos significados que as imagens do passado e do presente nos oferecem. (p. 37, 38, grifos nossos).

A Universidade Federal da Fronteira Sul é a materialização de sonhos, de significados e imagens de um passado recente; contudo, pelo que representa para os atores sociais que a constituíram e que a almejavam, longe está de efetivar-se como projeto concluso. É importante destacar que, das lutas que ocorreram, há um processo que transita da luta pela posse da terra, da luta pela emancipação da mulher, para uma nova luta: acessar um território público, onde ocorre a educação pública, gratuita, democrática e popular. A questão, portanto, não está somente em acessar a educação pública superior, mas em acessar um tipo de educação pública e gratuita, com marcas que a diferenciam das educações tradicionalmente produzidas no âmbito das universidades federais.

A Universidade Federal da Fronteira Sul foi criada pela lei 12.029, de 15 setembro de 2009. É uma instituição superior pública e popular, que abrange, inicialmente, os 396 municípios da Mesorregião da Fronteira Mercosul – sudoeste do Paraná, oeste de Santa Catarina e noroeste do Rio Grande do Sul. Situada em uma região historicamente desassistida pelo poder público, principalmente com relação ao ensino superior, a mesorregião almejava uma universidade federal pública há décadas (PDI, 2009, UFFS).

Em seus cinco anos de existência, a universidade prevê o ingresso de dez mil alunos, tendo em vista os trinta e três cursos e as quarenta e duas turmas ingressantes anualmente. Somam-se aos trinta e três cursos inicialmente planejados mais dez novos, com oferta prevista para 2015. Em consonância com a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), os cursos ofertados privilegiam as vocações da economia regional, visando ao desenvolvimento regional integrado, pela valorização e superação da matriz produtiva (UFFS/PDI, 2009).

A UFFS na sua conformação inicial é palco de tensionamentos capitaneados, de um lado, pelos atores sociais da região na sua luta por uma educação superior pública, democrática, popular e gratuita; de outro, por regramentos preexistentes que de certa forma sempre orientaram os caminhos a serem trilhados pelas propostas formativas em espaços universitários públicos e federais no Brasil. Desses tensionamentos surgem características que lhe são peculiares: o acesso à UFFS deve contemplar o público egresso da escola pública; o currículo deve contemplar a realidade e o desenvolvimento regionais; os percursos formativos devem levar em consideração o público a que a universidade se destina; apesar de seu caráter popular, a universidade não deve abrir mão da excelência acadêmica (COEPE, 2010).

Os atores sociais e políticos envolvidos na formulação dos marcos filosóficos e jurídicos da nova universidade em processo de constituição levaram em conta, fundamentalmente, características do contexto local e regional. Seus programas, seus cursos, suas atividades acadêmicas foram pensados e planejados tendo como destinatários alunos de escola pública, algo, de certa forma, inédito para esses atores sociais.

### **O caráter regional da Universidade Federal da Fronteira Sul**

Uma das marcas presentes na constituição da Universidade Federal da Fronteira Sul é a configuração e abrangência regional, visto que se espalha pela grande Mesorregião da Fronteira Mercosul.

Imagem 1 – Região de abrangência da UFFS



Fonte: UFFS/PDI (2009).

A mesorregião possui uma identidade histórico-cultural marcada pela presença dos povos tradicionais, caboclos; e, a partir dos processos de ocupação desencadeados pelas empresas colonizadoras, tem-se a presença de migrantes europeus.

Conforme esculpido no PDI de 2009 da UFFS,

Do ponto de vista político, desenvolveu-se na Mesorregião uma dinâmica de organização de diferentes sujeitos sociais, determinando um rico aprendizado para a participação política e social. Como reflexo, surgiu uma densa rede de organizações da sociedade civil, a exemplo do Movimento Sindical, Movimento Popular, Movimento Cooperativo, ONGs, Associações de Municípios e Conselhos, que constitui um grande patrimônio social e que serve de modelo para outras regiões do País. Os pequenos municípios da Região são caracterizados pelo empobrecimento social refletido nas condições de moradia de parcela significativa da população, deficiências de saneamento básico, acesso à saúde e educação. Esse conjunto de elementos, associado à dificuldade de geração de trabalho e renda para a população, acaba gerando êxodo rural e emigração regional. Estes pequenos municípios carecem de uma instituição com capacidade de produzir conhecimento e tecnologia para articular políticas públicas no sentido de gerar um processo e desenvolvimento capaz de resolver este conjunto de problemas. (p. 25).

A criação de uma universidade com caráter regional se constitui como plano extensivo que se insere na conjuntura das necessidades regionais, considerando os aspectos históricos, sociais e culturais.

Por essa razão, a oferta de ensino superior público e gratuito, especialmente à população mais carente, articulada com um forte investimento em pesquisa e extensão, que atenda os três Estados da Mesorregião com diversos *campi*, é condição essencial ao desenvolvimento regional. É nesse contexto que se insere a criação de uma universidade federal como estratégica para a promoção do desenvolvimento regional. (RELATÓRIO GT, 2008, p. 9).

A configuração regional da UFFS pode ser associada à unificação de interesses presentes na diversidade dos movimentos sociais, de uma extensa região desassistida no campo da educação superior pública e gratuita, situada nas extremidades, distante das capitais dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. A regionalidade não se restringe a uma figura de linguagem, mas carrega um sentido universal: o direito ao acesso à educação pública, superior e gratuita.

A regionalidade pode ser entendida como um lugar em que se estabelecem diálogos, tensionamentos, entre o cotidiano-próximo e o cotidiano-distante. No regional estão o local e global. Ambos estão em permanente interlocução no âmbito das culturas, das crenças, das ideias, vivências, das concretudes da vida contemporânea. Conforme esculpiu em *Epistemologias do Sul*, Milton Santos (2010, p. 592) afirma:

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Por que cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora da comunhão, a política se territorializa, como confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade.

Assim, na UFFS, ao pé da letra, o caráter regional é simbologia e concretude, uma vez que abarca os interesses de um povo, de gerações que não puderam acessar a educação pública, gratuita e popular. Por isso, enquanto, no âmbito do território regional da grande Mesorregião do Mercosul, o desejo de todos os que queiram acessar o direito universal à educação pública superior gratuita não se efetivar, haverá tensionamentos, lutas pelo direito neste lugar – o lugar chamado de comunidade local e regional.

### **A Universidade Federal da Fronteira Sul e a sua estrutura multicampi**

A segunda marca presente na conformação da Universidade Federal da Fronteira Sul é sua estrutura multicampi, utilizada como uma estratégia de organização e gestão para atender a demanda por educação superior pública e gratuita. A estrutura multicampi nasce das mediações e tensionamentos presentes no Movimento Pró-Universidade e seu mantenedor – o Ministério da Educação. Na impossibilidade de se instalar uma universidade em cada cidade da Grande Região do Mercosul, e para não frustrar essas cidades, articula-se a presença da universidade em todas elas por meio do modelo multicampi. Conforme consta em relatório do Movimento Pró-universidade,

O modelo institucional e acadêmico a ser adotado para a implantação da UFFS será *multicampi*, inicialmente contará com campi, nos três estados, na região da Grande Fronteira do Mercosul e seu entorno, sendo no norte do Rio Grande do Sul, com *campi* nos municípios de Cerro Largo e Erechim, Oeste de Santa Catarina, com *campus* (sede) no município de Chapecó e no Sudoeste do Paraná e seu entorno, com *campus* no município de Laranjeira do Sul. Os municípios de Francisco Beltrão no Paraná, São Miguel do Oeste e Concórdia em Santa Catarina, Lagoa Vermelha, Passo Fundo, Ijuí, Soledade no Rio Grande do Sul também foram escolhidos como possíveis campi e por questões ligadas diretamente aos critérios de escolha dos locais ficaram listados como passíveis de participarem do processo de expansão da futura universidade. (COSTA, 2008, p. 17).

Como se observa nesse fragmento, especialmente na expressão 'inicialmente contará com campi', o modelo institucional e acadêmico multicampi é uma estratégia de organização e gestão da nova universidade, mas também uma estratégia política, uma vez que, na impossibilidade de se contemplar as cidades com uma universidade, acena-se com a possibilidade futura de expansão e constituição de *campi* em cidades na região da Grande Mesorregião da Fronteira do Mercosul e seu entorno.

Com relação à estrutura, o artigo 7º do estatuto da UFFS prevê a de multicampi, com o *campus* sede no município de Chapecó, Estado de Santa Catarina, e com *campi* nos municípios de Cerro Largo e Erechim, no Estado do Rio Grande do Sul, e nos municípios de

Laranjeiras do Sul e Realeza, no Estado do Paraná – recentemente, houve a criação do *campus* de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul (UFFS/ESTATUTO, 2012).

No parágrafo 1º do artigo anteriormente citado, considera-se *campus* universitário cada uma das bases físicas integradas e com estrutura administrativa em que são desenvolvidas as atividades permanentes de ensino, pesquisa e extensão da UFFS. Já no parágrafo 2º, os *campi* universitários recebem a denominação dos municípios onde estão localizados, ficando assim configurada a sua nomenclatura atual: *campus* Chapecó (sede), *campus* Cerro Largo, *campus* Erechim, *campus* Laranjeiras do Sul, *campus* Realeza e *campus* Passo Fundo.

Com relação à expansão, o parágrafo 3º estabelece que “a UFFS poderá implantar outros *campi* universitários para tornar mais efetiva sua atuação no desenvolvimento regional, observada a legislação vigente”. (UFFS/ESTATUTO, 2012, p. 5).

### **A Gestão Colegiada da Universidade Federal da Fronteira Sul**

As universidades, conforme previsto no artigo 207 da Constituição Federal, gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

A universidade derivou sob o signo da autonomia, que é peculiar à sua própria essência – dada a sua natureza, nasceu autogestionária. A autonomia não constitui um fim, mas condição necessária para que a universidade exerça seus fins, nas suas origens, de produzir e socializar o saber. A liberdade acadêmica implica, também, a liberdade de gerir a si própria. Em um primeiro momento, a autonomia se expressou pela organização da comunidade de mestres e estudantes, que atuavam independentemente do Estado. Gradualmente, a autogestão ocorreu por meio da deliberação colegiada, mediada por agremiação de estudantes ou da congregação de professores, e que reuniam coletivos para deliberar sobre os objetivos comuns da instituição (BRASIL/SEC, 2004).

Quanto aos princípios da gestão das instituições públicas de educação superior, o artigo 56 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabelece que “obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional” (BRASIL/LDB, 2007, p. 20). Ainda, em seu parágrafo único, prevê “que, em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão,



inclusive, nos que tratem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como, da escolha de dirigentes” (BRASIL/LDB, 2007, p. 20).

Os princípios gerais que demarcam a organização, forma e os meios da gestão na UFFS estão definidos em seu estatuto, mais precisamente no capítulo terceiro e respectivos artigos. No parágrafo primeiro do inciso nono, estão esculpidos os marcos quanto ao regime de administração, qual seja, “[...] a UFFS adota um regime de administração descentralizada e democrática nos seus *campi* universitários, garantindo isonomia quanto à representatividade, planejamento, financiamento e administração” (UFFS, 2012, p. 6).

Quanto aos órgãos da administração central da UFFS, tem-se a unidade executiva geral exercida pela reitoria e direção de *campus*. A reitoria é composta por um reitor, um vice-reitor, cinco pró-reitores – graduação, pesquisa e pós-graduação, extensão, administração e planejamento – e cinco secretarias especiais, em seus *campi*, um diretor de *campus*, um coordenador acadêmico e coordenador administrativo.

Com relação aos órgãos superiores de deliberação no âmbito da gestão universitária, tem-se o Conselho Superior e os Conselhos de *Campus*. A forma colegiada e democrática, além de atender preceito constitucional, foi apontada pelo Movimento Pró-universidade como princípio a ser adotado pela nova IES. Conforme aponta Konzen (2014), tal princípio foi implementado a partir da construção e aprovação dos documentos institucionais, mais especificamente por seu estatuto e regimento. “A partir da aprovação do seu primeiro estatuto, a UFFS iniciou a estruturação de suas instâncias, com o Conselho Universitário, os Conselhos de *Campus*, os Colegiados de curso e sua estrutura de gestão.” (KONZEN, 2014).

A forma colegiada adotada pela UFFS assegura a participação dos segmentos que integram a comunidade institucional, local e regional. O termo “colegiado” está relacionado ao funcionamento dos conselhos:

Colegiado tem o sentido do exercício do poder por um coletivo, por meio de deliberação plural, em reunião de pessoas com o mesmo grau de poder. O termo, que deriva de colégio, vem sempre associado ao funcionamento dos conselhos, uma vez que estes só assumem poder, só podem deliberar, no coletivo dos colegas, dotados da mesma dignidade, com o mesmo poder, independentemente das categorias que representam. (BRASIL/SEC, 2004, p. 24).

Ainda que se possam atribuir méritos à implementação de formas de participação direta dos segmentos que compõem a comunidade institucional local e regional pela UFFS, cabe ponderar quanto ao exercício do pleno grau de poder dos segmentos quando em situação de deliberação no âmbito dos conselhos. Neste sentido, é possível admitir que, nas discussões,

nas práticas e decisões colegiadas, já se vislumbram novos tempos quanto à participação direta e com mesmo grau de poder.

Nesta direção, pode-se destacar a iniciativa em curso no Conselho Superior da UFFS, qual seja, a da inclusão no regulamento que estabelece as normas para escolha dos dirigentes máximos da instituição: a participação paritária dos segmentos da comunidade institucional, ou seja, 25% do segmento discentes, 25% do segmento docentes, 25% do segmento técnico-administrativo e 25% do segmento da comunidade local e regional.

Como se vê, o formato da gestão por meio de conselhos na UFFS é um processo ainda em construção. A UFFS inova ao adotar este formato, mais ainda quando em seus movimentos e discussões sinaliza para o aperfeiçoamento dos processos de participação direta dos segmentos que a compõem. Cury procura explicitar o conceito de “conselho” a partir da origem etimológica do termo, acrescida da conotação histórica:

Conselho vem do latim *Consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom-senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo *consulere* já contém um princípio de publicidade (2000, p. 47).

A Universidade Federal da Fronteira Sul, dada a sua origem e constituição, situa-se em um terreno cheio de tensionamentos. Sua presença numa grande região, inicialmente, atendeu parte das demandas que justificaram sua criação – contudo, novas demandas se apresentam a todo instante. De um lado há o tensionamento institucional, expandir/não expandir; de outro, há um tensionamento pela expansão local e regional que se coloca com muita força. A construção, por exemplo, de uma decisão ponderada, de bom senso, relacionada a este assunto possivelmente será mais acertada se ele se efetivar não por uma decisão monocrática, mas sim por meio do aconselhamento dos órgãos colegiados.

Nesta direção, destacamos a recente Reunião Ampliada do Conselho Estratégico e Social da Universidade Federal da Fronteira Sul, realizada em Chapecó, com a participação de mais de mil pessoas, oriundas e organizadas em delegações da grande Mesorregião da Fronteira Sul e seu entorno. A Reunião Ampliada constituiu-se em espaço-tempo rico no campo do exercício democrático da participação direta. Em pauta estava a expansão da UFFS para mais nove microrregiões situadas nos três estados do sul do Brasil. O evento revela-se como uma genuína expressão do exercício democrático no contexto de uma universidade pública, democrática e

popular, inscrevendo-se, em definitivo, como protagonista de um novo jeito de ser no cenário das instituições universitárias em nosso país.

A mobilização dos atores, motivados por um objetivo comum, constitui o elemento mais poderoso de criação, renovação e formação de sujeitos autônomos e solidários. Cidadãos. [...] Se o ator faz parte da ação, tem o direito de fazer parte da decisão, uma vez que a ação afeta sua vida. No mais, as pessoas não têm ânimo para se comprometer, se mobilizar por causas que não lhe pertencem, que não dizem respeito às suas vidas. A cidadania radica no coletivo, é uma condição de relação com o outro não há cidadania no isolamento, na exclusão, por isso implica uma situação de partilha, fazer parte dos ônus e bônus da vida coletiva, o que implica fazer parte das decisões sobre a ação. Cidadania situa a todos como governantes do processo social. (BRASIL/SEC, 2004, p. 58, 59).

Se, por um lado, a gestão dos conselhos pode parecer complexa, por outro, é nestes espaços que se materializa a participação democrática dos segmentos que a ela ligados estão. Uma das estratégias que a gestão universitária tem utilizado para as reuniões deliberativas e de trabalho são as videoconferências. Estas se constituem em espaço-tempo bastante adequado e célere quanto à efetiva participação dos conselheiros dos distintos *campi*, ou seja, conselheiros do *campus* Cerro Largo, mais distante da sede, participam da mesma forma que os conselheiros do *campus* Chapecó.

Ainda, com relação à gestão universitária por meios colegiados, tem-se na estrutura da gestão da universidade o Conselho Estratégico e Social e o Conselho Comunitário, espaços-tempos genuínos. Trata-se, sobremaneira, de outra inovação no campo da gestão universitária. Os Conselhos Estratégico e Social e Comunitário têm as marcas esculpidas pelos atores sociais que estavam presentes na constituição e configuração inicial da Universidade Federal da Fronteira Sul.

A grande inovação, da nova universidade foi a constituição do Conselho Estratégico e Social, envolvendo toda a universidade, e dos Conselhos Comunitários, no âmbito de cada um dos *Campi*, estabelecendo um instrumento de diálogo permanente com a comunidade regional e com o movimento social que lutou por sua implantação. Esta participação social é um dos elementos constitutivos da identidade da UFFS. (KONZEN, 2014).

A institucionalização do Conselho Estratégico e Social e dos Conselhos Comunitários, ainda que não deliberativos, é a expressão do caráter democrático e popular que utopias sociais encontraram para materializarem-se na nova universidade, como um direito e uma prática democrática a ser adotada pela gestão universitária.

### **Considerações finais**

Neste texto, procurou-se evidenciar, a partir do processo de constituição e implantação da Universidade Federal da Fronteira Sul, aspectos que a demarcam como uma instituição regional, multicampi e que materializa a gestão por meio de conselhos.

É possível afirmar que o caráter regional foi cunhado no interior do Movimento Pró-Universidade como a expressão dos interesses presentes na diversidade de atores sociais da Grande Mesorregião da Fronteira Sul e seu entorno que almejaram acessar a educação pública universitária gratuita e popular.

Com relação à adoção do modelo institucional e acadêmico multicampi, o estudo indica evidências de que foi uma estratégia de organização e gestão da universidade, mas também uma estratégia política, uma vez que materializa a presença da Universidade Federal da Fronteira Sul por meio dos *campi* em abrangente área da Grande Mesorregião da Fronteira Sul e seu entorno.

Por fim, quanto à gestão colegiada, terceira marca que foi objeto de análise neste estudo, pode-se destacar que se constitui como expressão genuína do caráter democrático e popular que as utopias sociais apresentaram e fizeram materializar-se na nascente e primeira universidade pública, gratuita, democrática e popular criada no País. Trata-se, portanto, de uma importante inovação no campo da gestão universitária, a ser mantida e aprofundada, para que a democracia direta possa ser exercida na plenitude pelos atores institucionais e da comunidade local e regional nos tempos que virão.

## **INNOVATIONS IN THE FIELD OF MANAGEMENT IN A PUBLIC AND POPULAR UNIVERSITY**

**ABSTRACT:** The object of this study is to analyze the traces that forming the Universidade Federal da Fronteira Sul. It's considered in the study, as tracks in its regional character, the multicampi structure, and the management by councils. These marks were built by the actions from the Social Pró-Universidade Movements, and they are, therefore, present in the original configuration of the Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Its institutional constitution brings in its historical context a social request made possible from the campaign of social movements in its region, and the political expansion of federal universities. This writing is a component part of studies have been built within the essay proposed by the program of post-graduate studies in *stricto sensu* Master of Education from the Universidade Federal da Fronteira Sul. Aiming to achieve this goal, this analysis takes account the Activity report of the Pró-Universidade Movement, the Institutional Development Plan, the Statute and the Rules of the Universidade Federal da Fronteira Sul, the Pedagogical Plan and Institutional Guidelines for Graduation Studies, and literature that addresses this issue. The discussion fits into the set of public politics that are within the scope of the expansion and democratization of access to public higher education, considering the regional, multicampi and management features in a public and popular university.

**KEYWORDS:** Higher education, management, public and popular.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL/LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2007.

BRASIL/SEC. **Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Brasília, 2004.

COSTA, Joaquim Gonçalves da. **Relatório das atividades e resultados atingidos.** Grupo de trabalho de criação da futura universidade federal com campi nos estados do PR, SC e RS, UFFS. Mar. 2008.

CURY, Carlos R. Jamil. **Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas.** In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

KONZEN, José Oto. **Universidade Federal da Fronteira Sul – Câmara de Graduação.** Chapecó, SC, 2014.

UFFS/CES. **Regimento Interno Conselho Estratégico e Social.** Chapecó, SC, 2014.

UFFS/CONSUNI. **Regimento Interno.** Chapecó, SC, 2014.

UFFS/ESTATUTO. **Estatuto da Universidade.** Chapecó, SC, 2012.

UFFS/PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Chapecó, SC, 2009.

## O ENSINO MÉDIO E A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES EM RODA DE FORMAÇÃO

Hellen Gregol Araujo<sup>1</sup>  
Vivian dos Santos Calixto<sup>2</sup>  
Maria do Carmo Galiazzi<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta uma síntese do que vem acontecendo nos espaços das escolas públicas de Rio Grande – RS. Atualmente, as escolas estão passando por um processo de desacomodação causado pela reestruturação curricular do ensino médio promovida pela SEDUC/RS e teve início no ano de 2012. A proposta tem por objetivo promover um ensino, menos fragmentado e disciplinar, migrando para um currículo que têm como concepção a Politecnicidade e trabalhando a partir da interdisciplinaridade, pesquisa, avaliação emancipatória e mundo do trabalho. Viemos através deste texto abordar a formação que o grupo Cirandar vem realizando com os professores responsáveis pelo Seminário Integrado (SI), trazemos algumas falas dos professores. Dessa forma, buscamos argumentar a importância do processo de formação com os professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola. Ensino Médio. Formação de professores. Reestruturação Curricular.

### INTRODUÇÃO

O Ensino Médio no RS traz o exemplo de uma escola que não atende a demanda dos nossos tempos. Uma tentativa de mudar essa escola foi promovida pela SEDUC/RS em 2011, entrando em vigor no ano de 2012 e vista como uma possibilidade de mudança para os que acreditam ser necessário avanços no que diz respeito ao ensino, no entanto também causando resistência por parte de alguns professores que acreditam ser necessário analisar outros fatores tais como: infraestrutura, salário e carga horária. O documento tem por título “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011 – 2014”. A proposta demonstra a necessidade de que se trabalhe articuladamente e priorize interdisciplinaridade, pesquisa e mundo do trabalho.

O contexto desse relato é originado através de rodas de formação com professores de escolas públicas estaduais da cidade do Rio Grande. O grupo responsável por tais formações chama-se Cirandar e foi uma emergência da reestruturação curricular que exigia articulação entre a Universidade e a CRE. A partir deste grupo é que ocorrem a formação de professores e

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Graduada em Ciências Biológicas Licenciatura, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG; (hellengre@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Graduação em Química Licenciatura, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. (viviancalixto89@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutora em Educação pela PUC-RS (2000) com tese sobre o educar pela pesquisa na formação de professores de Ciências. (mcgaliazzi@gmail.com)

os encontros com os professores dentro das escolas. O grupo de pesquisa, anteriormente citado, surgiu em 2012 e tem como integrantes professores, acadêmicos da FURG, entre os acadêmicos há graduandos, mestrandos e doutorandos. Os encontros acontecem em parceria com a 18ª CRE, escolas e professores de Seminário Integrado (SI), o grupo busca em seus encontros proporcionar um espaço de diálogo, bem como de formação com os professores responsáveis pelo SI. Traz como objetivo geral “oportunizar a formação acadêmico-profissional de professores da educação básica, de licenciandos e de formadores das licenciaturas com foco na compreensão da reestruturação curricular do Ensino Médio constituindo comunidades aprendentes de professores que investigam a sala de aula” (CEAMECIM, 2013).

O Cirandar tem como etapas de formação as rodas de conversa, rodas de estudo, rodas de escrita, rodas de leitura crítica, reescrita, leitura à distância aos pares e um encontro final entre todos os professores participantes. A ideia do Cirandar é que os encontros com os professores potencializem a compreensão da relevância de espaços onde os professores possam trocar experiências, registrá-las e exercer o diálogo junto de seus colegas.

Partindo deste contexto, partimos nos encontros dos anseios de quem frequentou reuniões com os professores responsáveis pela disciplina de SI. Trazemos conosco também a responsabilidade profissional que assumimos ao escolhermos ser professoras, pois assim como os professores nos sentimos aprendentes diante de tal proposta, defendemos que isso deve ser visto com um desafio a ser superado e não um empecilho a nossas práticas.

Um dos desafios é fazer pesquisa na sala de aula. Devido a nossa formação disciplinar torna-se difícil pensar em fazer pesquisa fora do modelo acadêmico na qual convivemos ao longo da nossa graduação no Ensino Superior, assim, o Ensino Médio parece exigir um modo diferente de se ensinar, pesquisar e avaliar.

A proposta se mostra comprometida com a realidade do aluno, o que preocupa é a reestruturação não vir acompanhada de um plano de melhorias para a educação básica. Isso deve ser considerado, pois o fato de existir uma boa proposta não exime o Estado de investir mais em educação, escola e infraestrutura. Questões são levantadas pelos professores que encontram dificuldades na prática e por isso apresentam algumas resistências à proposta. Nesse viés, busco tornar mais clara e visível a proposta que vem acompanhada da reestruturação, assim, farei uma discussão acerca do documento, da fala dos professores e do contexto atual das nossas políticas educacionais.

## **1. DESENVOLVIMENTO**

Os encontros do grupo Cirandar ocorrem mensalmente nas escolas, que são organizadas por núcleos, existe, por exemplo, o núcleo do centro que abrange as escolas que pertencem a esse bairro, o encontro ocorre em uma dessas escolas, o público convidado a participar são os professores responsáveis pelo Seminário Integrado. Possuímos um total de 8 núcleos, que abrangem desse modo todas as escolas de Rio Grande, também vamos a Santa Vitória do Palmar, Chuí e São José do Norte. Os acadêmicos que fazem parte do grupo Cirandar encontram-se semanalmente para articular estes encontros, assim como para ler os relatos produzidos pelos professores.

Os professores que participam dos encontros contam suas práticas e seus anseios. Também, estudamos temas de interesse do grupo, no ano de 2013 tivemos como temática a ser estudada a “pesquisa em sala de aula”. Os professores apresentavam o que era pesquisa para eles e como o que eles consideravam pesquisa vinha acontecendo na sua sala de aula. Tivemos relatos como o que José<sup>4</sup> comenta:

*Fizemos um supermercado, “O Baratasso”, eles aprenderam a pesquisar preços, lucrar, administrar, dividir tarefas e no final fizemos um dia de supermercado aonde eles doaram roupas e objetos e a comunidade pode ir até a escola comprar coisas como se fosse um brechó, foi lindo até hoje os pais perguntam quando vai ter o barataço de novo e os alunos estão super empolgados por que ano que vem é ano de formatura e agora eles já sabem como vão juntar dinheiro.*

Esta fala representa uma das muitas ouvidas nos encontros com os professores. Este professor sob nosso entendimento realizou pesquisa de uma forma envolvente, onde os alunos participaram se envolveram e viram retorno do seu trabalho. Isso é fazer pesquisa em sala de aula. Envolver os alunos em um movimento recursivo de perguntas e questionamentos. Ainda assim esse relato não deve ser regra, pois as escolas têm diferentes contextos, diferentes identidades e por isso deve respeitar suas particularidades. Um exemplo é o ensino noturno que muitas vezes traz outra demanda visto que na maioria das vezes trata-se de trabalhadores que chegam cansados e muitas vezes evadem.

Outras questões referentes ao contexto do trabalho que desenvolvemos devem ser consideradas como o alto índice de evasão, reprovação e defasagem idade-série presente no RS, à reestruturação surge desses índices que comprovam a precariedade do Ensino Médio. A necessidade de se aumentar os índices é frutos também de interesses e acordos políticos como o acordo assinado pelo Brasil

---

<sup>4</sup> Nome fictício.



Antes de analisarmos o contexto local se faz necessário olharmos para o contexto global, pois a Unesco fez com que países da América Latina assinassem um acordo em prol da Educação para todos, reivindicando um direito que é universal. Deste acordo originou-se um documento, na qual se chama “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (1990). Tal documento dispõe de alguns artigos como: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, ou seja, cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Já no artigo seguinte expandir o enfoque, se trata de:

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. (UNESCO, 1998, p. 4)

Este artigo se aproxima de um ensino politécnico, que rompe com o que até hoje esta posto e faz com que pensemos para além do que até hoje vivenciamos, além de ser mais interessante para o aluno que vê sentido em estar na sala de aula. Não quero com isso desconsiderar a importância dos conteúdos, pelo contrário, eles são fundamentais, mas defendo que eles precisam ser contextualizados e articulados a saberes prévio.

No segundo artigo o documento fala da necessidade de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, ou seja, “a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1998, p.4). Outra necessidade é a de se concentrar a atenção na aprendizagem, isso vai ao encontro do que acabo de defender, o documento traduz da seguinte forma:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. (UNESCO, 1998, p.5)

Além disso, deverá se ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, fortalecer as alianças, desenvolver uma política contextualizada de apoio, mobilizar os recursos e fortalecer a solidariedade

internacional. Esses artigos dispõem de um acordo internacional assinado pelo Brasil, aonde a Unesco a cada dois anos analisa se eles estão cumprindo o prometido.

Com essas políticas globais coordenadas pelos organismos multilaterais Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE), *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* (PNUD) e se espalhando pelo mundo por intermédio de documentos que não apenas prescrevem as orientações a serem adotadas, mas também produzem o discurso justificador da reforma. Como são escritos em outro contexto, necessitam erigir consensos locais para sua implantação. Isso acontece em formas de rede disseminando-se por todas as fronteiras, chegando até nossas escolas com grande ênfase no desempenho, eficiência, eficácia e avaliação.

Segundo o documento que rege a nova proposta do ensino médio a rede pública na “escolaridade líquida (idade esperada para o ensino médio 15-17anos) é de apenas 53,1%. A defasagem idade-série no Ensino Médio é de 30,5%. Da faixa etária de 15 a 17 anos, 108.995 jovens ainda frequentam o Ensino Fundamental” (INEP/MEC– Educacenso – Censo Escolar da Educação Básica 2010 *in* RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.5). Concomitantemente,

(...) constata-se altos índices de abandono (13%) especialmente no primeiro ano, e de reprovação (21,7%) no decorrer do curso, o que reforça a necessidade de propor uma nova forma de ensino que atenda os anseios do Ensino Médio. A evasão é uma problemática do ensino no Rio Grande do Sul, consta também que 84.000 (14,7%) jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola (Pesquisa Nacional de Amostra e Domicílio PNAD/IBGE - 2009), e que o crescimento de matrículas foi negativo nos últimos cinco anos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.5)

Estes são os dados são utilizados pela Secretaria da Educação no documento-base para justificar a implantação do novo Ensino Médio. A LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que deixa claro que “o ensino deve ter como finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, Art. 22).

Para Simões (2010) o Ensino Médio no Brasil confere a dupla função de preparar os alunos para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho, produzida dentro de determinadas relações sociais e, em particular, no projeto capitalista de sociedade. O ensino politécnico veio para preparar o estudante para a pesquisa e principalmente para o mundo do trabalho.

A politecnicidade é considerada uma concepção, surge segundo Saviani (2003) em Marx, ainda que o termo Politécnico tenha sido pouco usado pelo filósofo. A politecnicidade em sua concepção inicial trata-se da articulação entre trabalho manual e intelectual, ou seja, implica na união entre escola e trabalho, de forma que um não exista sem o outro, pois nessa troca mútua poderemos ter uma aprendizagem significativa.

A partir deste conceito, o aluno terá não apenas de compreender todos os princípios científicos que conhece e assimilou de maneira teórica desde o ensino fundamental – em suma, como a natureza e a sociedade estão constituídas –, mas também de ser capaz de aplicar o conhecimento de que dispõe. (SAVIANI, 2003, p.11)

Tal abordagem implica em se trabalhar o conceito de trabalho como princípio educativo, assim o trabalho não deve ser confundido com exploração, sacrifício, mas sim como uma forma de subsistência humana, ou seja, como algo ontológico, sendo considerado parte de nossa natureza (SAVIANI, 2007). O autor também afirma que a escola está organizada para atender o mundo do trabalho e por isso precisa ganhar relevância social. “Gramsci, ao pensar a escola de seu tempo, assinalava que a mesma somente muda de fato quando se torna problema e projeto efetivo da sociedade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.78).

Quanto ao Ensino Médio Saviani (2003, p.6), dialoga com a politecnicidade e explica: “agora, trata-se de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna. Aí é que entra, então, a questão da politecnicidade”. O sistema educacional do Brasil, em sua maioria encontra-se em crise, são escolas que não atendem mais os anseios dos nossos tempos e por isso precisam ser reformuladas, a forma com isso deve ocorrer é que envolve muitos fatores a serem considerados.

A interdisciplinaridade parte de disciplinas, o documento Rio Grande do Sul (2011, p.18-19) justifica que “a fragmentação do conhecimento acompanha o preceito que o todo, dividido em partes, tem como objetivo facilitar a aprendizagem. Esse pressuposto tem-se mostrado inadequado”, pois desconstitui o “vínculo do conhecimento com a realidade de vida”. Eis que surge então a interdisciplinaridade, atualmente tão recomendada ao ensino. No documento ela está descrita como: “O pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade.” E tem como objetivo “numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho”.

A avaliação tornou-se uma das dificuldades mais relatadas pelos professores, que continuam avaliando da forma que sempre avaliaram, quantitativamente e expressam: “na

*minha escola nós estamos fazendo média, somando as notas da biologia, química e física*”; “*o que me preocupa é a avaliação emancipatória, nós não sabemos fazer*”; “*na minha escola as provas são cinco questões de biologia, cinco de física, cinco de química*”. Torna-se óbvio possíveis contestações dos alunos a essa proposta, pois complementa um professor: “*se antes eles estudavam um conteúdo para prova, agora eles tem que estudar três assuntos que não dialogam e não conversam em si*”.

Tais falas deixam evidente que o professor encontra dificuldades em avaliar, segundo Esteban (2003) seu método de avaliação – prova – é arcaico e excludente. Não quero com tal afirmação dizer que é culpa do professor. Problematizo dessa forma como exigir de um profissional que passou por todos os níveis de ensino (básico, médio, superior) sendo avaliado através de provas e notas e que não recebe formação continuada exigir que ele melhore sua prática e aprenda de um ano para o outro a fazer uma avaliação emancipatória.

Avaliação emancipatória exige reavaliar seus conceitos através de estudo, discussão e pensar novas formas. Essa deve buscar em si avaliar o processo do aluno, os parâmetros usados é o que precisa ser discutido. Além disso, tal avaliação é responsável por avaliar o processo e não somente o resultado final.

As primeiras reuniões na qual participei ocorreram em abril de 2013 em diferentes escolas. Em sequência nos encontramos em maio, junho, julho setembro, outubro e novembro. Nos encontros nos reunimos em rodas de conversa. As reuniões trazem algo de muito interessante referente ao momento, pois ora está “tudo bem”, ora se está “tudo em crise”. Os professores das escolas com o desenvolvimento da proposta se mostram mais. Alguns acreditam no projeto de novo Ensino Médio e por isso mesmo às vezes sem entender o que a proposta espera deles, buscam fazer o melhor junto de seus alunos. Outros professores, desacreditados com a reestruturação curricular, demonstram isso em seu discurso. Acredito, porém que sua participação é importante para construir uma proposição de formação e de proposta pedagógica de escola mais articulada.

Deve-se compreender que outros fatores influenciam no dia a dia dos professores, entre eles estão as suas elevadas cargas horárias, que não vem proporcionando o encontro entre eles para se discutir o SI. Desse modo, os professores acabam realizando seu trabalho solitariamente, conforme eles mesmos relataram. Outra limitação é o fato dos professores trabalharem em diferentes escolas, dificultando o sentimento de pertencimento entre o professor e a escola.

Os professores também reclamam nas reuniões a respeito da infraestrutura das escolas, pois se fala em trabalhar com tecnologia, porém os computadores não funcionam, a internet é

lenta, os laboratórios estão abandonados, isso quando se tem. Enfim, tudo isso faz com que eles se sintam cansados.

A escola é um local de aprendizagem, há nela professores e alunos que devem se encontrar para construção do conhecimento. Na escola se compartilham vivências, há professores que têm experiências e as trazem para serem compartilhadas. “Como ensinar-e-aprender torna-se inevitável para que os grupos humanos sobrevivam agora e através do tempo, é necessário que se criem situações onde o trabalho e a convivência sejam também momentos de circulação do saber” (BRANDÃO, 2006, p.21). E isso deve se dar na sala de aula, no cotidiano, pois trata-se de uma condição essencial à existência humana, que hoje tem se dado principalmente no espaço escolar. A pesquisa, independente de ser escolar, científica, trazem algo em comum, segundo Bini:

O ato de pesquisar embasado na dúvida, no questionamento, na busca de subsídios, pode ser um caminho importante para que possa se estabelecer a comunicação em sociedade. Esse processo contribui para desenvolver nos sujeitos habilidades como o respeito e o confronto com o novo, culminado com a capacidade de intervir de maneira consciente na realidade. (2007, p.106)

Levando em consideração a escrita da autora podemos entender a importância do ato de pesquisar, e a relevância de se aprender através da pesquisa, o quanto enriquecedor isso pode ser para a vida do aluno. Algumas falas mexeram com minhas considerações sobre o que vem sendo o ensino politécnico, principalmente, o SI. Entre elas esta: “*Meus alunos não podem ser cobaias*”; “*Vejo os alunos muito desmotivados, eles às vezes até se empolgam, depois eles dizem que já enjoaram.*”; “*Eles propõe e não concluem.*”. Trago estas três frases em sequência por que elas têm algo em comum, todas demonstram os anseios de diferentes professores que se sentem angustiados diante da realidade que se apresenta para eles.

O documento traz como proposta “Um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.4). É necessário que se reflita a respeito dessa frase, pois formar para cidadania (LDB nº 9.394/96) deve ser uma tarefa primordial na prática do professor. Sabemos que a prática às vezes é problemática por isso a formação continuada se faz necessária para que saibamos lidar com as dificuldades encontradas.

## CONCLUSÃO

As reuniões trouxeram grandes contribuições, elas relatam o momento que a escola está e a realidade que vem enfrentando. Entendemos que mudanças são necessárias, porém consideramos que muitas vezes é preciso ter compreensão e respeito com o profissional que faz parte da escola, as mudanças não podem ser simplesmente jogadas nas mãos dos professores. A reestruturação traz boas propostas, no entanto, a escola enfrenta outros problemas que precisam ser considerados pelo governo do Estado.

O governo do RS não busca na reestruturação dar mais trabalho para seus professores, mas sim proporcionar novas oportunidades para que se tenha uma educação com menos evasão, defasagem idade-série e repetência. Abro aqui nessas considerações um parêntese, para dizer que a proposta não traz em si à obrigação de aprovar o aluno que não está apto a nova série, mas sim avaliar o processo e considerar as aprendizagens realizadas.

Os encontros tem proporcionado uma reflexão sobre o que de fato ocorre nas escolas, o porquê de haver tanta dificuldade na prática da proposta. Ainda que muitos professores se preocupem com sua prática, outros ignoram a proposta e nem frequentam as reuniões, uma lamentável atitude, pois independente do se acredite e defenda é fundamental conversar sobre a realidade que esta posta.

Queremos através de mais encontros, mais escuta, buscar respostas para a pergunta: Que escola queremos? Por que muitas vezes percebemos que nosso discurso não condiz com nossas atitudes. Queremos uma educação que faça a diferença, que proporcione pessoas reflitem sobre a realidade e que deixem de passar só por decorar. Trazemos conosco o desejo de um mundo diferente, um emaranhado confuso de sentimentos e pensamentos. Temos claro o desejo por pessoas solidarias com o próximo, capaz de amar mais. Através da educação podemos formar sujeitos capazes de lutar junto aos professores.

Acreditamos, assim como Lima; Galiuzzi; Freitas (2011), que o processo de formação em roda nos possibilita formar-se ao formar. As dimensões de alcance da formação com os professores não podem ser medidas, tão pouco interpretadas por números. A reestruturação carrega consigo o desafio da desacomodação e resistências pela forma de implementação, ainda assim, consideramos que os trabalhos que vem ocorrendo através do Seminário Integrado são ricos em sua dimensão epistemológica e prática. O desafio é que os professores e alunos escreveram no dia a dia sua história para pensar.

Fazer pesquisa na sala de aula, trabalhar com as dimensões de trabalho enquanto principio educativo e realizar interdisciplinaridade são desafios que a reestruturação impõe, não se espera que o professor esteja pronto para tais práticas, mas que ele se possibilite aprender com o outro, formando-se constantemente.

**ABSTRACT:** This paper presents an overview of what is happening in the spaces of the public schools in Rio Grande - RS. Currently, schools are going through a process of disaccommodation caused by the restructuring of the high school curriculum promoted by SEDUC / RS and began in 2012. Proposal aims to promote education, less fragmented and discipline, moving to a curriculum that have to design the polytechnic and working from interdisciplinary, research, critical evaluation and the world of work. We came across this aborbar training text that sift group has been performing with the teachers responsible for the Integrated Seminar (SI), bring a few lines of professore. Therefore, we sought to argue the importance of the training process with teachers.

**KEYWORDS:** School. Secondary school. Teacher education. Curriculum restructuring.

## REFERÊNCIAS

BINI, Márcia Bárbara. Pesquisar é Construir Argumentos: um caminho para a superação. In: Galiuzzi, Maria do Carmo; Auth, Milton; Moraes, Roque; Mancuso, Ronaldo. (org.) **Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula.** Ijuí : Ed. Unijuí, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** MEC. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92 – Especial, p.1087-1113, out. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual 2011-2014,** 2011.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecna. **Trabalho, Educação e Saúde,** vol.1(1), 2003, p.131 Disponível em <[HTTP://www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)>

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** V.12 n. 34 jan/abr. 2007, p. 152 – 180 Disponível em [HTTP://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf)

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R.M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológico para análise de documentos. **Perspectiva,** Florianópolis, v.23, n.2, p. 427-446, jul/dez. 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990,** 1998. Acesso em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

LIMA, Cleiva Aguiar de; GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **O diário em roda, roda em movimento: formar-se ao formar professores no Proeja.** Rio Grande: FURG, 2011.

## O ENSINO POLITÉCNICO NO RS: O QUE DIZEM OS ATORES SOCIAIS ENVOLVIDOS NA NOVA PROPOSTA

CANOVA, Raquel Fernanda Ghellar<sup>1</sup>  
LAMB, Marcelo Eder<sup>2</sup>  
MARCHEZAN, Analice<sup>3</sup>  
MELLER, Cleria Bitencorte<sup>4</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo fazer breves tessituras sobre currículo centrado na Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico 2011-2014 do RS, vivenciada por atores sociais: professores de escolas da região de abrangência da 17ª Coordenadoria Regional de Educação com sede em Santa Rosa, RS que, coordenam o Seminário Integrado no seu espaço de trabalho. As atividades estão sendo desenvolvidas durante a realização de encontros com o GT Seminário Integrado, que integram o Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Na oportunidade, professores das escolas relatam experiências e falam de suas vivências na implantação da nova proposta pedagógica sugerida. A interação com os participantes: depoimentos, experiências relatadas, além de conversas individuais ajudam a entendê-los, o que possibilita conhecer aspectos de suas vivências, saberes, fazeres e dificuldades enfrentadas. A interface com esses profissionais permite concluir que apesar de dificuldades, os professores assumiram a pesquisa como princípio pedagógico e acreditam na importância da nova abordagem do currículo na significação da aprendizagem dos estudantes e destacam que a proposta exige capacitação dos professores em relação a pesquisa e ações interdisciplinares e a destinação de tempo para planejar.

**PALAVRAS-CHAVES:** Pesquisa. Trabalho. Currículo

### INTRODUÇÃO

Em 2011, a Secretaria de Educação do Estado do RS, apresenta aos educadores gaúchos uma proposta inovadora e ao mesmo tempo desafiadora, buscando promover mudanças significativas para o Ensino Médio, a partir de uma proposta pedagógica que atenda “às necessidades do mundo do trabalho, mas que tenha na sua centralidade o indivíduo, a partir de uma proposta de formação integral” (RIO GRANDE DO SUL, SEDUC, 2011-2014).

Dentre as proposições está a inserção de um elemento curricular chamado Seminário Integrado, que vem pra ser um elemento integrador do currículo do Ensino Médio por meio da pesquisa sócio-antropológica.

---

<sup>1</sup> Mestre - Professor(a) do Instituto Federal Farroupilha de Santa Rosa – raquel.canova@iffarroupilha.edu.br.

<sup>2</sup> Mestre - Professor(a) do Instituto Federal Farroupilha de Santa Rosa – marcelo.lamb@iffarroupilha.edu.br.

<sup>3</sup> Mestre - Professor(a) do Instituto Federal Farroupilha de Santa Rosa – analice.marchezan@iffarroupilha.edu.br.

<sup>4</sup> Doutora - Professor(a) do Instituto Federal Farroupilha de Santa Rosa – cleria.meller@iffarroupilha.edu.br.



Neste artigo, pretendemos fazer breves tessituras sobre alguns aspectos relacionados a vivências de professores que, no seu cotidiano, assumem a coordenação do Seminário Integrado, componente curricular articulador de diferentes áreas do conhecimento em escolas da área de abrangência da 17ª Coordenadoria Regional de Educação.

A proposta do Ensino Médio Politécnico foi desenhada para garantir aprendizagens significativas para os estudantes, visando prepará-los para enfrentar os problemas da vida cotidiana e participar na definição dos rumos para uma sociedade que fortaleça a participação e a autonomia, a vivência de valores inerentes a condição humana e as relações pessoais e comunitárias.

Além disso, a proposta tem a intenção de oferecer aos jovens novas oportunidades e perspectivas culturais para ampliar seus horizontes, desenvolver a autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção de novos conhecimentos, considerando que a educação de qualidade é fator fundamental para o exercício e conquista dos demais direitos sociais.

## **DESENVOLVIMENTO**

Em 2011 tivemos a oportunidade de participar das primeiras ações de formação continuada de professores da rede pública estadual da área de abrangência da 17ª Coordenadoria Regional de Educação com sede em Santa Rosa para a implantação do Seminário Integrado no 1º ano do Ensino Médio das escolas. O Instituto Federal da Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha integra-se à equipe que fornece orientações para que as escolas iniciassem a implantação do Ensino Médio Politécnico, partindo do pressuposto da necessidade de repensar o currículo, colocando no centro a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, a partir das concepções e abordagens que perpassam na Proposta Pedagógica proposta pela Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul.

Para iniciar nossa conversa, vale lembrar que currículo é um produto histórico e social permeado por conflitos, tanto de classes como de culturas. Amplia-se para fora das práticas escolares, porque os sujeitos, no seu cotidiano, têm seus próprios currículos que se expressam nos seus saberes e fazeres. Neste sentido, somos constituídos por múltiplos discursos e o currículo decorre dos discursos preferenciais hegemônicos. As questões curriculares estão fortemente relacionadas aos problemas sociais e culturais. As instituições de ensino têm seu currículo e o expressam em seus planejamentos, objetivos e atividades que

orientam um conjunto de conhecimentos que devam ser trabalhados. Entretanto, nem sempre a organização do currículo escolar atendem as demandas dos novos tempos (MELLER, 2007).

Currículo é também um artefato social. Não apresenta neutralidade e nem é desprovido de intencionalidade. Assim sendo, existem mecanismos, que mesmo não tendo um currículo explícito, são fundamentais na formação da identidade dos sujeitos. Por exemplo, a mídia assume um papel relevante na difusão e divulgação de conhecimentos. Seu poder de criar e naturalizar imagens do mundo influenciam o modo de ser e de viver das pessoas. As imagens e os discursos veiculados pelos mais variados artefatos culturais (TV, rádio, jornais, revistas, vídeos, imagens etc.) atingem, basicamente, todas as camadas sociais. São formas sedutoras e irresistíveis com poder persuasivo que veiculam informações/conhecimentos, apelam pela emoção, pela sensibilização, etc. o que nem sempre nossas escolas conseguem dar conta, porque em muitas situações lhes faltam aparatos tecnológicos de um mundo baseado na imagem (MELLER, 2007).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), toda política curricular é uma política cultural, considerando que currículo é o produto de uma seleção e construção de saberes, um campo conflituoso de produção de cultura, do embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Portanto, currículo significa, criação e recriação; contestação e transgressão.

A Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014 é amparada nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, no que se refere as finalidades e à concepção do Ensino Médio, na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 2/2012, a Resolução nº 6/CNE de 2012 e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, 2013. A proposta busca mobilizar educadores para desenvolver uma nova identidade para o Ensino Médio, não apenas para reverter o alto índice de evasão e reprovação, mas acima de tudo um Ensino Médio que possibilite e se empenhe na construção de um projeto de vida pessoal para adolescentes e jovens que garanta a inserção social bem-sucedida com cidadania.

O embasamento teórico do projeto assim concebe currículo:

[...] o conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas. Conteúdos são organizados a partir da realidade vivida pelos alunos e alunas e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo (RIO GRANDE DO SUL, SEDUC, 2011-2014).

Perpassa a organização curricular, a politecnicidade, que significa o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas para agregar aspectos relacionados ao mundo do trabalho, pela articulação das diferentes áreas de conhecimento e suas tecnologias, integrando os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, na perspectiva da apropriação e a construção de conhecimentos que promovem a inserção social e o exercício da cidadania.

A politecnicidade segundo Saviani apresenta o seguinte significado:

[...] Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científico das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão seu caráter, sua essência. (SAVIANI, 2003, p.140).

Neste sentido, a politecnicidade é o princípio organizador da proposta para o Ensino Médio, tanto na versão geral, quanto na versão de Educação Profissional, integrada ao Ensino Médio. Tem como pressuposto novas formas de seleção e organização dos conteúdos, a partir da prática social, se consolidando pelo diálogo entre atores sociais de diferentes áreas do conhecimento que se articulam e pelo desenvolvimento de projetos de relevância social que animem o aluno a construir conhecimentos significativos para sua vida.

Ao se colocar a pesquisa como princípio pedagógico, a intenção é promover um ensino contextualizado e desafiador para os estudantes para a superação da “pedagogia da resposta e da exclusão, da transmissão de conteúdos, da avaliação classificatória, da repetência e da exclusão, e consolidar a pedagogia da pesquisa e da aprendizagem [...] (JÉLVEZ, 2011).

De acordo com os Protótipos Curriculares (UNESCO, 2011), a pesquisa deverá se apoiar nas áreas de conhecimento para estabelecer o desenho da metodologia e dos instrumentos de investigação, para a verificação das variáveis de estudo e interpretação dos resultados. A análise dos resultados também se apoia nas áreas que nortearão as atividades de transformação que são necessárias e possíveis de serem concretizadas pelos estudantes integrantes da comunidade escolar.

A implantação da proposta exige ações de interdisciplinaridade, o que implica num trabalho coletivo no cotidiano da escola para que se concretize a **cooperação** e diálogo entre diferentes atores sociais das várias áreas do conhecimento. A evasão escolar no ensino

médio e as reprovações indicam que é preciso promover mudanças significativas, a começar pelo currículo.

Para Azevedo e Reis (2013), o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar na escola exige um caminhar juntos, não somente do ponto de vista filosófico, mas no sentido dialético e metodológico, considerando que nenhuma área isolada tem o prepotente poder de decompor explicações totalizadoras acerca de um dado fenômeno.

Hoje, o ritmo de produção dos conhecimentos é muito rápido, não é simplesmente listando um conjunto de temas descontextualizados que vai despertar o interesse ou melhorar o desempenho dos estudantes, se os assuntos tratados e a metodologia continuar focada na repetição de termos e no exercício de memorização. Atualmente, emergem novas formas de ensinar e aprender, considerando que o cenário exige profundas mudanças, a iniciar pelo currículo e nós devemos comandar as mudanças, em vez de sermos levados por elas. A maioria das informações ou conteúdos poderão ser encontrados no google ou nos livros. “Talvez pudéssemos pensar em deixar as informações para serem repassadas pelo professor Google Sabe-tudo e para a preciosa Wikipédia”(CHASSOT, 2013, p. 10).

Num contexto de mudanças aceleradas vivenciadas pelos jovens brasileiros e os defasados sistemas de ensino, o Parecer nº 5 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, homologado em 24/1/2012 pelo MEC, apresenta cinco pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social:

1. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: dimensões da formação humana;
2. Trabalho como princípio educativo;
3. Pesquisa como princípio pedagógico;
4. Direitos humanos como princípio norteador;
5. Sustentabilidade ambiental como meta universal.

## **PROFESSORES RELATAM EXPERIÊNCIAS DE PESQUISAS E FALAM DA REALIDADE**

O Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, coordenado pela Universidade Federal Fronteira Sul, envolvendo um conjunto de instituições e coordenadorias de educação, é organizado em forma de Grupos de Trabalho (GTs). Foi elaborada a partir de reflexões coletivas em várias reuniões sucessivas sobre o tema específico da formação continuada de professores, por uma *Comissão Interinstitucional* composta por Coordenadores Regionais de Educação, por representantes do sindicato dos professores da rede estadual, por secretários municipais de educação e por professores de universidades

públicas e comunitárias, numa conjuntura de intensos debates sobre os principais aspectos da política pública de educação no Rio Grande do Sul. O referido programa visa contribuir com a otimização da educação pública básica na região macromissioneira do Rio Grande do Sul na perspectiva de efetivação social do direito universal à educação de qualidade científica e social, da oportunidade de reflexão sobre as práticas e formações dos profissionais, de coordenação interinstitucional, de interdisciplinaridade e de interlocução entre os profissionais das Instituições de Ensino Superior, públicas e comunitárias, e os profissionais das escolas estaduais e municipais.

Um dos GT(s) do qual o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Câmpus Santa Rosa assessora o Seminário Integrado, que integra profissionais que assumem a coordenação deste componente curricular nas escolas. São espaços onde os educadores têm oportunidade de colocar suas angústias, relatar suas experiências, propor estratégias e também externalizar seus encantos e desencantos pela proposta.

Neste ano 2014 já foram realizados três encontros, até o final do ano serão oito encontros de quatro horas cada um. Cada encontro representa espaço de participação dos atores sociais presentes. Não são espaços de apresentação de “receitas” para serem aplicadas. Pelo contrário, cada encontro é planejado com temáticas sugeridas pelo próprio grupo, sempre deixando um espaço para relato experiências por escolas presentes.

Em 2014 já foram realizados três encontros envolvendo 90 educadores. Num contexto de avanços, de discussões acirradas, dúvidas e incertezas, os educadores falam da realidade da educação e do seu entendimento da proposta e dos desafios que se apresentam, inclusive da falta de preparo de muitos educadores em relação a pesquisa como princípio pedagógico. Muitos professores se manifestam de forma positiva; outros argumentam o contrário.

Dentre outras manifestações transcrevemos algumas das dificuldades apontadas pelos presentes:

Não fomos preparados para ensinar a partir da pesquisa.

É necessário mais tempo para planejamento.

A equipe diretiva não se interessa pelo Seminário Integrado. Assumem a disciplina aqueles professores que sobra carga horária.

Muitos professores que assumem o Seminário Integrado não participaram da capacitação.

O que fazer para que todos os professores se interessem pela pesquisa articulada pelo Seminário Integrado?

Os alunos se interessam muito pela pesquisa. Há maior interesse pelas aulas.

Muitos diretores não assumiram a proposta.

Apesar das dificuldades, os professores coordenadores do Seminário Integrado acreditam na importância de proposta e destacam alguns avanços já observados, por exemplo:

Interesse e participação dos alunos.  
Melhoria da expressão oral e escrita.  
Disposição de alunos para a investigação.  
Interesse maior pelas aulas por parte de alunos.  
Assuntos de interesse dos alunos.  
Desenvolvimento de pesquisa-ação.

Uma das características mais marcantes de crianças, adolescentes e jovens é a curiosidade. Em se tratando dos jovens há um interesse marcante para conhecer e transformar o mundo. Nada mais natural do que interessar-se pela investigação.

## CONCLUSÃO

O contato com atores sociais, professores coordenadores do Seminário Integrado, vem possibilitando conhecer mais de perto a realidade vivida pelos profissionais da educação, suas dificuldades e desafios que precisam ser enfrentados no dia a dia. Neste contexto, vale ressaltar que por mais inovadora que seja uma proposta, se não for assumida pelo conjunto de professores das escolas, seus objetivos e metas podem não alcançar os resultados esperados. Isto significa que a proposta pedagógica é emergente e busca responder demandas dos novos tempos. Entretanto, ainda está muito aquém dos resultados dos objetivos propostos, considerando que não tem sido assumida pelo coletivo de professores de muitas escolas.

## **POLYTECHNICAL INSTRUCTION IN RS: WHAT THE SOCIAL ACTORS INVOLVED IN THE NEW PROPOSAL ARE SAYING**

**ABSTRACT:** The objective of this article is to take brief snapshots of the curriculum centered around the Polytechnic Secondary Education Pedagogical Proposal 2011-2014 of Rio Grande do Sul [RS], as lived out by social actors: school teachers of the 17<sup>th</sup> Regional Educational Council headquartered in Santa Rosa, RS, which coordinates the Integrated Seminar in its work space. Its activities are being developed through encounters with the GT Integrated Seminar, which integrate the Inter-institutional Program of Continuing Education of Educational Workers of the Macro-missionary Region – Northwest of the State of Rio Grande do Sul. The school teachers take this opportunity to relate their experiences and talk of what it's like as the suggested new pedagogical proposal is implanted. Participants' interaction: statements, telling of experiences, in addition to individual conversations which help to understand them, which makes it possible to know aspects of their experiences, knowledge, tasks and difficulties encountered. Interfacing with these professionals allows us to conclude that in spite of difficulties, the teachers took on the study as a pedagogical principle and the believe in the importance of the new approach of the curriculum for student learning and they point out that the proposal requires training of the teachers in relation to the study and interdisciplinary actions and allocating time for planning.

KEY WORDS: Research. Work. Curriculum

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, C; REIS, J. T. **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, MEC, 2013.

CHASSOT, Attico. Prefácio: um prelúdio para o ensino médio. In: **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. Organizado por Azevedo, C; Reis, J. T. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino médio. In: AZEVEDO, C; REIS, J. T – organizadores. **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

MELLER, C.B. **Tecer, lançar e recolher redes de saberes ambientais de atores sociais envolvidos com a suinocultura**. 2007. – 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos., São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2007.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC). **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. 2011-2014.

SAVIANI, Demerval. O choque histórico da politécnica. **Trabalho, educação e saúde**. Revista da EPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro. Ed. Fiocruz, n.1., 2003.

UNESCO. **Protótipos curriculares nacionais**. Disponível em <[www.unesco.org.br/Brasília](http://www.unesco.org.br/Brasília)>. Acesso em 20 de março de 201.

## O FUNDEB E A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

**Paulo Rogério Brand<sup>1</sup>**

**RESUMO:** Este artigo apresenta reflexão inicial que dá suporte à pesquisa: Papel do FUNDEB na educação pública municipal: Impactos na qualidade do ensino e valorização dos profissionais da educação. Resulta da pesquisa e da análise de textos legais que formulam e regulamentam os mecanismos de financiamento da educação, bem como da produção acadêmica sobre o tema. O artigo está dividido em duas sessões. A primeira apresenta o FUNDEB e a Política Salarial para os Professores e a segunda sessão apresenta a Remuneração do Magistério.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política de Financiamento. Piso Nacional. FUNDEB.

### INTRODUÇÃO

As mudanças no Brasil, nas últimas décadas, foram imensas, em termos sociais, políticos, econômicos e educacionais. Nestas mudanças, o discurso político a respeito da Educação foi caracterizado por reformas e valorização da Educação, na esteira da melhoria da qualidade do ensino e garantia do direito à Educação.

As principais mudanças relacionadas à questão educativa remetem ao financiamento e ao discurso dos agentes educacionais, dada a importância conferida à Educação nos planos governamentais, inserindo a política educacional num papel relevante para a melhoria dos indicadores educacionais brasileiros. Ao mesmo tempo, intensificou-se o debate sobre as políticas de formação e valorização dos professores e da melhoria da qualidade da Educação.

Segundo FARENZENA (2006), com essas e com outras questões relacionadas ao financiamento da Educação Básica têm convivido ou se defrontado educadores, dirigentes, parlamentares, técnicos e intelectuais, os quais, cada um no seu espaço específico ou associativamente, organizam-se para influenciar os rumos da política, sua formulação ou implementação no sentido de suprimir, mudar, ressignificar ou aprofundar o que está posto ou está sendo proposto.

O tema central deste estudo é o das políticas de financiamento da Educação Básica, mais especificamente o FUNDEB, no que tange à qualidade da Educação e a valorização dos profissionais da Educação, observando o ordenamento constitucional e legal, buscando identificar e analisar seu movimento contextual a partir da articulação com as bases que lhes dão funcionalidade. Sabe-se que subsistem permanências e vão se apresentado inflexões que relacionadas, fazem imergir, no tempo, novos significados ou ressignificações. O tempo de

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação - URI/FW - professorbrand@ibest.com.br



elaboração do ordenamento enfocado é o do ano de 2007 ao ano de 2011, e o espaço privilegiado é a rede pública de um município da região norte do Estado do Rio Grande do Sul.

Quanto à metodologia de trabalho, buscou-se, inicialmente, obter um mapeamento sobre as pesquisas realizadas na área, em seguida passou-se à leitura dos materiais disponíveis, de fontes legais, primárias e secundárias, para ampliar a caracterização dos processos e sistematizar o conteúdo dos documentos. Os instrumentos de coleta e geração dos dados são provenientes de entrevistas semiestruturadas e de relatórios.

Ao longo da análise, está presente o marco contextual, tanto do contexto político brasileiro no período enfocado, como o contexto de formulação do ordenamento, entendido este último como os processos e atores, com as respectivas propostas, envolvidos no esforço de produção legal. Fazem-se também, seguidas referências a um contexto de ordenamento, para expressar que os dispositivos legais devem ser compreendidos como elementos integrados num âmbito mais geral de determinações, só a partir do qual, muitas vezes, é possível apreender seu significado.

## **1 O FUNDEB E A POLÍTICA SALARIAL PARA OS PROFESSORES**

Segundo CALLEGARI (2010), desde 1995, tramitavam, no Congresso Nacional, inúmeras propostas de Emenda à Constituição, propondo alterações nas disposições sobre o financiamento do ensino público, dentre as quais ele destaca a PEC Nº 78, de 25 de abril de 1995; a PEC Nº 112, de 2 de setembro de 1999; a PEC Nº 82, de outubro de 1999; PEC Nº 2, de fevereiro de 2002; PEC Nº 29, de junho de 2002; PEC Nº 34, de dezembro de 2002; PEC Nº 190, de novembro de 2003; PEC Nº 45, de dezembro de 2003. Contudo, é importante ressaltar que, das Propostas de Emenda à Constituição apresentadas acima, apenas a PEC Nº 112, de 1999, e a PEC Nº 34, de 2002, tratam da substituição do FUNDEF pelo FUNDEB. A proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 112 foi apresentada à Câmara dos Deputados, em setembro de 1999, pelo Deputado Fernando Roque, do Partido dos Trabalhadores (PT), do Paraná. O referido deputado fazia parte do núcleo de Educação do partido, expressando, portanto, uma posição favorável deste último à criação de um Fundo que contemplasse toda a Educação Básica. Apresenta-se a seguir, um quadro resumo dos Projetos de Emenda Constitucional à temática em questão.

Quadro 1 – Propostas de Emenda à Constituição.

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

PEC/Nr/Ano	Teor/Explicação da Emenda
PEC 78/1995	Determina que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, aplicarão, anualmente, nunca menos de 25% (vinte e cinco por cento) da receita de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.
PEC 112/1999	Dispõe que a iniciativa popular pode ser exercida por no mínimo, meio por cento do eleitorado nacional, por confederação sindical, entidade de classe ou por associação que represente este número.
PEC 82/1999	Estabelecendo que a arrecadação e distribuição de direitos autorais serão feitas por entidade paraestatal, criada e regulada pela união; alterando a constituição federal de 1988.
PEC 2/2002	Altera o § 5º do artigo 212 da Constituição Federal (destinação do salário-educação).
PEC 29/2002	A Emenda Constitucional N.º 29 definiu a participação das esferas federal, estadual e municipal de governo no financiamento das áreas e serviços de saúde de do SUS.
PEC 34/2003	Modifica o artigo 212 da Constituição Federal, acrescenta a seu texto o artigo 212-A e altera o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, de modo a dispor sobre o financiamento da educação básica.
PEC 190/2003	Aumenta para 25% (vinte e cinco por cento) a participação financeira da União em Educação; estabelece o caráter permanente do FUNDEF; cria Fundos para o ensino infantil e médio; altera a Constituição Federal de 1988.
PEC 45/2003	Garante a gratuidade dos transportes coletivos urbanos às pessoas deficientes.
PEC 415/2005	Estabelece que os recursos obtidos com o salário-educação serão aplicados no financiamento da Educação Básica e não apenas no ensino fundamental; cria o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Altera a Constituição Federal de 1988.
PEC 53/2006	Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB).

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir do site <http://www2.camara.leg.br>

Na PEC 112/1999, é dada uma nova redação ao inciso IV, dos artigos 208 e 211, da CF de 1988, em que se percebe a preocupação com a Educação Infantil e a inclusão do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos na política de financiamento ali proposta. O §9º, da citada PEC, prevê “[...] a constituição de Fundos Estaduais de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais de Educação”. (CALLEGARI, 2010). Visava ainda à disponibilização crescente de recursos da União, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para a Educação Básica. No que se refere à Valorização dos Profissionais da Educação, a citada PEC anunciava a criação de um Piso Salarial Nacional e previa a destinação de 80% dos recursos do Fundo para pagamento de professores e funcionários da Educação.

Com base em CALLEGARI (2010), destacamos que na Comissão de Constituição e Justiça, da Câmara dos Deputados, em 13 de setembro de 2000, foi apresentada uma Emenda à PEC N° 112, na forma de proposta substitutiva. Nesta última, manteve-se a lógica de constituição de um fundo para toda a Educação Básica e o valor de oitenta por cento (80%) dos recursos do fundo a ser aplicados na Valorização dos Profissionais da Educação.

Apoiada na PEC N°112/99, só em 2002, foi proposta pelo Senador Ricardo Santos (PSDB), a PEC N° 34/02, na qual se mantinha a constituição de um fundo para toda a Educação Básica; contudo, no § 5º, previa-se a destinação não mais de 80, mas de 60% dos recursos para o pagamento de professores. Assim ficou a redação: “[...] proporção não inferior a sessenta por cento dos recursos de cada fundo [...] será destinado exclusivamente ao pagamento dos professores da educação básica pública em efetivo exercício no magistério.” (BRASIL, 2007).

Assim, após apresentadas às diretrizes básicas para constituição do novo Fundo, em 12 de maio de 2005, foi anunciada à Câmara Federal a PEC N° 415/05, de autoria do Executivo Federal, propondo a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, partindo do princípio de que esse Fundo promoveria um novo realinhamento nas finanças públicas dos Estados, Distrito Federal e Municípios. A partir de uma ampla redistribuição dos recursos vinculados à Educação, permitiria a esses entes federados condições de assegurar universalização do atendimento em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, mediante garantia de um investimento mínimo por aluno, por nível de ensino, possibilitando a necessária elevação da qualidade social da Educação.

Na sequência, a discussão prossegue no Senado e em 04/07/2006 foi aprovada, em segundo turno, a proposta de Emenda à Constituição N° 9, de 2006 (n° 536/1997, na Câmara dos Deputados) que dispõe sobre o FUNDEB.

A PEC N° 415/2005 deu origem à Emenda Constitucional N° 53, de dezembro de 2006, promulgada pelo Presidente da República, dando nova redação aos artigos 7, 223, 30, 206, 208, 211 e 212, da Constituição Federal, e ao artigo 60, do ADC, e dispondo sobre o FUNDEB. Em dezembro do mesmo ano, foi este regulamentado na Medida Provisória N° 339/2006 e, posteriormente, em lei, em julho de 2007, sob o número 11.494/2007.

Desde modo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei N° 11.494/2007, tem entre seus principais objetivos:

“- promover a equalização, pela distribuição e recursos da Educação entre os Estados e seus Municípios;

- universalizar o atendimento na Educação Básica;
  - reduzir desigualdades, com garantia de investimento mínimo que assegure qualidade do ensino;
  - valorizar os Profissionais da Educação; e
  - assegurar as condições de garantia de Piso Salarial Nacional para o Magistério”
- (BRASIL, 2007).

Sabe-se que esta tarefa supletiva da União tem sido mais restrita, focando sua ação muito mais na função redistributiva dos recursos.

Segundo o Relatório de Orientações para o FUNDEB, elaborado pelo MEC (BRASIL, 2008a), trata-se de um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, ou seja, um Fundo por Estado e Distrito Federal, totalizando 27 Fundos. Esses fundos são formados por parcela de recursos destinados à educação pelas esferas estaduais e municipais e complementados com recursos da esfera federal, quando necessário.

## **2 REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO**

O FUNDEB, ao inserir a valorização profissional, avança substancialmente na persecução de uma Educação de qualidade.

Calculada sobre o montante anual dos recursos creditados na conta do exercício, a parcela mínima de 60% do FUNDEB deve ser destinada à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na Educação Básica Pública, com vínculo contratual em caráter permanente ou temporário com o Estado, Distrito Federal ou Município, regido tanto por regime jurídico específico do ente governamental contratante quanto pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT.

A remuneração compreende o total de pagamentos devidos aos profissionais do magistério da educação em decorrência do efetivo exercício em cargo, emprego ou função, integrantes da estrutura, quadro ou tabela de servidores do Estado, Distrito Federal ou Município, conforme o caso, inclusive os encargos sociais incidentes, de responsabilidade do empregador.

De modo geral, os itens que compõem a remuneração, para fins da aplicação do mínimo de 60% do FUNDEB, incluem:

- Salário ou vencimento;

- 13º salário, inclusive 13º salário proporcional;
- 1/3 de adicional de férias;
- Férias vencidas, proporcionais ou antecipadas;
- Gratificações inerentes ao exercício de atividades ou funções de magistério, inclusive gratificações ou retribuições pelo exercício de cargos ou funções de direção ou chefia;
- Horas extras, aviso prévio, abono;
- Salário família, quando as despesas correspondentes recaírem sobre o empregador;
- Encargos sociais (Previdência e FGTS) devidos pelo empregador, correspondentes à remuneração paga na forma dos itens anteriores, observada a legislação federal, estadual e municipal sobre a matéria. (BRASIL, 2007).

Não deve compor a remuneração, para fins de cumprimento da aplicação mínima de 60% do FUNDEB, as despesas realizadas a título de:

- Auxílio-transporte ou apoio equivalente, destinado a assegurar o deslocamento do profissional de ida e volta para o trabalho;
- Auxílio-alimentação ou apoio equivalente;
- Apoio financeiro para aquisição de vestuário utilizado no trabalho ou benefício equivalente;
- Assistência social, médica, psicológica, farmacêutica, odontológica oferecida diretamente pelo empregador ou mediante contratação de serviços oferecidos por entidades especializadas, sob a forma de planos de saúde ou assemelhados, em suas variadas modalidades e formas de pagamento e cobertura;
- Previdência complementar;
- PIS/PASEP;
- Serviços de terceiros, ainda que contratados para substituição de profissionais do magistério. (BRASIL, 2007).

Cabe ressaltar a necessidade do controle social, sobre tais preceitos legais. A sociedade civil organizada precisa desenvolver estas práticas, próprias de uma democracia de alta intensidade. (SANTOS, 2001)

## **CONCLUSÃO**

Este estudo teve como objetivo principal analisar os possíveis impactos do FUNDEB, na Qualidade do Ensino e na Valorização dos Profissionais da Educação da Rede Pública de um município do Norte do RS.

A contribuição desta pesquisa situa-se na compreensão da problemática que envolve as questões de financiamento da Educação, em particular o FUNDEB, enquanto mecanismo de gestão dos recursos públicos.

O trabalho em tela expõe a complexidade das Políticas do Fundo, especialmente, as do caso em estudo, as quais se inserem nas mudanças ocorridas nas políticas educacionais, sobretudo as direcionadas à valorização dos profissionais do magistério e que implementaram várias políticas relacionadas a carreira, remuneração e condições de trabalho.

A abordagem metodológica adotada foi de natureza qualitativa, não desconsiderando os aspectos quantitativos. O estudo fundamenta-se nos balizadores teóricos e na literatura condizente com o tema.

Para BRASLAVSKY (2005), a convicção sobre as possibilidades da Educação foi uma das chaves do sucesso nos períodos em que a Educação teve mais poder, e esteve sempre associada à valorização dos profissionais da Educação. Deu aos docentes e professores a energia necessária para valorizar todos os seus alunos, independentemente de suas origens e de sua diversidade.

Para a CNTE (1999), vivenciamos, nas redes públicas, salários dos professores cada vez menores; jornadas de trabalho cada vez mais pesadas e multiplicadas; direitos da carreira postos em questão; atrasos de pagamento que justificam greves, dentre outros problemas que demonstram tanto a desvalorização da categoria quanto o desrespeito a esta, por parte do Estado.

É a partir dessa realidade dos professores da Rede Pública de Ensino, no Brasil, em especial os professores da Rede Pública de um município do Norte do RS que a busca pela valorização docente e pela qualidade educacional, vem se afirmando, em processos dinâmicos, que, acreditamos, para se tornar possível, faz-se necessária a mobilização dos docentes. Além disso, é necessário que haja critérios operacionais mais claros para que os direitos garantidos constitucionalmente e regulamentados legalmente possam ser de fato materializados. Assim, teríamos condições de afirmar que esses são os objetivos que fazem referência à Educação como um direito social básico, com princípios específicos de organização da carreira baseados na valorização e qualificação profissional, concurso, progressão e composição da jornada com a hora-atividade, salários dignificantes, dentre outros aspectos essenciais na vida de qualquer cidadão, de qualquer trabalhador.

Não defendemos a ideia de que melhores salários garantiriam melhores resultados na qualidade da Educação, mas, com certeza teríamos professores mais satisfeitos, o que poderia ser o início para um trabalho de maior dedicação e com qualidade.

As políticas de financiamento implantadas não garantem na totalidade a melhoria e a eficiência do ensino se, concomitantemente ao financiamento, não se estabelecer ações que observam a complexidade excessiva do sistema de financiamento, a carência de normas para organizar a distribuição de responsabilidades entre os vários órgãos que participam do sistema educacional e a ausência de procedimentos eficazes para monitorar e avaliar a distribuição e uso dos fundos públicos. Dentre as implicações destes e de outros problemas relacionados, ressaltam-se, ainda, o desperdício, desigualdade e manipulação política dos recursos financeiros públicos no sistema educacional brasileiro e a falta de implementação de ações de acompanhamento e assistência pedagógica junto aos profissionais da Educação Básica.

Não resta dúvida quanto ao avanço trazido pela implantação do FUNDEB, ainda que no contexto atual, mesmo com os recursos não sendo satisfatórios, às instituições continuam lutando para que os 10% do PIB, seja destinado à Educação Básica, desencadeando uma Educação com mais qualidade e condições objetivas mais adequadas.

Este estudo projetou também, contribuir com o aprofundamento da Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, através da parcela de produção de conhecimento efetivada, promovendo maior visibilidade do foco do trabalho, contribuindo, portanto, para o controle social de uma política educacional.

## **FUNDEB AND VALUATION OF PROFESSIONAL EDUCATION**

**ABSTRACT:** This paper presents initial reflection that supports research: Role of FUNDEB at Public education: Impact on educational quality and enhancement of education professionals. Results of research and analysis of legal texts that formulate and regulate the mechanisms of education funding as well as the academic literature on the subject. The article is divided into four sessions. The article is divided into two sessions. The first presents FUNDEB and Wage Policy for Teachers and the second section presents the remuneration of the Magisterium.

**KEYWORDS:** Financing Politics. National Floor. Fundeb.

### **REFERÊNCIAS**

AÇÃO EDUCATIVA, 2009. Disponível em: <[www.direitoeducacao.org.br/2072/piso-salarial-nacional-dos-professores-%E2%80%93-o-que-muda-com-a-decisao-do-stf/](http://www.direitoeducacao.org.br/2072/piso-salarial-nacional-dos-professores-%E2%80%93-o-que-muda-com-a-decisao-do-stf/)>. Acesso em 25/01/2012.

BRASIL, lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e”, do inciso III, do caput do art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL, Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20.12.1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: PESSOA, Fernanda. Legislação Educacional 3 em 1. São Paulo: RCN Editora. 2005.

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores para uma educação de qualidade.** São Paulo.SP.Editora Moderna. 2005.

CALLEGARI, César. **O Fundeb e o Financiamento da Educação Pública no Estado de São Paulo.** SP. 5ª Ed. Editora Aquariana. 2010

CÂMARA DOS DEPUTADOS (2005). Proposta de Emenda à Constituição nº 415, de 12 de maio de 2005. Dá nova redação ao § 5º, do art. 212, da Constituição Federal e ao art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <[www.camara.gov.br/sileg/integras/315929.pdf](http://www.camara.gov.br/sileg/integras/315929.pdf)>. Acesso em 25/01/2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Magistério Público. Diretrizes para a Carreira e Remuneração. *Cadernos de Educação da CNTE.* 2. ed., Brasília, n. 6, jun. 1999.

FARENZENA, Nalú. **A política de financiamento da educação básica:** rumos da legislação. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2006.

SANTOS, Boaventura Souza. **As tensões da modernidade:** Fórum Social Mundial: Biblioteca das Alternativas, 2001. ([www.forumsocialmundial.org.br/portufues/biblioteca](http://www.forumsocialmundial.org.br/portufues/biblioteca)).



## POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Zoraia Aguiar Bittencourt<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta discussões sobre a Política Curricular para a Formação de Professores para a Educação Integral. A Educação Integral está sendo colocada em ação na contemporaneidade desde 2007 por intermédio de projetos e programas de ampliação da jornada escolar em diferentes regiões do país, sendo o *Programa Mais Educação* o mais conhecido. O público preferencial desta política está sendo os estudantes que frequentam escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma vez que o objetivo é, a partir de mais horas na escola, investir em melhores resultados para a educação brasileira, fruto da internacionalização das políticas educacionais. Esta melhoria no rendimento dos alunos passa pela formação dos professores. A partir de pesquisa bibliográfica e de estado de conhecimento de publicações na área, constatou-se que há recorrência nos problemas que estão surgindo nas escolas. Os professores e sua relação com os demais profissionais convocadas para atuar nestes projetos não está ocorrendo de forma a integrar a escola de turno regular e contraturno, principalmente em relação aos aspectos curriculares previstos pelos documentos orientadores do Ministério da Educação. Os monitores e professores comunitários, por sua vez, trabalham como voluntários e muitos não possuem formação adequada para a função que estão desempenhando. Conclui-se que aspectos como a formação inicial dos professores, a alta rotatividade dos monitores e a resistência a mudanças paradigmáticas estão contribuindo para a manutenção deste cenário.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política curricular. Formação de professores. Educação Integral.

### INTRODUÇÃO

A formação de professores surge como ponto de discussão importante dentro do campo de estudos sobre Educação Integral, uma vez que, em virtude da internacionalização das políticas educacionais, muitas das orientações de organismos multilaterais, como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), estão voltadas para a descentralização da gestão pública. Neste sentido, a responsabilização de Todos pela Educação contribui para a desprofissionalização do magistério e, ao mesmo tempo, impõe uma mudança paradigmática no fazer pedagógico dos professores.

Para melhor compreender os desafios colocados à formação dos professores por esta (re)nova(da) perspectiva educacional, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de estado de conhecimento nas recentes publicações sobre a temática da implantação e repercussão desta política (inter)nacional de ampliação de tempos e espaços escolares. Este texto apresenta,

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação (PUCRS), Mestre em Educação (UFRGS), Especialista em Alfabetização (FAPA) e Graduada em Letras (FAPA). Email: zoraiabittencourt@gmail.com.

então, os principais achados desta pesquisa, travando com eles um diálogo a partir das possibilidades de interlocução com teorias sobre desenvolvimento profissional e mudança como conceitos relevantes no campo da formação dos professores.

A primeira seção do texto apresenta o *Programa Mais Educação*, principal projeto instaurado pelo Estado como forma de indução a uma política de Educação Integral no país, discutindo sua relação com a formação de professores da forma como esta vem sendo pensada. A segunda parte do texto analisa como se dá o desenvolvimento profissional dos professores frente à imposição de propostas de inovação curricular, as quais, muitas vezes, percebem os professores como meros executores, retirando destes a necessária autonomia para que compreendam sua formação como um processo significativo. Por fim, são trazidas para o debate as teorias sobre o papel da mudança na formação continuada dos professores, apresentando os fatores que incidem sobre a decisão destes profissionais incorporarem, total ou parcialmente, as inovações propostas pelas sempre renovadas políticas educacionais.

### ***Programa Mais Educação e a formação continuada de professores***

Pensar a formação continuada de professores sob a perspectiva da Educação Integral pressupõe trazer para o debate as contratações de monitores e professores comunitários para o trabalho nas oficinas<sup>2</sup> do *Programa Mais Educação*<sup>3</sup>, problematizando a maneira como esta vem sendo colocada em prática (Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre atividades de voluntariado no país). A atual proposta dificulta a articulação do trabalho destes sujeitos com o Projeto Político-Pedagógico da escola e com os demais profissionais do turno regular, em virtude também de receberem pouco (bolsa auxílio de R\$ 400,00), somente pelas horas trabalhadas e sem adicionais para participar de reuniões ou conselhos de classe. Desta forma, ficam alijados (ou desobrigados) dos momentos de reuniões de planejamento e avaliação do processo educativo, dificultando o estabelecimento de aproximações com as atividades do

---

<sup>2</sup> As oficinas são ministradas por voluntários que recebem uma ajuda de custo para desenvolver seu trabalho no contraturno escolar e são desenvolvidas no âmbito dos diversos macrocampos de saberes do Programa: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; Direitos Humanos e cidadania; cultura e artes; inclusão digital, comunicação e uso das mídias; promoção da saúde, alimentação e prevenção; investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica (BRASIL, 2009a).

<sup>3</sup> O *Programa Mais Educação* é um projeto de Educação Integral da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Cultural, no qual os estudantes que frequentam escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) têm oferta de oficinas de acompanhamento escolar, bem como de atividades culturais, no contraturno escolar, nas quais se pretende investir no desenvolvimento integral do sujeito a partir da constatação do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante (BRASIL, 2009a).

turno regular e, conseqüentemente, impedindo uma possível articulação interdisciplinar entre eles próprios e com os demais professores da escola.

Esse cenário propicia uma alta rotatividade de monitores, que saem em busca de melhores ofertas de trabalho, levando as crianças a estarem constantemente refazendo vínculos. Por outro lado, por não ser exigida formação mínima para estes profissionais, uma vez que podem ser membros da comunidade ou estudantes de graduação, há “limitações quanto à profissionalização dos sujeitos que desenvolvem essas atividades. Além disso, os profissionais responsáveis pelo contexto da prática têm um conhecimento limitado das concepções de educação integral e currículo trazidos pelo Programa Mais Educação”. (SABOYA, 2012).

A Educação Integral possui o currículo organizado com o aumento das disciplinas e a incorporação de novos espaços, como parques recreativos, laboratórios, auditórios, ou seja, compartilha de seus ideais de que a cultura, as artes e os esportes devem constituir-se como componentes do currículo escolar (SANTOS, 2013). Para o trabalho com estes novos saberes, são contratados os monitores, diversificando, assim, a quadro de profissionais na escola.

“No Programa Mais Educação, são considerados professores todos os que compõem o ambiente escolar. Neste contexto, surge também a figura do ‘professor comunitário, com o papel de coordenar o processo de articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que ajuda na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar” (BRASIL, 2009b). Com isso, coexistem na mesma escola, trabalhando com os mesmos alunos, professores com formação inicial específica em suas áreas de atuação e voluntários/pessoas leigas. Este fator tem corroborado o sentimento de que a profissionalização não é mais importante.

“O programa propõe que todos os que compõem o espaço escolar são educadores. A ‘educação integral abre espaço para os profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais’. O que fica posto, porém, é que não é apenas o professor o responsável por ensinar, mas todos os que, de alguma forma, estiverem ligados à escola” (SILVA, J.; SILVA, K., 2012, p.187). No entanto, esta pretensa igualdade se esvaece ao pensarmos nas disparidades salariais e de legitimação social destes profissionais.

“A participação dos estudantes universitários, através de estágio remunerado, também é algo presente no Programa Mais Educação. Na maioria das vezes colocada como uma saída para a problemática de falta de pessoal, que, por sua vez, se dá pela falta de uma política de concurso público e pela economia aos cofres públicos que este tipo de precarização do trabalho docente possibilita” (SILVA, J.; SILVA, K., 2012, p.177).

Por outro lado, trabalha-se na perspectiva de “que o professor saia do espaço da sala de aula e da própria escola, para avançar além dos muros escolares. Buscando a valorização do trabalho e da cultura como princípios educativos, articulando o espaço escolar ao espaço da comunidade que envolve a vida na família, no bairro e na cidade”. (SILVA, J.; SILVA, K., 2012, p.186). Essa ampliação dos espaços e dos saberes está sendo compreendida por muitos professores como um aumento de suas funções. De acordo com a legislação que instaura esta política de Educação Integral, as novas atribuições dos professores seriam as seguintes:

deve preocupar-se com o planejamento das atividades cotidianas da escola; deve prever as possibilidades de interação com a comunidade e com a cidade por meio de visitas a museus, parques, comunidades indígenas e quilombolas, dentre outras, e deve, ainda, estimular a participação de colaboradores da comunidade em atividades pedagógicas extraclasse, sob a supervisão dos profissionais da educação” (BRASIL, 2009b, p.37).

Algumas destas metas inovam as tarefas até então desempenhadas pelos professores. No entanto, é possível observar que estão diretamente relacionadas com a preocupação de que seja concretizada uma “proposta pedagógica [que] contemple de forma integrada os aspectos da vida dos alunos que interferem em sua formação” (BEZERRA, 2011). Infelizmente, em grande parte das pesquisas que vêm sendo realizadas nesta área, os resultados estão convergindo para o fato de que a política de Educação Integral “não trouxe modificações significativas na forma de organização dos currículos escolares. A integração curricular acontece de forma assistemática e, tanto o tempo quanto o espaço pouco diferem daqueles utilizados pelas escolas regulares de turno parcial, tendo como diferencial apenas a quantidade de horas que os alunos permanecem no interior da escola” (RAMOS, 2011).

Neste direção, de acordo com as publicações, diferente do que se espera, está havendo uma duplicação do currículo do turno regular, fazendo do contraturno um momento de “mais do mesmo”. Esta questão está diretamente relacionada com a formação de professores, uma vez que seria preciso haver mais diálogo entre professores e monitores, pensando conjuntamente propostas integradas que considerassem também os saberes dos alunos.

A conexão entre os saberes curriculares (de turno e contraturno) e os saberes populares passa pela disposição dos professores que estão na escola de estabelecer diálogos com os monitores e de, muitas vezes, ter que rever suas concepções sobre o currículo. No entanto, a formação dos professores precisa ser considerada levando em conta que a cada ano, a partir de sempre renovadas políticas educacionais, são novas as exigências externas atribuídas à categoria, fazendo destes profissionais meros executores de projetos curriculares pensados por

agentes externos ao espaço escolar. A formação inicial destes profissionais não deu conta de abarcar todos estes "novos conteúdos", uma vez que estes são inseridos na escola à medida que novos contextos e estudos vão sendo delineados, colocados em ação e publicados.

### **Desenvolvimento profissional dos professores**

Para tentar acompanhar esta dinamicidade, o governo oferece cursos de formação continuada na área, a universidade pública oferece cursos de extensão e as próprias professoras buscam sozinhas leituras e/ou trocas de experiências com colegas no intuito de aprender sempre mais sobre seu ofício. No entanto, as informações ofertadas por estes cursos aparecem em forma de breves notícias teóricas e de aligeiradas sugestões de atividades a plateias passivas que anotam, anotam, anotam. Isso até pode auxiliar em necessidades mais imediatas, mas não implica em revisões conceituais mais aprofundadas sobre os processos de ensino e de aprendizagem, as quais são fundamentais para uma *mudança* significativa nas práticas escolares.

E essa mudança significativa, e, ao mesmo tempo, profunda já está sendo demandada pela “nova experiência de Educação Integral no Brasil [...] a partir de um modelo de gestão que altera as concepções de educação [...] apresentando também inovações operacionais que sugerem uma reconfiguração do trabalho da escola pública brasileira e da mentalidade dos seus profissionais” (SILVA, J.; SILVA, K., 2012, p.161), os quais vêm apresentando incertezas, resistências e desconhecimento em relação aos novos conteúdos e modos de pensar e fazer nesta pedagogia que se pretende holística e complexa.

Para Ball e Bowe (1992), professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e o que pensam e acreditam têm implicações na implementação das políticas. Os significados estão em disputa e os textos das políticas podem, muitas vezes, sofrer alterações e adaptações para que possam ser concretizados nas especificidades de diferentes contextos locais. Neste sentido, é preciso estarmos atentos ao fato de que a formação continuada precisará fazer sentido para os professores, sob pena de estes elegerem somente pequenas mudanças ou breves adaptações do novo currículo às suas conhecidas práticas.

Considerar o saber acumulado da prática dos docentes para a implementação de inovações na escola, pode contribuir para que o professor sinta que o que ele faz e sabe é importante como propulsor para novas aprendizagens, sentindo-se muito mais autônomo para arriscar alterações no seu fazer pedagógico. Nesta direção,

A margem de autonomia que os professores possuem, individual ou colectivamente, para tomar decisões de índole curricular determina em grande medida o desenvolvimento profissional que pode ocorrer ao se levar a cabo uma proposta curricular (Stenhouse, 1984). Por isso, ‘o desenvolvimento profissional dos docentes está, de certo modo, preconfigurado na política curricular’ (Gimeno, 1986: 85) (MARCELO GARCIA, 1999, p.142).

Como geralmente as propostas de inovação pedagógica chegam primeiro às universidades e centros de pesquisa e somente algum tempo depois é que chegam às escolas, há uma lacuna de participação destes sujeitos imersos no contexto da prática na criação destas políticas, sendo chamados para o diálogo somente os especialistas da área. Por consequência, e, muitas vezes, por não ter clareza sobre as teorias que embasam tais propostas, muitos professores se acomodam ou se tornam indiferentes ao que vêm de fora. “Quando a concepção do papel do professor no desenvolvimento do currículo é a de um técnico, ou, mais concretamente, um utilizador de propostas curriculares elaboradas por agentes externos à escola [...] o desenvolvimento profissional que ocorre é coerente com a imagem assumida pelo professor” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 142).

Por outro lado, as pesquisas na área da Educação Integral vêm apontando para a ideia de que, “quando a concepção que se assume é a do professor como agente de desenvolvimento curricular (Bolivar, 1992), as possibilidades de estabelecer ligações com o desenvolvimento profissional dos professores são aumentadas” (MARCELO GARCIA, 1999, p.143), levando-os, daí sim, a se implicarem em processos de mudança de suas concepções.

### **A mudança como conceito constante na Formação de Professores**

No campo de estudos sobre Formação de Professores, há um forte debate sobre a constante presença da palavra *mudança* na área educacional e a relação que os professores estabelecem com esse discurso pedagógico (MARCELO GARCIA, 1999). Essa ideia de que há sempre a necessidade de mudança no fazer pedagógico dos professores desconsidera o valor que têm as suas práticas educativas habituais e entende que qualquer mudança significativa na educação depende em grande parte dos professores. “As mudanças na sociedade definirão sempre novas abordagens para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores, o que se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade” (FERNANDES; CUNHA, 2013, p.61).

As teorias sobre a *mudança* dos professores afirmam ainda que é mais provável que, ao serem desafiados à mudança, os professores assumam uma postura de desconfiança e de rejeição por desconhecerem os possíveis resultados desta ação, adotando, assim, pequenas modificações nas suas práticas, como a adoção de novos materiais. No entanto, mudanças que sejam complexas, conceituais e longitudinais, e que, portanto, envolvam crenças e concepções são tarefas mais difíceis. Estas mudanças, afirmam as teorias, só são adotadas quando o professor entende ter clareza suficiente sobre as novas ideias e quando observa mudança positiva no rendimento de seus alunos.

Sendo assim, os professores frequentemente são convocados a mudar suas práticas em virtude de novas políticas educacionais que chegam às escolas, muitas vezes de forma superficial e sem o devido acompanhamento de uma significativa formação continuada. Isso os leva a realizar somente pequenas mudanças no seu fazer pedagógico e, por consequência, à não efetivação do que propõem os documentos orientadores das novas propostas pedagógicas. De forma ainda mais grave é a repercussão disso nos professores, ocasionando uma sensação de fracasso, de incompetência, de baixa autoestima e, principalmente, uma constante ansiedade por fazer mais, estudar mais, se qualificar mais na tentativa de acompanhar o ritmo da sociedade da informação que os torna diariamente obsoletos.

Uma importante discussão a partir destas teorias sobre o papel da mudança na formação dos professores (MARCELO GARCIA, 1999) é a de que, muitas vezes, estas mudanças propõem que tudo o que o professor fazia ou sabia até aquele momento precisa ser destruído ou desconstruído para que floresça o novo discurso pedagógico. No entanto, sabemos da importância do sujeito (adulto também) aprender a partir dos seus conhecimentos prévios, da consideração e reflexão sobre a sua atual prática e do trabalho coletivo junto aos seus pares, aspectos esses que vêm sendo desconsiderados em muitas formações.

Isso também está ocorrendo com as políticas de ampliação dos tempos e espaços escolares, muito provavelmente pela imposição externa de um currículo que se pretende como um articulador entre turno e contraturno, escola e espaços da cidade, monitores e professores, saberes populares e saberes escolarizados. A dificuldade de provocar a mudança na prática dos docentes, neste caso específico, pode estar exatamente aí, uma vez que a formação inicial dos professores se deu, em sua grande maioria, por uma pedagogia tradicional, na qual há uma imensa fragmentação do trabalho e, especificamente, dos saberes em suas respectivas áreas de conhecimento.

Para que o programa seja implantado efetivamente e com sucesso, será necessário um trabalho de desenvolvimento profissional que invista na construção de um outro paradigma

educacional (complexo e holístico) a partir de propostas que contemplem a participação ativa dos professores, os quais deverão sentir-se como os principais agentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem escolar. Para isso, esses profissionais da educação devem se sentir bem preparados e seguros de suas ações enquanto educadores para que se invistam do papel de agentes de mudança do atual cenário educacional.

## **Conclusão**

A mudança na prática escolar protagonizada pelo *Programa Mais Educação* não acontece, como nenhuma mudança acontece, de uma hora para outra, são necessários processos por vezes longos e trabalhosos para desmistificar costumes impregnados na dialética profissional dos professores. Essa mudança profunda nas concepções dos professores, entende-se, poderá repercutir diretamente no desempenho escolar dos alunos.

Por fim, e diante do que foi exposto, é possível afirmar que há problemas importantes quanto à formação dos professores/monitores dos projetos de ampliação do tempo escolar, os quais estão relacionados com os baixos salários, a alta rotatividade dos profissionais, a falta de conhecimento sobre muitos conceitos apresentados por este tipo de propostas curriculares, bem como a dificuldade de diálogo entre conteúdos e profissionais do turno regular e do contraturno, o que afeta diretamente as questões de currículo. As dificuldades no trabalho com o currículo interferem em aspectos como a distância entre saberes populares e saberes escolares, os quais, se não forem aproximados, continuarão provocando aprendizagens não significativas para as crianças, o que, por consequência, não fará repercutir na melhoria do desempenho escolar destes alunos.

No entanto, é importante perceber que os atuais estudos sobre Formação de Professores para o trabalho em escolas de Educação Integral estão voltando os seus olhares para a escola e se propondo a executar um diagnóstico através de conversas e entrevistas com os sujeitos diretamente envolvidos na execução dos projetos de ampliação da jornada escolar. Ao se dar voz para estes sujeitos, os estudos estão possibilitando questionamentos com relação à produtividade e adequação do programa em diferentes escolas do país, problematizando a forma, muitas vezes aligeirada, de o governo e seus interlocutores colocarem em ação políticas educacionais sem o necessário diálogo também com os sujeitos imersos nos espaços escolares.



## CURRICULAR POLICY OF TEACHERS' FORMATION TOWARDS INTEGRAL EDUCATION

**ABSTRACT:** This paper shows reflections about Curricular Policy to Teacher's formation towards integral education. A new Integral Education is being put in action since 2007 by projects and programs that expend the school day in different regions of Brazil, in which the More Education Program is the most known. The preferential public of this policy are being the students that attend schools with low index of development of basic education, once the goal is to invest in better outcomes to Brazilian education, result of internationalization of education policies. This improvement in students' achievement involves teachers' formation. From literature review and state of knowledge in the area of publications, it was found that there is recurrence of the problems that are emerging in the schools. The teachers and their relationship with other professionals convened to work on these projects is not occurring in order to integrate regular round school and counter-round school, mainly in relation to curricular aspects provided by the guiding documents of Ministry of Education. Thus, monitors and community teaches work as volunteers and many do not have proper formation for the role they are acting. It is concluded that issues such as initial teachers' formation, the high variance of monitors, and the resistance to paradigmatic changes are contributing to the maintenance of this scenario.

**KEY-WORDS:** Curricular Policy. Teachers' Formation Integral Education

### REFERÊNCIAS

BALL, S.; BOWE, R. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BEZERRA, P. P. **Colégio Naval: desafios e perspectivas diante da formação em tempo integral.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 jun 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Série Mais Educação - **Educação Integral: Texto referência para o debate nacional.** Brasília, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Gestão Intersetorial no Território.** MEC/SECAD: Brasília, 2009b.

FERNANDES, C. M. B.; CUNHA, M. I. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação**, Goiânia, v.38, n.1, p.51-65, jan./abr. 2013.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto, 1999.

RAMOS, I. O. **Escola pública integrada: uma proposta sob análise.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 jun 2014.

SABOYA, M. G. F. de. **Programa Mais Educação: uma proposta de Educação Integral e suas orientações curriculares.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 jun 2014.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

SANTOS, Á. A. S. dos. **A gestão pedagógica do Programa Mais Educação**: um olhar a partir da experiência da escola Teodora Bentes. 2013. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013. Disponível em: <[http://ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/aurea\\_mest2013\\_pdf.pdf](http://ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/aurea_mest2013_pdf.pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2014.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. **Educação Integral no Brasil de Hoje**. Curitiba: Ed. CRV, 2012.

## POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E CURRÍCULO: PROBLEMATIZANDO ESSA RELAÇÃO

Éderson da Cruz<sup>1</sup>  
Renata Porcher Scherer<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo teve como objetivo refletir sobre as políticas de avaliação em larga escala no Brasil a partir de uma entrevista concedida ao grupo RBS pelo economista Gustavo Ioschpe, relacionada à campanha “A Educação precisa de respostas”. Os resultados dessa reflexão possibilitam apontar algumas tensões sobre currículo escolar e políticas de avaliação em larga escala: (1) As políticas de avaliação de larga-escala aparecem como resposta para os problemas educacionais, e incidem diretamente na constituição do currículo. Tais políticas possuem uma forte ligação com interesses internacionais, e estão inseridas dentro da lógica neoliberal; (2) A qualidade na educação parece ser medida apenas por colocações em *rankings* internacionais, e não pela prática diária docente realizada nas escolas, valorizando apenas dois componentes curriculares: português e matemática; (3) A culpa pelos baixos índices nas avaliações parecem estar centralizadas na escola e na figura do professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** avaliação em larga escala; currículo; quase-mercado; políticas de avaliação; educação.

### INTRODUÇÃO

“É o que somos – os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam – que finalmente é o solo não ousar dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco” (FOUCAULT, 2003, p. 230). Iniciamos a escrita deste artigo com o pensamento de Foucault (2003, p. 230), pois é importante que o leitor compreenda que são os conflitos, tensões e angústias que nos atravessam como professores de escolas públicas e pesquisadores que permitem realizar a problematização que desejamos neste texto.<sup>3</sup> Desejamos refletir com relação à materialização das políticas de avaliação em larga escala, sua função, finalidade e seu caráter excludente quando pensamos na extensão territorial brasileira, com suas particularidades e singularidades que abrangem a história da educação em

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação e graduado em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professor nas redes pública e privada, RS/Brasil. A pesquisa de mestrado que desenvolve no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos tem como foco gênero, discurso e letramento, e é apoiada pelo CAPES/FAPERGS. E-mail: edersoncruz.sl@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação, especialista em Educação Especial e graduada em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora nas redes municipais de Novo Hamburgo e Portão, RS/Brasil. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/Unisinos/CNPq). A pesquisa de mestrado que desenvolve no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos tem como foco as adaptações curriculares e é apoiada pelo CNPq. E-mail: renata\_ps3@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Este artigo surgiu a partir das discussões e reflexões acerca das relações entre políticas públicas de avaliação e currículo no âmbito da educação nacional, na atividade acadêmica *Seminário Políticas Educacionais do Brasil*, ligada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS.

cada região. Para Souza e Oliveira (2003), a avaliação em larga escala encerra duas potencialidades bastante funcionais: a primeira é que ela se torna peça central nos mecanismos de controle; a segunda, é que essa prática induz a procedimentos competitivos, incentivando a produção de *rankings*, desrespeitando as diferenças culturais de cada escola, bem como os diferentes processos de aprendizagem.

Uma das justificativas mais utilizadas pelos defensores da avaliação em larga escala seria o de uma suposta garantia de que através de índices oriundos dessas avaliações, tais como o IDEB,<sup>4</sup> poderiam ser tomadas medidas para garantir a “qualidade da educação para todos”. Porém, como nos ajuda a refletir Souza e Oliveira (2003, p. 881),

Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas sim difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas responsabilizando-as, em última instância pelo sucesso ou fracasso escolar.

Percebe-se nas políticas de avaliação em larga escala muito mais interesse em atividades como controle e estímulo à competitividade do que meramente melhorar a qualidade do ensino. Por isso, gostaríamos de discutir esse texto a partir da articulação de duas questões-chave, inspiradas em Apple (2011): (1) De quem são essas políticas? (2) Quem ganhará com elas?

Finalmente, pretendemos refletir acerca de algumas colocações feitas pelo economista Gustavo Ioschpe<sup>5</sup> sobre a qualidade da educação no Brasil, concedida ao Grupo RBS<sup>6</sup>, na campanha “A Educação precisa de respostas”, veiculada pelo mesmo grupo.

### **Políticas de avaliação em larga escala: uma breve contextualização**

Segundo Silva (2002, p. 88), as políticas educacionais são deliberadas pelos gestores do Banco Mundial, as equipes do Ministério da Economia, do Planejamento, da Educação e dos Bancos Centrais dos governos nacionais, apesar de movimentos de resistência de

---

<sup>4</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

<sup>5</sup> Convém mencionar que as únicas informações biográficas, profissionais e de formação de Gustavo Ioschpe foram encontradas em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Gustavo\\_Ioschpe](http://pt.wikipedia.org/wiki/Gustavo_Ioschpe). Acesso em 29 mai. 2013.

<sup>6</sup> Empresa de comunicação multimídia afiliada à Rede Globo. Para maiores informações, vide <http://www.gruporbs.com.br/> acesso em: 06 mai, 2014.

entidades civis. Como consequência, surgem e se naturalizam discursos que relacionam a competição entre as escolas ao melhoramento da eficiência escolar. Assim,

[...] esse raciocínio linear e mecanicista encobre e mascara as diferenças e desigualdades de classes, obscurece as relações de conflitos e as forças político-econômicas que interagem na elaboração, nas decisões e na operacionalização das políticas educacionais. (op. cit.)

Também Peroni (2003, p. 110) mostra que existe uma condição para que haja investimentos para a educação, liberados pelo Banco Mundial: não há empréstimo se o candidato ao financiamento não tiver implementado algum “componente de avaliação”; dessa forma, justifica-se uma máxima ilusória de que onde há dinheiro há qualidade na educação. Ainda segundo Peroni (op. cit.), o MEC<sup>7</sup> iniciou seus estudos sobre avaliação educacional a partir da década de 1980, estimulado por essas agências internacionais: “quase todos os últimos acordos assinados entre o Brasil e o Banco Mundial tiveram um componente de avaliação educacional visando a verificar a efetividade das ações geradas nos projetos.” Com isso, entendemos a lógica que impera em avaliações, tais como a Prova Brasil, o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), que abrangem desde a educação básica até a universidade.

Percebe-se que ao invés de serem estimuladas a buscar a qualidade nos processos de aprendizagem, as instituições têm se tornado reféns de uma lógica à qual Canosa (2010) denomina *quase mercado*: mecanismo orientado pelos princípios de: (1) existência de uma rede escolar diversificada com implementação de sistemas de financiamento centrados na demanda; (2) presença do setor privado na gestão, provisão e avaliação da oferta educativa; (3) generalização de mecanismos de autonomia dos centros educativos; (4) gestão de matrículas. “Cabe dizer que estes princípios orientadores da introdução das lógicas de mercado na definição dos regimes escolares tomam efetivamente a forma de “quase mercados”. (Canosa, 2010, p. 1159, tradução nossa)

A lógica do quase mercado tem impulsionado a educação brasileira, e tem contribuído para o aumento das desigualdades sociais especialmente, na América Latina e no Caribe (GENTILI, 2009). Nesse sistema, a lógica da competitividade (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875) é estimulada pelo processo de avaliação em larga escala que, ao invés de contribuir para a qualificação dos processos de ensino, torna mais evidentes as inconsistências dessa própria

---

<sup>7</sup> Ministério da Educação e Cultura

avaliação quando assume caráter denunciativo, pondo em destaque a “qualidade da educação” das escolas através de rankeamentos que pressionam as instituições a competirem entre si (Souza e Oliveira, 2003, p. 875). Para os autores (op. cit.), os efeitos da política de avaliação em larga escala são apenas dois: (1) Constitui-se meio de controle que transforma a ação da escola em produto, não considerando o processo de ensino e aprendizagem. (2) Legitima e estimula a competitividade tanto entre estabelecimentos de ensino, como entre os próprios sujeitos da educação.

Não pretendemos, com essa reflexão, desconsiderar a importância que políticas de avaliação educacional possuem para repensar os processos educativos, mas questionar os fins pelos quais essas políticas foram “criadas” e são mantidas no Brasil. Pesquisando a avaliação do sistema de ensino brasileiro ao longo de mais de 30 anos, Peroni (2003, p.10) mostra que a determinação desses processos avaliativos praticamente desconsidera os sujeitos dessa mesma educação, suas peculiaridades e seus regionalismos; na década de 1990, por exemplo, essa avaliação foi terceirizada para a Fundação Carlos Chagas, cujos princípios de elaboração seguiram as orientações do Banco Mundial (op. cit.).

Enquanto a lógica das políticas de avaliação for entendida como a resposta para os problemas da educação, e não como uma ferramenta que pode apontar caminhos para sanar problemas no ensino por vezes tão básicos, continuaremos à mercê de interesses internacionais e inseridos no vicioso sistema neoliberal, que não forma para a cidadania (ainda que em sua forma mais genérica), mas apenas para o consumo.

### **A lógica de quase-mercado e a promoção de uma educação vazia**

Em nossas observações sobre a avaliação em larga escala, não pretendemos afirmar que ela não seja importante para a qualificação do processo de ensino; no entanto, a lógica de quase-mercado, decorrente desses processos avaliativos tem tornado a qualificação da educação vazia, o que na prática desvaloriza os sujeitos, colocando-os num cenário que supervaloriza o consumo e esmaece o conhecimento.

Consideramos uma utopia, acreditar que sistemas de avaliação padronizados e diretrizes curriculares unificantes sejam a solução para qualificar os processos educativos. Este efeito, provocado pelas políticas de avaliação em larga escala, poderá acabar prejudicando justamente escolas que já sofrem com variáveis que não são consideradas por tais políticas tais como: grau de instrução familiar, nível socioeconômico, localização geográfica, entre outros. Como Apple (2011, p. 95 e 96) nos ajuda a refletir:

[...] imaginar que a fixação de parâmetros curriculares baseados em problemáticas visões culturais e sistemas mais rigorosos de avaliação fará mais do que simplesmente rotular alunos pobres de uma forma aparentemente mais neutra, é igualmente demonstrar uma visão equivocada de toda a situação. O sistema, uma vez implantado, fará com que se coloque mais culpa sobre os **ombros de alunos e pais pobres e, sobretudo sobre as escolas que frequentam.** (Grifo nosso)

Como destacamos anteriormente, para além de marcar/rotular alguns alunos, e/ou escolas, essas políticas responsabilizam os próprios alunos – além de pais e escolas - pelo suposto fracasso de aprendizagem desses mesmos alunos, é necessário refletir sobre as causas desses resultados, e sobre como melhorar através de estratégias de ensino e aprendizagem, que tenham significados para aquela comunidade.

Refletir sobre os sistemas de avaliação é justamente realizar o movimento de olhar com suspeita para discursos cristalizados pela mídia sobre a melhor saída para os problemas que estamos enfrentando na educação. O exercício que desejamos fazer agora é de tencionar/questionar/problematizar as falas do economista Gustavo Ioschpe sobre a qualidade da educação no Brasil. Antes, gostaríamos de realizar dois alertas para os leitores, com relação a este exercício, que iremos realizar.

O primeiro alerta consiste em esclarecer que desconfiamos dos discursos recorrentes que relacionam avaliação de larga escala e qualidade na educação, justamente por esse olhar quase unânime com relação a esta questão, que nos propomos a olhar de outra forma, de outro ponto de vista, com ajuda de outras teorizações para esta situação:

Se todos estão a favor de uma idéia, de um conceito, de um entendimento, parece-me haver aí algo suspeito. Ou estão usando uma mesma palavra para nominar coisas diferentes, ou estão falando de uma coisa a partir de pontos e (principalmente) interesses diferentes. Para mim, isso já é o suficiente para querer entrar na questão, discuti-la mais de perto, tencioná-la tanto quanto for possível, suspeitar daquilo que está parecendo evidente a todos (VEIGA- NETO, 2008, p.25)

Nosso desafio é exatamente este proposto por Veiga- Neto (op. cit.): queremos entrar na questão da avaliação para discuti-la, tencioná-la a fim de podermos nos posicionar diante dessa questão de forma mais consistente. Buscamos olhar mais de perto, discutir pontos, suspeitar ao máximo e ver até onde podemos chegar.

O segundo alerta consiste em explicar o que compreendemos por uma crítica radical, para que o leitor possa compreender este movimento que iremos realizar no decorrer de nossas análises, nas palavras de Foucault (2006, p.180), em entrevista concedida a Didier Bonbón:

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica radical é absolutamente indispensável para qualquer transformação.

Ao nos propormos a fazer uma “crítica radical”, assumimos um compromisso de olhar com suspeita para algumas verdades *normalmente* aceitas, e que não abrem margem para questionamentos. Desejamos “tornar difíceis os gestos fáceis demais”, por acreditarmos que só assim poderemos provocar alguma transformação.

Realizados os dois alertas com ajuda de Veiga – Neto (2008) e Foucault (2006), começaremos o exercício analítico ao qual nos propomos neste texto.

Gustavo Ioschpe- [...] Essa ausência de demanda por educação de qualidade gera então três problemas diretos que afetam a qualidade do ensino e nos jogam sempre para a rabeira dos diversos índices internacionais de educação. São eles: a formação do professor brasileiro, excessivamente teórica e ideológica, que não prepara o futuro docente para ter êxito em sala de aula; a politização e despreparo dos diretores escolares, que frequentemente são frutos de indicações políticas ou de conchavos com os professores da escola, e não tem qualificação para o cargo e nem interesse para obter uma educação de qualidade e, finalmente, o fato de as práticas da sala de aula dos professores serem ineficazes e totalmente descoladas da literatura acadêmica que indica quais as práticas que levam ao ensino-aprendizagem, literatura essa que é solenemente ignorada no Brasil, em que os profissionais da área parecem crer que a motivação e vontade superarão o despreparo e desconhecimento, o que é obviamente falso.

Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/pagina,1438,0,0,0,Gustavo-Ioschpe.html>. Acesso em 29 mai. 2013.

Gustavo Ioschpe, ao responder sobre a qualidade do ensino, e ao mostrar que a sociedade brasileira supostamente não demanda a qualidade na educação, ressalta três problemas que, segundo ele, afetam a qualidade do ensino e fazem com que os índices brasileiros sejam inferiores aos desejados.

Refletindo sobre a referida fala, que trata sobre a colocação do Brasil no *ranking* mundial que define a qualidade da educação, tentamos olhar para o próprio entendimento do que seria uma educação de qualidade. Educação de qualidade é alcançarmos um índice estabelecido internacionalmente para todos os países, com relação a metas/estratégias pré-estabelecidas para a educação mundial? Para Boto (2005, p. 790), só alcançaremos a qualidade no campo da educação se nos voltarmos não mais para uma educação igualitária, ainda que com qualidade, e sim pensar/projetar/ acatar/conviver com as diferenças que encontramos no sistema educacional, como: diferentes trajetórias e variadas expressões



culturais. Mas, além de respeitar essas diferenças, garantir que elas façam parte do currículo escolar:

Um currículo que, aberto quanto aos conteúdos, possa entretecer a diversidade, mobilizando-se pela desconstrução de uma falsa unidade de um saber sequencial, repartido em disciplinas estanques e hierarquizadas entre si. A terceira geração dos direitos educacionais pauta-se pelo signo da tolerância, mediante a qual o encontro de culturas se faça e se refaça constantemente em uma sempre renovada convivência e partilha entre diferentes nações, diferentes povos, diferentes comunidades, diferentes grupos sociais, diferentes pessoas. (BOTO, 2005, p. 790)

Cabe-nos questionar: como construir um currículo que respeite e considere as diferenças culturais, com avaliações de larga escala,- como a Provinha-Brasil, por exemplo,- que consideram apenas dois componentes curriculares, português e matemática como válidos para estabelecer um *diagnóstico* educacional?

Balizar a qualidade da educação brasileira por testes como os que temos visto parece ser um argumento bastante frágil, como mostramos acima. Mas a resposta de Gustavo Ioschpe, justifica o mal *ranqueamento* do Brasil, por três fatores: o primeiro deles seria a formação do professor brasileiro excessivamente teórica e ideológica. Perguntamos: como formar professores sem uma base teórica como um dos componentes dessa formação? E o próprio Gustavo Ioschpe, ao apontar o terceiro fator para o problema da qualidade da educação, afirma que as práticas dos professores não são baseadas na literatura acadêmica. Percebemos um problema nessa resposta, pois se a formação dos professores não é de qualidade, por ser muito teórica, e as práticas desses mesmos professores não são de qualidade, por não serem embasadas em teorias adequadas, nos perguntamos: como resolver esse impasse?

Acreditamos que existem muitas lacunas históricas na qualidade da formação dos professores, e com certeza, deve-se investir significativamente nessa formação, para que cada vez tenhamos um ensino com mais qualidade. Mas pensamos que colocar o problema da formação dos professores no excesso de teoria e de ideologias não seja o melhor caminho. Quanto mais forte for a relação teoria - prática na formação de professores, maior será a qualificação desses profissionais para atuarem nas escolas. Infelizmente, não poderemos discutir amplamente a questão de formação de professores no presente artigo, por não ser o foco central; porém, culpar única e exclusivamente a formação dos professores pela má qualidade na educação brasileira não nos parece ser a melhor resposta.

RBS- Por que 34,5% dos alunos do Ensino Médio não estão na série correspondente a sua idade?  
Gustavo Ioschpe- Porque a escola Brasileira é ruim, desinteressante, chata mesmo. Isso faz com que o aluno não consiga aprender e também não tenha interesse pela vida escolar. O resultado desse descaso é que o aluno acaba repetindo de ano, e à medida que o tempo vai passando mais e mais alunos vão repetindo, até chegarmos a esse ponto no Ensino Médio.

Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/pagina,1438,0,0,0,Gustavo-Ioschpe.html>. Acesso em 29 mai. 2013.

Conforme Gustavo Ioschpe, os alunos não aprendem porque os professores não ensinam, porque a escola é ruim, desinteressante, chata. Assim, ocorre um efeito cascata, e os alunos vão reprovando, reprovando até chegarmos a esses índices tão altos no ensino médio de defasagem idade-série. Resumir o problema da educação brasileira, colocando a culpa nas escolas, que não ensinam de forma interessante, pode ser um tanto simplista. Pensamos que discutir as implicações da reprovação/aprovação é um processo mais complexo do que a abordagem que o economista Ioschpe confere ao tema. É possível afirmar que os problemas de aprovação/reprovação são históricos e ultrapassam aspectos simplistas que relacionam os elevados índices de fracasso escolar, justificando-os pelos processos de aprendizagem que seriam chatos e desinteressantes. Colocar na pauta de discussão das escolas a reprovação é um aspecto importante para refletirmos sobre os elevados índices de defasagem idade/série apresentados pela campanha da RBS, e quem sabe, diminuí-los.

## **CONCLUSÕES PROVISÓRIAS - “A EDUCAÇÃO PRECISA DE RESPOSTAS!”**

Antes de finalizar, gostaríamos de refletir sobre a frase que intitula a conclusão deste artigo: “**A Educação precisa de respostas!**”. Essa frase foi extremamente divulgada na mídia gaúcha, refletindo o debate sobre a educação no contexto brasileiro. Concordamos que a educação precisa de respostas, e esperamos ter contribuído com o presente artigo para trazer algumas destas respostas, mas para que se continue avançando no sentido de encontrar respostas para a situação da educação brasileira, é de grande importância que se continue a discutir e analisar questões relativas à aprovação/ reprovação escolar, currículo escolar, avaliação de larga escala, no contexto de formação docente, no âmbito acadêmico, no cotidiano de nossas práticas escolares, nos seminários, nos cursos de formação continuada.

Considerando que “é justamente porque são contingentes que os discursos nunca podem se colocar por fora do acontecimento e, por isso, dos poderes que o acontecimento coloca em circulação” (VEIGA- NETO, 2003, p. 92), entendemos que oportunizar momentos para esta

discussão/reflexão pode implicar a configuração de novos espaços de significação, que permitam suspeitar do olhar que construímos sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre a forma como os desenvolvemos.

Nesse sentido, consideramos pertinente a afirmação de Terigi (1996, p. 40), pois a autora aponta para uma situação que estamos vivenciando hoje em nossas escolas, já que cada vez mais as avaliações de larga escala parecem definir o que será ensinado para os alunos, desrespeitando assim, a autonomia dos projetos político-pedagógicos das escolas, por exemplo:

[...] é previsível que, nos próximos anos, o *currículum*, em sua velha acepção de prescrição sobre o ensino, seja substituído pela avaliação. Em termos ilustrativos: se até agora, para estabelecer o que se devia ensinar, era preciso analisar o *currículum* prescritivo, a partir de agora será sobretudo a avaliação que deverá ser conhecida. (TERIGI, 1996, p. 40)

Assim, trazemos alguns questionamentos: estaríamos invertendo a lógica da liberdade do ensino e definindo o currículo escolar a partir do que é cobrado nas avaliações? Voltamos para um caráter prescritivo do currículo às avessas? Avaliações, com apenas dois componentes curriculares, estariam definindo nosso currículo escolar?

Pensar a educação atual certamente nos traz mais dúvidas e incertezas do que propriamente seguranças e respostas. E essas dúvidas e incertezas nada mais fazem do que constituir-se a semente e o fruto do próprio momento histórico que nossa sociedade vive, quando o sujeito disputa sua liberdade ao lado do objeto. Não pretendemos ser presunçosos a ponto de afirmar termos todas as respostas para a educação, mas de qualquer forma, sabemos que os sujeitos que compõem o cenário educacional são mais do que números e estatísticas apresentados pelas avaliações de larga escala; são aqueles que têm o poder de fazer qualquer política pública ser bem-sucedida, como também de destruir ou recusar quaisquer políticas que considerar inconsistentes, ou que – elevando aos extremos da simplicidade a qualidade que todos desejam para a educação – não atenderem às necessidades básicas dos indivíduos.

As políticas de avaliação de larga-escala aparecem como resposta para os problemas educacionais, e incidem diretamente na constituição do currículo. Tais políticas possuem uma forte ligação com interesses internacionais, e estão inseridas dentro da lógica neoliberal; (2) A qualidade na educação parece ser medida apenas por colocações em *rankings* internacionais, e não pela prática diária docente realizada nas escolas, valorizando apenas dois componentes curriculares: português e matemática;

## **POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EN GRAN ESCALA Y CURRÍCULO: PROBLEMATIZANDO ESA CONEXIÓN**

**RESUMEN:** Este artículo tuvo como objetivo reflexionar sobre las políticas de evaluación en gran escala en Brasil a partir de una entrevista concedida al grupo RBS por el economista Gustavo Ioschpe con respecto a la campaña “la educación necesita respuestas”. Los resultados de la investigación posibilitan señalar algunos vacíos que refuerzan la existencia de una lógica de casi-mercado en la educación: (1) Las políticas de evaluación de gran escala se presentan como respuesta a los problemas educativos y afectan directamente el establecimiento del currículo, esas políticas tienen una fuerte conexión con los intereses internacionales y se insertan en la lógica neoliberal; (2) La calidad en la educación parece ser medida solamente por las colocaciones en los rankings internacionales y no por la práctica docente cotidiana realizada en las escuelas, valorando sólo dos componentes curriculares: portugués y matemáticas; (3) La culpa por las bajas tasas en las evaluaciones aparecen centradas en la escuela y en el maestro.

**PALABRAS CLAVE:** evaluaciones em gran escala; currículo; casi-mercado; políticas de evaluación; educación.

### **REFERÊNCIAS**

APPLE, Michel W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio F. SILVA, Tomaz T. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, Vol. 26, n. 92, p. 777 – 798, out. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a04.pdf>. Acesso em 02 jun. 2013.

CANOSA, M. A. A. Casi-Mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una triología con final abierto. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1157 – 1178, out./ dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/06.pdf>. Acesso em 29 mai. 2013.

Entrevista de Gustavo Ioschpe para a série *A educação precisa de respostas*, do Grupo RBS disponível em <http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/pagina,1438,0,0,0,Gustavo-Ioschpe.html>. Acesso em 29 mai. 2013.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: MOTTA, M. B. (Organização e seleção dos textos). *Estratégia, Poder-Saber*. (Trad. Vera Lúcia Ribeiro). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003 (Coleção Ditos e Escritos IV).

FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits IV* (1980, 1988). Paris: Gallimard, 2006, p. 178-182.

GARCIA, Regina L. A Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria T. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro, DP & A, 2001.

GENTILI, P. O direito à educação e as políticas de exclusão na América Latina. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059 – 1079, set./ dez. 2009. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313699007>. Acesso em 29 mai. 2013.

PERONI, V. Relação da política educacional dos anos 1990 com a redefinição do papel do Estado. In: \_\_\_\_\_. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2003, p. 73 – 142.

SILVA, M. A. da. Política Educacional do Banco Mundial entre 1970 e 1996. In: \_\_\_\_\_. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002, p. 49 – 113.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase-Mercado no Brasil. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873 – 895, set. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>. Acesso em 29 mai. 2013.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, V. 21, n. 1, p. 159 – 186, Jan/Jun. 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Na oficina de Foucault*. In Kohan, Walter Omar. GONDRA, José (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: Problematizações iniciais. In: RECHIO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (orgs.). *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

## **PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES, INTERDISCIPLINARES E IN-DISCIPLINARES: NOVAS ABORDAGENS PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA**

**Arnaldo Nogaró  
Adilson José de Almeida  
Izaura Ceolin Santos  
Rute Rosângela Dalmina**

**RESUMO:** Este artigo apresenta abordagens para o ensino de ciências com a proposição de atividades com enriquecimento curricular, explorando aspectos teóricos e metodológicos que poucos são utilizados no ensino de Ciências em grande parte das escolas, por diversos fatores. Trata-se de um estudo teórico de caráter bibliográfico. Repercute-se nela a forma como tem se trabalhado os conhecimentos escolares e argumenta-se em favor da necessidade de serem repensados sob uma perspectiva que rompa com a cisão estabelecida por disciplinas e áreas do conhecimento. Busca-se pensar a construção de conhecimentos e competências a serem trabalhados de forma a satisfazer tanto as necessidades de consolidação dos saberes dos estudantes para o trabalho, assim como para a vida em sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transdisciplinaridade. Alfabetização científica. In-disciplina. Curiosidade.

### **INTRODUÇÃO**

A área da ciência da natureza constitui-se em um campo extremamente fértil para a proposição de atividades de enriquecimento curricular. As disciplinas desta área participam do desenvolvimento científico-tecnológico com importantes contribuições específicas cujas decorrências têm alcance econômico, político e social. A sociedade e seus cidadãos interagem com a ciência por diferentes meios. A tradição cultural difunde saberes fundamentados em um ponto de vista químico, científico, ou baseado em crenças populares.

Frequentemente, as informações veiculadas pelos meios de comunicação são superficiais, errôneas ou exageradamente técnica. Desta forma, as informações recebidas podem levar a uma compreensão unilateral da realidade e do papel do conhecimento químico no mundo contemporâneo. Na escola, de modo geral, o indivíduo interage com um conhecimento extremamente acadêmico, principalmente através da transmissão de informações as quais o estudante memoriza-as passivamente adquirindo um conhecimento “acumulado”. A aquisição do conhecimento, mais do que simples memorização, pressupõe habilidades cognitivas, lógico-empíricas e lógico-formais.

Este artigo visa discutir abordagens para o ensino de ciências com a proposição de atividades com enriquecimento curricular, explorando aspectos teóricos e metodológicos que poucos são utilizados no ensino de Ciências em grande parte das escolas, por diversos fatores.

Está estruturado, inicialmente, de modo a abordar o desafio da reorganização dos conhecimentos escolares, posteriormente trata da alfabetização científica e num último tópico levanta hipóteses sobre a construção de uma nova didática interdisciplinar.

### **O desafio da reorganização do conhecimento a ser aprendido**

Um dos primeiros problemas quando discute-se as práticas de ensino é a maneira como os conteúdos são transmitidos aos alunos. A prática educacional, na forma tradicional, há tempo é discutida, mas pouco está sendo feito para colocar em ação as mudanças, principalmente no âmbito do sistema de ensino. Sabe-se a importância da contextualização e da não fragmentação para o desenvolvimento do conhecimento do aluno.

Nesta mesma perspectiva, Morin (2005) critica o desenvolvimento do pensamento complexo e a fragmentação dos conteúdos, que devem ser trabalhados de maneira contextualizada segundo a realidade dos alunos. Para o autor, foi neste contexto de separação dos saberes, de separação em disciplinas, de “isolacionismo”, de superespecialização que o sistema de ensino escolar se fundamentou, sendo que o aluno acaba reduzindo o complexo ao simples. O conhecimento pertinente é fundamental, sendo aquele capaz de situar qualquer informação em seu contexto, e se possível no contexto que está inscrito. O conhecimento só é conhecimento enquanto organizado.

Morin (2005) cita desafios para a organização desses saberes: o desafio cultural, desafio sociológico e o desafio científico. O primeiro diz respeito entre a cultura das humanidades (cultura genérica, de inteligência geral, que estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal do conhecimento) e a cultura científica, enraizada pela razão, e desprovida de mais globais. O segundo desafio, proposto pelo autor, se refere ao desafio sociológico, em que pese, o crescimento cognitivo deva estar constituído em tríade harmonia com a informação, o conhecimento e pensamento. Como último desafio, tem-se o desafio cívico, em que o enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade – cada um tende a ser responsável por sua tarefa especializada - bem como enfraquecimento da solidariedade – ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos. A percepção do global conduz ao aumento da responsabilidade individual.

Continuando na visão de Morin (2005) encontra-se a afirmação de que, o desafio dos desafios, e problema crucial na contemporaneidade é o da necessidade de se destacar todos

esses desafios citados como interdependentes. Para o autor, a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.

Perrenoud (1999), em seu livro relaciona o que é imprescindível saber para ensinar bem numa sociedade em que o conhecimento está cada vez mais acessível. O autor privilegia as práticas inovadoras e, portanto, as competências emergentes, aquelas que deveriam orientar as formações iniciais e contínuas, aquelas que contribuem para a luta contra o fracasso escolar e desenvolvem a cidadania, aquelas que recorrem à pesquisa e enfatizam a prática reflexiva. Segundo o autor, o aluno não deve adquirir uma bagagem de conhecimentos acumulados, deve sim adquirir competências, as quais mobiliza um conjunto de recursos cognitivos para solucionar uma série de situações.

O ensino atualmente pressupõe um número grande de conteúdos a serem trabalhados, necessitando de tempo suficiente, o qual não é disponibilizado, acabando por desconsiderar a participação efetiva do aluno no diálogo mediador e na construção do conhecimento. Para que o ensino das Ciências tenha um sentido útil e benéfico ao planeta e seus habitantes, é importante que seu estudo parta de idéias e fenômenos familiares aos alunos, e daí se expanda no sentido de englobar todo o conhecimento disponível na área. Como esse é um movimento permanente e de metas inatingíveis, percebe-se a importância da superação da visão fragmentada do ensino e do investimento em práticas interdisciplinares que contemplem relações com as outras áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade proporciona uma aprendizagem mais estruturada e rica, pois nela os conceitos estão organizados de forma a englobar o todo formado por duas ou mais disciplinas, podendo ser realizada com vários temas a serem estudados, pois:

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, em um trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LUCK, 1995, p.64).

Sabe-se que, com a finalidade de que o aluno aprenda, é necessário que aquilo que lhe será passado seja interessante e contextualizado com sua vida. Desta forma, o aluno precisa ser curioso, para que produza conhecimento. No entanto, ele, por si só, não gerará a curiosidade, cabe sim, ao educador, instigar esta atitude fundamental em seu educando através de práticas interdisciplinares, transdisciplinares, ou até mesmo indisciplinar, promovendo um



ensino mais contextualizado com a realidade do discente, ou seja, fazer uma real “alfabetização científica”.

### **A alfabetização Científica**

De acordo com Brasil (1999), a reorganização curricular determinada em áreas de conhecimento, estruturada pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização da identidade, da diversidade e autonomia, redefine uma relação entre os sistemas de ensino e as escolas. Essa proposta proporciona uma influência mútua entre as áreas curriculares e facilita o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização.

Alguns autores propõem atividades cujos objetivos centrais são ampliar a compreensão do papel que as ciências e seus conhecimentos representam para nossa sociedade. Consideram o ensino de ciências conhecido como “Alfabetização Científica”. Assim, Freire (1980, p. 111) ressalta:

[...] a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. (...) Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto .

O termo Alfabetização Científica (AC) tem cada vez mais alcançado repercussão nos ambientes escolares, que vão desde a formação do professor até sua atuação em sala de aula. Contudo, ela abrange um espectro muito amplo de significados. Segundo Chassot (2000, p.30), o termo representa “[...] o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem”.

Pode-se constatar o quanto o conceito de Alfabetização Científica permanece ainda amplo em relação aos significados aos quais é atribuído, uma vez que nem mesmo a linha de investigação é completamente esclarecida. Em relação a questionamentos de sua significação, percebe-se que geralmente as respostas fragmentam-se em três grupos: o primeiro aborda aspectos relativos ao interesse dos educandos pelas ciências, o segundo à interação das ciências aos aspectos sociais dos alunos, e o terceiro à compreensão científica da vida em um contexto geral. E cabe salientar-se que nenhum destes posicionamentos distancia-se daqueles encontrados na literatura, sendo que o termo Alfabetização Científica ainda carece de uma definição mais pontual que norteie sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem.

Pensando nos motivos sócio-econômicos, culturais, cívicos e práticos das decisões a serem tomadas no dia a dia, percebe-se a Alfabetização Científica como uma atividade que se desenvolve gradualmente ao longo da vida e, assim, a vêem conectada às características sociais e culturais do indivíduo. Deste modo, os autores defendem a idéia de que seja impossível existir um modelo universal para a execução prática da AC em salas de aulas, visto que os objetivos mais específicos variam de acordo com o contexto sociocultural em que os estudantes estão imersos. Na verdade, a alfabetização científica é a finalidade mais importante do ensino de Ciências; estas razões se baseiam em benefícios práticos pessoais, práticos sociais, para a própria cultura e para a humanidade.

Segundo Chassot (1995), busca-se novos rumos para as investigações no ensino de ciências, ou seja, que estas passem a ser desenvolvidas segundo metodologias de pesquisas qualitativas, com ênfase na chamada pesquisa participante ou pesquisa ação, rompendo com os círculos fechados dos modelos positivistas, estabelecendo novos critérios de validade para as pesquisas na área de educação em ciências, ou seja, fazer uma real alfabetização científica. O mesmo autor (1995, p.24 ) destaca que: “Fomos ensinados a ser sujeitos disciplinares, mas podemos deixar de sê-los”.

Ainda Chassot (1995, p.32) destaca que a mudança de paradigma ocorre com o abandono de uma tradição centrada na transmissão de conhecimentos científicos prontos e verdadeiros para alunos considerados tábulas-rasas, onde havia uma mente vazia a ser preenchida. Com esta nova concepção interdisciplinar, os alunos já não são vistos como vazios de idéias, mas considera-se aqueles conhecimentos que eles já detêm. Sendo assim, a aprendizagem já não é mais entendida como uma simples recepção ou internalização de resultados, mas trata-se de uma reorganização das concepções dos alunos. Segundo Chassot (1995, p. 11): “A ciência é uma aventura que cresce com seus erros. Precisamos lutar por um ensino de ciências que ofereça uma efetiva consciência de cidadania, independência do pensamento e capacidade crítica”.

Segundo Fazenda (1999, p. 66): “[...] a indefinição sobre interdisciplinaridade origina-se ainda dos equívocos sobre o conceito de disciplina”. A polêmica sobre disciplina e interdisciplinaridade possibilita uma abordagem pragmática em que a ação passa a ser o ponto de convergência entre o fazer e o pensar interdisciplinar. É preciso estabelecer uma relação de interação entre as disciplinas, que seriam a marca fundamental das relações interdisciplinares.

### **A construção de uma didática interdisciplinar**

Nesse contexto, percebemos que a compreensão do processo de ensino e aprendizagem em Ciências Naturais é indispensável para que o professor consiga fazer com que o educando atribua significado aos conteúdos escolares e perceba que esta disciplina estuda conceitos relacionados inteiramente a fenômenos que ocorrem todos os dias em nossa vida. Por isso, Ciências, têm um enorme potencial para articular-se com outras áreas do conhecimento que podem ser trabalhadas de forma contextualizada.

A construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de trocas intersubjetivas. Nesse sentido, o papel e a postura do profissional de ensino que procure promover qualquer tipo de intervenção junto aos professores, tendo em vista a construção de uma didática transformadora ou interdisciplinar, deverão promover essa possibilidade de trocas, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas (FAZENDA, 1994, p.79).

Para que ocorra a interdisciplinaridade não se trata de eliminar as disciplinas, trata-se de torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais, e sim torná-la necessária a atualização quando se refere às práticas do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Brasil (1999), a reorganização curricular em áreas de conhecimento tem o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização. A proposta da Interdisciplinaridade é estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos. O currículo deve contemplar conteúdos estratégias de aprendizagem que capacitem o aluno para a vida em sociedade, a atividade produtiva e experiências subjetivas, visando à integração. De acordo com Morin (2000), as disciplinas, da maneira que estão estruturadas só servirão para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo.

A educação deve romper com essas fragmentações para mostrar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem. Caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro. Essa inadequação de como as disciplinas são trabalhadas, de saberes divididos, compartimentados não está de acordo com a realidade que é global, as relações entre o todo e as partes, impedem a contextualização dos saberes. Essa maneira de isolar os conhecimentos, de compartimentá-los, causa à incapacidade de considerar o saber contextualizado e globalizado. Enfatiza Morin (2000, p. 43): “[...] a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional”.

O ensino formal, todo estruturado e institucionalizado em torno de disciplinas e conteúdos delimitados que não tem nada a ver com o mundo real das pessoas, torna a aprendizagem do aluno artificial e desinteressante. E essa estrutura disciplinar hierarquizada severa do sistema escolar, muitas vezes acaba tornando difícil uma tentativa de atitude interdisciplinar. O professor que se precisa é aquele que conhece bem sua matéria, que tem uma boa compreensão entre as várias disciplinas e que conheça como os alunos constroem seus conhecimentos, desenvolvem suas capacidades mentais e na prática saber estimular esse processo de ensino-aprendizagem.

Ao ingressar na escola o aluno sente-se naturalmente estimulado e motivado a fazer descobertas e desvendar saberes, porém logo percebe que este espaço de convivência tem uma capacidade limitada de lhe causar prazer, e a linearidade repetitiva e maçante das aulas vai lentamente destruindo a motivação e a curiosidade, enquanto a aprendizagem é deixada de lado. O educando acaba percebendo que a aprendizagem escolar acontece de formas mecanizadas, como a tradicional cópia do quadro-negro ou do livro utilizado pelo professor. O aluno se dá conta paulatinamente que o estudo de Ciências que desperta grandes expectativas pela vinculação que o estudante faz deste título com os fatos científicos que vê retratados na mídia, como notícias e ficção, é tratado de forma tão monótona quanto aos demais, sendo simplesmente mais um conteúdo a ser vencido naquele ano.

Nesta perspectiva Dewey (1978, p.17) destaca:

A educação é uma constante reconstrução da experiência, de forma a cada vez dar mais sentido e habilitar as novas gerações a responder os desafios da sociedade. Deve-se estreitar as relações entre teoria e prática, afinal as hipóteses teóricas só tem sentido no dia-a-dia.

Cabe ao professor fornecer as informações contextualizadas ao cotidiano do aluno, demonstrando a interrelação entre as disciplinas, tornando-as não mais fragmentadas e sim um sistema de informações pertinentes a formação crítica, intelectual e epistemológica dos discentes. Ressalta-se que a contextualização e interdisciplinaridade são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estão estritamente relacionadas entre si (PCN+, Brasil, 2002). A contextualização dos conteúdos aproxima os conhecimentos estudados em sala de aula com os acontecimentos do dia a dia dos alunos, motivando e despertando o interesse destes pelo conhecimento químico, atiçando sua curiosidade e tornando a aula mais prazerosa. A utilização de temas sociais proporciona um ensino contextualizado e permite ao aluno aprender com a integração de diferentes saberes, ou seja, por meio da interdisciplinaridade (PCNEM-Brasil, 1999; LIMA, 2000).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) também defendem a contextualização dos conhecimentos (utilizando temas), tornando-os mais relevantes socialmente, através da articulação desses com situações reais da vida do aluno (vivências, saberes, concepções). Segundo os PCNEM (BRASIL, 1999), com a utilização das vivências dos alunos, os fatos do dia a dia, a mídia, a tradição cultural etc. pode-se reconstruir conhecimentos significativos que permitam fazer interpretações do mundo físico com base nas ciências a fim de se alcançar mudanças conceituais. É a interdisciplinaridade que proporciona a interpretação de acontecimentos estabelecendo ligações com vários campos científicos, contribuindo para um entendimento amplo do conhecimento, como sugere esse documento, afinal a contextualização e a interdisciplinaridade possibilitam o estabelecimento de inter-relações entre conhecimentos escolares e fatos/situações presentes no dia-a-dia dos alunos, imprimindo reais significados aos conteúdos escolares, contribuindo para uma aprendizagem significativa em Química.

Observa-se também a importância de instigar a curiosidade do aluno para desenvolver o conhecimento. Para que o conhecimento se concretize é necessário interesse e motivação por parte do discente, é necessário que ele busque, seja curioso.

Segundo Rubem Alves (2001,29) O papel do professor é ensinar o aluno a pensar provocando a curiosidade do mesmo, no entanto não apenas ser um mero transmissor de conhecimentos, mas sim seduzir o aluno a ter “fome de aprender”. O professor é aquele que instiga, problematiza, liberta. Liberta visto que no momento em que ele problematiza, deixa o educando livre para pensar, imaginar.

O dever da escola é de ensinar conhecimentos científicos, porém o mesmo deve se relacionar com os conhecimentos do cotidiano. Para que ambos coexistam e torne o conhecimento científico no âmbito escolar mais fácil e prazeroso de ser estudado, sendo o professor o mediador deste conceito, envolvendo os alunos. Assim como Rubem Alves afirma, essa teoria parte do pressuposto de que os alunos percebam que o conhecimento que é adquirido nas escolas vai além do espaço da sala de aula. Entendendo que a educação não é uma ciência independente e que a escola faz parte da sociedade no geral. Agregando diversos tipos de culturas, raças e ideias tendo-os como desafios para satisfazer a todos, deixando de existir em si para si.

Segundo ele, o professor deve ser o mediador do conhecimento no processo de ensino aprendizagem, fazendo com que o aluno aprenda a descobrir o mundo, para que se tenha paixão naquilo que se está aprendendo. Propõe que o educador olhe para cada aluno e suas respectivas especificidades, pois ele está lidando com humanos e não com números abstratos.

Rubem Alves (2001, p.36) destaca:

Às vezes eu penso que o que as escolas fazem com as crianças é tentar forçá-las a beber a água que elas não querem beber. Brunno Bettelheim, um dos maiores educadores do século passado, dizia que na escola os professores tentaram ensinar-lhe coisas que eles queriam ensinar mas que ele não queria aprender. Não aprendeu e, ainda por cima, ficou com raiva. Que as crianças querem aprender, disso não tenho a menor dúvida. Vocês devem se lembrar do que escrevi antes, corrigindo a afirmação com que Aristóteles começa a sua *Metafísica*: “Todos os homens, enquanto crianças, têm, por natureza, desejo de conhecer...”. “as perguntas que fazemos revelam o ribeirão onde quero beber...”.

Observando as ideias de Rubens Alves e outros autores destacados acima, uma das formas de cativar o aluno para o conhecimento, nesta nova geração, não é mais trabalhar em sala de aula o conteúdo através de metódicas disciplinas, e sim nos libertarmos do tradicionalismo e observarmos o que o aluno busca, através de práticas além das interdisciplinares, talvez transdisciplinares e até mesmo indisciplinadas.

Alves (2001, p.72) argumenta ainda:

Eu sempre me preocupei muito com aquilo que as escolas fazem com as crianças. Agora estou me preocupando com aquilo que as escolas fazem com os professores. Os professores que fizeram as perguntas já foram crianças; quando crianças, suas perguntas eram outras, seu mundo era outro... Foi a instituição “escola” que lhes ensinou a maneira certa de beber água: cada um no seu ribeirão... Mas as instituições são criações humanas. Podem ser mudadas. E, se forem mudadas, os professores aprenderão o prazer de beber águas de outros ribeirões e voltarão a fazer as perguntas que faziam quando crianças.

Estando toda a educação moderna voltada para conteúdos externos e valores impostos, as pessoas se tornam cada vez mais vazias mesmo repletas de conteúdos disciplinares fragmentados e fragmentadores do pensar, do sentir e do agir.

A transdisciplinaridade traz uma visão mais complexa das ciências, da educação e dos problemas contemporâneos propondo novos modos de pesquisa e ação sobre a realidade mais integradores.

A Transdisciplinaridade, portanto, ao questionar o excesso de fragmentação do saber e a pouca visão do todo que temos na chamada “sociedade do conhecimento” tem uma importante responsabilidade associada à educação. “A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos” (CAPRA, 1999, p. 80).

Segundo Chassot (2008, p. 36) uma das metodologias para a melhoria da educação científica dos alunos é ir além da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, é a contestação à disciplinarização, afinal fomos moldados a sermos sujeitos disciplinares, mas podemos deixar de sê-los. Somos, segundo o autor seres “*cartesianos*”, ou seja, sujeitos que confia de modo irrestrito e exclusivo na capacidade cognitiva da razão, limitando-se as explicações mecânicas, simplificadoras, que são inadequadas a compreensão da realidade.

Com o advento da modernidade, em consequência ao aumento exponencial do conhecimento, houve maior especialização com conseqüentes disciplinarizações. Desta forma, torna-se necessário pensar em termos de educação associada a economia, política, cultura, enfim, como o conteúdo a ser trabalhado está vinculado com os indivíduos, grupos, sociedade e o resto da natureza. Talvez para chegar a esta forma de ensino utilizar-se-ia a in-disciplina, como uma possível metodologia para a mais eficiente alfabetização científica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O currículo de ciências deve ser relevante para a vida de todos os estudantes, e não só para aqueles que pretendem seguir carreiras científicas, e os métodos de instrução devem demonstrar cuidados para a diversidade de habilidades e interesses dos estudantes.

Baseado nas ideias dos atuais pensadores percebe-se a busca desenfreada pelo conhecimento voltado a uma prática pedagógica aos quais os alunos sejam mais ativos, aprendam a pensar e buscar seu próprio conhecimento. O professor deve ser o auxiliar do desenvolvimento da aprendizagem, um estimulador fornecendo os caminhos, e alternativas ao aluno, que deve ir a busca do “saber mais” para desenvolver suas competências e habilidades.

Assim, Chassot (2000, p.64) ainda destaca: “Podemos ser sujeitos transdisciplinares, quanto mais conseguirmos transgredir fronteiras que compartimentalizam as disciplinas”. E esta possibilidade começa com o analisar os trabalhos realizados nestas perspectivas no estudo das ciências, visando aprimorar o processo de ensino- aprendizagem nas escolas e de que modo estes novos métodos podem servir como uma maneira de fortalecer a prática docente dos professores de Ciências, permitindo aos educandos questionar, interpretar, descobrir, analisar, construir conhecimentos, e não apenas memorizá-los de forma mecanizada.

## **PRACTICE TRANSDISCIPLINARY, INTERDISCIPLINARY AND IN-DISCIPLINE: NEW APPROACHES TO SCIENTIFIC LITERACY**

This work presents approaches to Science teaching with proposals for activities for curriculum enrichment, and for exploring theoretical and methodological aspects that are seldom applied in most schools and for several reasons. This is a theoretical study of bibliographic aspects. The way in which scholastic knowledge of Science teaching has worked in the past, reflects a necessity for it to be reassessed from a perspective that challenges the already established divisions produced by disciplines and knowledge areas. It is necessary to think about the construction of learning and skills to be applied, in order to satisfy the necessity to consolidate students' knowledge for professional life and in society as a whole.

**KEYWORDS:** Transdisciplinarity. Scientific literacy. In-discipline. Curiosity.

## REFERENCIAS

ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1999.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: editora Unijuí, 2000.

\_\_\_\_\_. **Para quem é útil o ensino**. Canoas: Ulbra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sete escritos sobre educação e ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Documento 5: Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais. In **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 21 n. 1, p. 229 a 241, jan./jun, 1996/2002.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1999 (2003).

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994 (1995, 2001).

\_\_\_\_\_. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999 (2005).

FREIRE, P. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, H. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2000.



\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Artmed, 1999.

## TECENDO A TRAJETÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO ATÉ O ENSINO MÉDIO INOVADOR COM OS FIOS DA HISTÓRIA CULTURAL

Elaine Coelho da Luz<sup>1</sup>

*Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem.*

Anísio S. Teixeira<sup>2</sup>

**RESUMO:** Realizar a tessitura da história da educação, percorrer a trajetória do ensino secundário até chegar ao atual Ensino Médio Inovador é uma forma de dar visibilidade aos fatores sociais, políticos e econômicos que fazem parte dessa mudança. O objetivo principal desse artigo se propõe a analisar o caminho percorrido pelo ensino secundário até o atual Programa Ensino Médio Inovador inserido no sistema educacional brasileiro, com intenção no rendimento dos alunos, na qualidade da educação escolar e inclusão dos jovens ao mercado de trabalho. As ideias aqui apresentadas foram subsidiadas em bibliografias na forma de livros sobre o ensino secundário do Brasil e em artigos científicos. Os problemas escolares sentidos hoje, assim como a evolução do sistema educacional, possuem suas raízes no passado e, compreender esse progresso pode ser uma aventura interessante, que gera uma pesquisa repleta de respostas e novos questionamentos. Ao conectar esta investigação faz-se necessário apresentar os subsídios que encaminham a discussão, os estudos aqui proporcionados vinculam-se às novas possibilidades do fazer historiográfico, empregadas pela História Cultural, que atualmente é considerada uma história sem fronteiras, esta apresenta em seu campo de investigação a memória e a historiografia. A proposta do Governo em implantar nas escolas brasileiras o Programa Ensino Médio Inovador é recebida com ânimo e expectativa por algumas comunidades escolares, entretanto, é rejeitada por outras, deste modo, sendo pertinente o uso do conceito de “representação” utilizado pelo historiador Roger Chartier, que auxiliará na reflexão das ideias aqui apresentadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Secundário. Ensino Médio Inovador. História Cultural. História da Educação.

### INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro passa por situações de descrédito, principalmente por parte de docentes, pais e discentes. Estes salientam problemas de desmotivação de alunos e indisciplina escolar, insatisfação de professores com questões salariais e desvalorização da profissão, falta de recursos financeiros, materiais pedagógicos e péssimas condições de trabalho, são problemas históricos, possíveis de serem identificados em outros tempos. O que

---

<sup>1</sup> Aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Bolsista Capes (PPGE/UDESC/2014) Orientanda do Professor Dr. Norberto Dallabrida, integrante do grupo “Sociedade, Memória, Educação”. Email: elaine.pastoriz@hotmail.com

<sup>2</sup> (Dewey, 1978, p.16)

nos instiga a pesquisa em saber quando se deram as primeiras tentativas em propor um meio de qualificação para a educação escolar no Brasil e qual o caminho percorrido pelo atual ensino médio desde que surgiu como ensino secundário, passando pelas Classes Experimentais, até chegar aos dias atuais como Ensino Médio Inovador?

Devido ao fato de ser a última fase em que o jovem estará inserido na escola, o ensino médio tem sido alvo de atenção, com discussões em busca de mudanças. Atualmente, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2011 e aprovado pela Portaria nº 971 em 09 de outubro de 2009, é a mais nova tentativa do governo em atingir qualidade nos estudos de jovens educandos, ampliando sua gama de conhecimentos para a vida e qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, o objetivo principal desse artigo se reporta em analisar a trajetória percorrida pela educação no Brasil, até alcançar o atual Programa Ensino Médio Inovador inserido no sistema educacional brasileiro, em prol de melhorias no rendimento dos alunos, qualidade da educação escolar e possibilidade de inclusão dos jovens ao mercado de trabalho. É importante assinalar que, não são de hoje as tentativas em alcançar efetivo aproveitamento escolar entre os jovens, por isso, para compreendermos esta questão atual, apontamos as primeiras iniciativas para contribuir no entendimento acerca das mudanças percebidas no sistema educacional brasileiro.

Ao conectar esta investigação ao estudo das mudanças ocorridas na educação do Brasil, buscamos o entendimento sobre as tentativas de abandonar o método de ensino tradicional, oferecendo ao aluno melhores condições de inserção ao mercado de trabalho. Assim, faz-se necessário apresentar os subsídios que encaminham a discussão, permitindo a imersão nos dados empíricos, as investigações aqui apresentadas vinculam-se às novas possibilidades do fazer historiográfico, situadas no âmbito da História Cultural.

Para ampliar entendimento acerca da História Cultural nos reportamos aos estudos de Sandra Pesavento historiadora e pesquisadora, que aponta as mudanças epistemológicas: “A História Cultural corresponde, hoje, a cerca de 80% da produção historiográfica nacional” (2008, p.7). De acordo com a autora, a História Cultural pode ser considerada uma história sem fronteiras, difundida no mundo e que apresenta em seu campo de investigação a memória e a historiografia, assim como, identidades e narrativas que juntas, permitem pensar o mundo através de um novo olhar.

Em desdobramento desse estudo, trabalhamos o conceito de “representação”, para tanto, remetemo-nos aos delineamentos do historiador francês Roger Chartier, que também está engajado na História Cultural. As práticas de representação tem caráter sociológico, esse

fato nos permite refletir sobre a proposta do governo brasileiro em lançar mais uma experiência de incentivo ao estudo direcionado aos jovens como uma estratégia.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade a custo de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1988, p.17)

Nesse contexto, as ideias aqui apresentadas estão subsidiadas na análise de livros e artigos científicos que abordam a temática sobre educação no Brasil no que se refere ao ensino secundário, ensino médio e ProEMI. Através desse estudo, será possível verificar como se deu o processo de inserir novas propostas educacionais no currículo escolar do ensino secundário brasileiro, o que nos permitiu refletir acerca de um modelo “inovador” de ensino.

## **1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL CONDUZINDO AO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR**

Analisar um programa implantado no sistema educacional, que está em andamento é tarefa importante do profissional da educação. Todavia, é oportuno tecer considerações apoiadas na historiografia, sanando algumas questões para corroborar com o entendimento da proposta atual. Esta investigação permite ao pesquisador rastrear a evolução do ensino secundário e a relação com o ensino técnico-profissional a fim de ampliar entendimento acerca dos sucessos e fracassos, e ainda, entender que alguns experimentos, já ocorreram em outros tempos. Ao discorrer sobre esse tema, verificamos que é comum na escrita dos fatos o uso de acontecimentos políticos, econômicos ou administrativos que servem de marcos, como facilitadores do entendimento “[...] como critérios definidores para pensar a sociedade, sendo a educação estudada a partir, em função, daquela tradição inventada de se enquadrar o Brasil em três grandes blocos: Colônia (1500-1822), Império (1822-1889) e República (a partir de 1889)” (SILVA, LEMOS, 2013 p. 72). De modo semelhante, outros eventos políticos irão sinalizar períodos políticos vividos e que são tomados por autores tais quais: Revolução de 30, Estado Novo ou Regime Militar.

Para iniciar tal análise, recorreremos aos escritos do educador e historiador brasileiro Nelson Piletti, escritor que se dedicou à História da Educação, apresenta uma visão crítica sobre a Educação no Brasil. Com ele, damos partida pelo histórico educacional brasileiro, ele afirma que: “Nossa história educacional tem início em 1549, quando chegaram a Salvador os

primeiros padres jesuítas, apenas catorze anos após a fundação da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola” (1988, p.6). A educação jesuítica seguia o *Ratio studiorum* – plano completo de estudos - era basicamente literária e clássica, garantindo a esse primeiro período educacional brasileiro, o ensino secundário e superior, entretanto, não havia ensino técnico-profissional. No ano de 1759, as escolas jesuíticas foram extintas de Portugal e seus domínios, quando Marquês de Pombal expulsou os jesuítas com a intenção de substituir o interesse da escola de servir à fé, pelo empenho em ser útil ao interesse do Estado.

No ano de 1808, a Família Imperial de Portugal veio para o Brasil, naquele ínterim, quase nada se fez em relação ao ensino técnico-profissional, a preocupação voltava-se apenas ao interesse da elite. O Brasil não dispunha de um sistema integrado de ensino primário ou secundário ao término do período imperial. Para o aluno ingressar no secundário, não se exigia conclusão do primário, tampouco a conclusão do ensino secundário seria cobrada para ingressar no ensino superior.

O modelo educacional que privilegiava a elite ficou de herança para a Primeira República (1889-1930), esse período brasileiro foi marcado por crises políticas, sociais e econômicas que conduziram à Revolução de 30. O ensino técnico-profissional permaneceu sob a responsabilidade dos Estados. A educação se dava de uma maneira convencional naquela época conhecida por “tradicional”, no qual o professor era o protagonista central no processo de aprendizagem, não existia interação crítica, aos alunos cabia-lhes apenas obediência sob ameaças de castigos e ainda, a decorar respostas de questionários e cálculos, sem formar opinião ou criticar. O filósofo e pedagogo Jonh Dewey mostrou em seu trabalho, apreciações que questionavam a escola tradicional. Tomamos seus comentários emprestados para elucidar o assunto (1978, p.46) “A criança é simplesmente o indivíduo cujo amadurecimento a escola vai realizar; cuja superficialidade vai ser aprofundada; cuja estreita experiência vai ser alargada. O papel do aluno é receber e aceitar. Ele o cumprirá bem quando for dócil e obediente”.

O educador Fernando de Azevedo que também era crítico, ensaísta e sociólogo, inspirado nos ideais da educação nova, considerava que a escola deveria ser reformada e instituiu entre outras ideias, a Escola do Trabalho, sobre essa medida Piletti destaca: (1990, p.65) “A sociedade atual apoia-se na organização do trabalho. [...] Além de ser um meio de aprendizagem, o trabalho manual ensina a trabalhar, despertando e desenvolvendo o hábito e a técnica geral do trabalho”. Precários avanços no âmbito educacional e crises internas espalhadas por vários setores no país levaram a culminância da Revolução de 30 (1930 – 1937). Período chefiado provisoriamente por Getúlio Vargas acarretou em alterações no

sistema educacional brasileiro, entre elas, a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados.

A Constituição de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação, estabelecendo alguns pontos importantes: a educação como direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral; a gratuidade do ensino primário; a assistência aos estudantes necessitados etc. (PILETTI, 1990, P.75).

Este período de transição da Revolução de 30, permitiu criar um clima de discussão no âmbito educacional. Houve uma reforma no ensino secundário pelo Decreto nº 19 890, em 18 de abril de 1931, com objetivos bem definidos “[...] o ensino secundário passaria a ter dupla finalidade: formação geral e preparação para o ensino superior” (PILETTI, 1990, p.78). Um grupo de reformadores comprometidos com a Educação, entre eles Anísio Teixeira e Lourenço Filho, juntamente com Fernando de Azevedo organizaram em 1932 o manifesto dos pioneiros, chamado “*A reconstrução educacional do Brasil – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*”, assinado por mais de 25 educadores favoráveis ao ensino público e laico.

O modelo tradicional de educação vigente, até então, induzia o aluno à memorização de conteúdos e considerava o professor como mero transmissor de conhecimento. Francisco Campos idealizava uma educação distinta e a partir de seus anseios e influências escola novista, buscava outras estratégias para o sistema educacional. Na tessitura sobre a Escola Nova, logo se percebe que trata de um tema instigante, gerador de discussões relevantes no âmbito da educação no Brasil e no mundo. O professor Celso Antunes aponta que esse movimento educacional insinuou-se no século XIX e no século XX “ecloidiu de maneira ruidosa, não como uma revolução ou batalha cujo campo de ação se define, mas como reflexo da popularização de pensamentos novos que questionavam a escola convencional [...]” (2011, p.18).

O historiador e professor Norberto Dallabrida, em seus estudos acerca da história da educação, esclarece sobre a modernização do ensino secundário em nível nacional. De acordo com Dallabrida, Francisco Campos liderou uma reforma no sistema educacional brasileiro fundamentado nos métodos da Escola Nova, (2009, p.189) “Como primeiro ministro da Educação e Saúde Pública, ele introduziu esse espírito renovador na reforma do ensino secundário brasileiro em 1931”. A inspiração ao movimento Escola Nova voltava-se em prol de melhorias no rendimento dos alunos, qualidade da educação escolar e possibilidade de inclusão dos jovens ao mercado de trabalho.

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. (DALLABRIDA, 2009, p.185).

Com o golpe do Estado Novo (1937 – 1945), quando Getúlio Vargas chefe do governo brasileiro impôs a nova Constituição de 1937, que, por meio de importantes mudanças políticas, mantinha controle sobre a sociedade. Através desse espírito centralizador, promoveu também modificações no campo educacional com a finalidade de formar profissionais promovendo a qualificação e habilidades dos operários, tomemos de Piletti suas considerações “O ensino profissional – industrial, comercial e agrícola – sofreu uma regulamentação nacional, atendendo, segundo a legislação, aos interesses dos trabalhadores, das empresas e da Nação” (1990, p.94). O então ministro da Saúde e Educação Gustavo Capanema promulgou uma nova reforma educacional que modificou outra vez o ensino secundário, por meio do Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. A Reforma Capanema estabelecia uma redistribuição do tempo do ensino secundário em dois turnos, também chamados de ciclos, sendo que 1º ciclo era o ginásio com duração de quatro anos e o 2º ciclo o colegial de três anos (PILETTI, 1988, p. 19).

No período de 1945 até 1964, o Brasil vivenciou a época da República Populista, um tempo de regime democrático, quando ocorreram movimentos populares em busca de melhorias e oportunidades no setor da educação. A professora Libânia Nacif Xavier que desenvolve pesquisas em História da Educação, enfatiza sobre algumas mudanças: “Contudo, a promulgação da Constituição de 1946 trouxe o retorno da democracia e, com isso, se renovaram as expectativas de alcançar a universalização do ensino, bem como promover a melhoria da qualidade da educação pública” (2010, p.238).

Ainda nesse período sucederam outras alterações significativas para a educação brasileira. A aprovação da Lei nº 4 024, de 20 de dezembro de 1961, quando se deu a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que aplicava seus objetivos inspirados nos princípios de liberdade e com ideais de solidariedade, em todos os níveis, do pré-primário ao superior. Pelo Decreto nº38 460 no ano de 1955, foram criados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e centros regionais (CRPEs) com objetivo de promover estudos que viessem a corroborar com questões educacionais e difundir pesquisas, como forma de estratégias de inovação na educação. “Neste cenário de medidas inovadoras

inscrevem-se escolas experimentais e as classes experimentais secundárias, estabelecimentos ou experiências de ensino onde deveriam ser colocadas em prática as inovações pedagógicas pretendidas pelos reformadores” (VIEIRA, DALLABRIDA, STEIDEL, 2013, p.2).

Instalou-se no país o Regime Militar no ano de 1964 que permaneceu até 1985, marcando negativamente a situação da maioria da população com péssimas condições de vida, elevados níveis de pobreza, falta de saneamento básico, repressão aos sindicatos, grave crise econômica e um caos social. A reforma da Educação Básica promovida durante este período com a Lei nº 5 692 em 11 de agosto de 1971 procurava integrar o ensino médio regular e o técnico, compatibilizando a escola com o desenvolvimento econômico do Brasil, nesse sentido: “Aparentemente, nada mais simples: o país está crescendo a olhos vistos, as empresas precisam de técnicos e, portanto, nada mais lógico do que atribuir à escola de 2º grau a tarefa de formar esses técnicos” (PILETTI, 1988, p.120). Com objetivo de preparar o cidadão para o trabalho, a reforma de ensino praticamente foi aprovada sem discussão.

A partir do ano de 1985, ocorreram manifestações populares culminando em avanço democrático, levando o povo brasileiro a retornar às urnas eleitorais. A Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 05 de outubro de 1988 é o documento mais importante do nosso país. Após sua promulgação essa ficou conhecida como a Constituição Cidadã por proteger os interesses do povo brasileiro contra a ditadura e o autoritarismo. Tal documento reza que a educação é um direito de todo cidadão e passa para a instituição escolar a incumbência e o desafio de transformar crianças e jovens em cidadãos críticos.

O governo e a sociedade destinou à escola a missão de cumprir com responsabilidades sobre fatores que ultrapassam os limites do ensino e aprendizagem. Entre outros deveres atribuídos à escola, essa deve preparar os jovens para o mercado de trabalho. De acordo com o artigo 205 da atual Constituição “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CORROCHANO, 2007, p.12).

No parágrafo I do Artigo nº 206, a Constituição enfatiza a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Para que se cumpra tal artigo, foram tomadas algumas medidas para assegurar esses direitos, criando-se o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sendo esse último, o resultado de um longo trabalho realizado a partir de experiência de educadores brasileiros. A Constituição Cidadã possibilitou a criação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases e após alguns anos de discussões e acordos, foi promulgada a nova LDB que norteia a estrutura e



funcionamento da escola e a mesma deve ser cumprida e respeitada. De acordo com a Lei nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996, define o ensino médio como etapa final da educação básica e quando se refere ao mesmo, no artigo 35 e parágrafo segundo “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2014, p.14). Define assim, o trabalho como princípio educativo para os jovens estudantes.

É possível perceber que o ensino médio marcou presença nas discussões sobre educação. Embora se faça imprescindível apontar alguns elementos sobre a História da Educação no Brasil, a proposta de estudo nessa pesquisa é trazer à baila o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), assinalando em seu primeiro artigo que: “com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional” (BRASIL, 2014b). As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio orientam sobre a forma que deve ser conduzida a ação educacional, a organização dos conteúdos e a abordagem metodológica, aplicada de modo interdisciplinar e incluindo a proposta de pesquisa como princípio pedagógico. Alguns fatores são considerados fundamentais para o desenvolvimento do trabalho: a pesquisa como princípio pedagógico; o trabalho como princípio educativo; integração entre várias áreas do conhecimento<sup>3</sup>. As novas diretrizes caracterizam-se por considerar o aluno como sujeito.

Para ampliar o entendimento acerca do tema, buscamos argumentos da Doutora em Ciências Humanas e professora Marise Ramos, em texto elaborado para o programa “*Salto Para o Futuro*”, a professora esclarece que a relação entre o mundo do trabalho e sua interação com a escola, as novas diretrizes sinalizam que: (2013, p.04) “as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo”. Dessa forma, a concepção de trabalho estará associada à concepção de ciência, proporcionando aos estudantes “o desenvolvimento técnico-intelectual para produzirem a existência por meio de seu trabalho sob determinadas circunstâncias históricas” (RAMOS, 2013, p.04).

Com um olhar mais atencioso ao atual sistema educacional do Brasil, verifica-se que, na maioria das instituições a realidade está longe de atender as necessidades básicas dos estudantes com vistas à formação para o mundo do trabalho e cumprimento da cidadania.

---

<sup>3</sup> Informações obtidas no programa “Salto Para o Futuro”. Tema de discussão: Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Disponível em: <http://ensinomediainovadorsc.blogspot.com.br> Acesso em: 20/12/2013.

Nesse ínterim, considera-se que a qualidade educacional e a preparação dos jovens tanto para o mercado de trabalho, quanto para uma vida social digna, dependerá de um conjunto de elementos, encontrando-se entre eles o empenho da escola, mas, primordialmente a participação da família e do Estado, sendo que cada um desses segmentos possui responsabilidades e o sucesso ou fracasso do jovem estudante durante sua vida adulta, pode ser traçado na fase escolar, por isso, tamanha importância do envolvimento de todos os responsáveis.

### **1.1 Nas tramas da história cultural**

Assim, por meio da tessitura da trajetória do ensino secundário pela história da educação, até aportar no ensino médio como modelo vigente nas escolas catarinenses, em sua última versão, o Programa Ensino Médio Inovador, uma proposta que está fundamentada na preparação dos jovens para uma cidadania efetiva e crítica e para o mundo do trabalho. Por meio do movimento na história da educação descrita no texto acima, foi possível verificar brevemente acerca do batismo da Escola Nova no sistema educacional do Brasil, por uma educação nova e diferenciada. Para o historiador inglês Peter Burke a história cultural (2006, p.245) “também é uma tradução cultural da linguagem do passado para o presente, dos conceitos da época estudada para os de historiadores e seus leitores. Seu objetivo é tornar a ‘alteridade’ do passado ao mesmo tempo visível e inteligível”. Nesse sentido, verificamos que outras investidas foram realizadas em prol do ensino médio ao desenvolver um trabalho interdisciplinar, ganhando características de renovada ou inovadora.

Examinando o significado da palavra inovador<sup>4</sup>, notamos claramente a intenção que se dá em tentar novamente, realizar ou repetir a investida que se ocorreu em outros tempos. Naquela ocasião não preencheu as expectativas, e agora, a sugestão se apresenta renovada, com a intenção de apostar outra vez em algo que já foi experimentado, porém, decorrerá com outros elementos que lhe deixem com aspecto mais atraente e inovador. Na escrita da historiografia do ensino brasileiro e analisando aspectos voltados às questões culturais ou até mesmo políticas, como no caso da educação, faz-se necessário recorrer a algum aporte teórico. Assim, adentramos na História Cultural e para iniciar sua discussão, tomamos emprestado o argumento de Ana Lúcia Cunha Fernandes sobre o tema:

---

<sup>4</sup> Inovador (i.no.va.dor) [ô] a. 1 Que inova, que traz inovações: sistema de ensino inovador. (AULETE, 2011, p.796).

Nesse sentido, nunca será demais lembrar que os desafios decorrentes de tal aproximação, sobretudo em relação às correntes teóricas identificadas sob o epíteto de *História Cultural*, abriram caminho para a formulação de novas perspectivas de pesquisa. Igualmente ao que vinha acontecendo no domínio da história, assiste-se, já há algum tempo, no que se refere ao campo da educação, à emergência de novas perspectivas na investigação sobre os fenômenos educativos, levando-nos a refletir, no que diz respeito especificamente à História da Educação, sobre questões de *explicação histórica*, de *definição temática* e de *fonte*. (2010, p.103)

A História Cultural é um procedimento teórico que, se originou vinculado à Escola de *Annales*, na França no ano de 1929, essa escola inovou a historiografia. De modo mais amplo, por meio dos estudos realizados por Lisiane Sias Manke vinculados História Cultural e à Escola de *Annales*, podemos considerar que esse movimento passou por três fases, sendo que a etapa inicial foi promovida por Marc Bloch e Lucien Febvre quando “difundiram os ideais contrários ao paradigma da historiografia tradicional com a publicação do periódico *Annales d’histoire économique et sociale*” (2012, p.23). A substituição de Febvre por Fernand Braudel na direção da revista marcou a segunda geração.

A partir da década de 1970, na terceira fase contou com a presença de Jaques Le Goff, ele cunhou a expressão Nova História que facilmente é confundida com História Cultural. Sobre o uso de diferentes expressões Pesavento explica (2008, p.15) “Se a História Cultural é chamada de Nova História Cultural, como faz Lynn Hunt, é porque está dando a ver uma nova forma de a História trabalhar a cultura”. Essa terceira geração era distinta e houve ascendência de temas voltados ao campo da cultura, vinculados à filosofia, à linguística e à etnologia. Tal concepção se contrapõe tanto à teoria tradicional positivista, quanto à perspectiva marxista que eram características marcantes da *Escola dos Annales* nas fases anteriores.

“Neste momento, a História Cultural pautava-se na renúncia de procedimentos baseados no método científico para o levantamento de fontes e para a análise de informações, buscando uma abordagem interdisciplinar da história, vinculada aos campos da história social e econômica”. (MANKE, p.22/23)

A presença da História Cultural na análise realizada neste estudo, no que diz respeito à trajetória do ensino secundário até atingir o atual ProEMI, se dá em afirmar que a proposta deste aporte teórico é de “decifrar a realidade do passado por meio de suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os

homens expressaram a si próprios e o mundo”(PESAVENTO, 2008, p.42). Desse modo, se faz pertinente o uso do conceito *representação* em nossa reflexão.

Categoria central da História Cultural, a representação foi, a rigor, incorporada pelos historiadores a partir das formulações de Marcel Mauss e Émile Durkheim, no início do século XX. [...] Expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos, tais representações formam como que uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas. (PESAVENTO, 2008, p.39).

Em desdobramento desse estudo que trabalha com o conceito de representação, remetemo-nos aos esboços do historiador francês Roger Chartier, que também está engajado na História Cultural, (2002, p.16, grafia original) “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Quando Chartier se refere à representação, considera que sua função é produzir e reproduzir conforme o meio social ou o interesse político do momento, segundo ele, a força da representação está de acordo com a capacidade da mesma em produzir reconhecimento e legitimidade no círculo social em questão.

Roger Chartier considera que as lutas de representações são tão importantes em uma sociedade, quanto às lutas econômicas. Podemos tomar a questão do ensino médio para elucidar: o Brasil em condição de país emergente e em desenvolvimento, necessita dar conta de estatísticas favoráveis que comprovem seu avanço, tanto econômico quanto social e no caso da educação o ProEMI é uma estratégia do governo que assume uma representação diante da sociedade como tentativa em alcançar níveis mais elevados em aprovações e inserção de jovens no ensino superior e também no mercado de trabalho, o que, de certa forma, está diretamente relacionado ao fator econômico. Chartier situa o conceito com a situação colocada acima: “Por isso, essa investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (CHARTIER, 2002, p.17).

Nesse sentido, se faz pertinente mencionar questões como a relação entre ProEMI e estatísticas de avanços escolares do Brasil, ou ainda, a representação que o ProEMI tem diante da sociedade tendo em vista que algumas escolas não adotaram o sistema e outras instituições o acolheram com tanto entusiasmo. Embora tais questões possam proporcionar excelente discussão, este não é nosso propósito neste artigo. Por hora,

vamos apenas nos deter no quanto estas ideias estão diretamente relacionadas ao conceito de representação, sendo que este se insere no contexto da História Cultural, o aporte teórico que orienta nosso tema de pesquisa.

Em relação ao estudo, pesquisa e escrita do movimento percorrido pela história da educação no Brasil, ao considerar ocupação do historiador, para Chartier (2010, p.12) “Nossa obrigação não é mais a de reconstruir a história, [...] os historiadores já não tem o monopólio das representações do passado”. O autor refere-se a esta tarefa como uma responsabilidade de tornar inteligíveis as heranças acumuladas. Ele diz que “o escrito é transmitido a seus leitores ou auditores por objetos e vozes, cujas lógicas materiais e práticas precisamos entender” (2010, p.14). Desse modo, a partir da análise de fontes escritas, orais e materiais o historiador cumpre seu papel, realizando o que Roger Chartier chama de “escutar os mortos com os olhos”. A expressão usada por este autor em sua palestra de aula inaugural do *Collège de France*, em 2007, nos leva à reflexão acerca da escrita da história da educação, da leitura e estudo sobre o tema, a nos debruçar sobre esse conhecimento, em busca de uma educação de qualidade que atenda às necessidades intelectuais de nossos jovens e crianças.

## CONSIDERAÇÕES

Ao final deste trabalho de pesquisa, consideramos que o presente estudo permitiu investigar o caminho percorrido pelo ensino secundário das classes experimentais até chegar ao atual Ensino Médio Inovador, o que é relevante para o entendimento do tema ao se conectar com a história da educação. As leituras aqui apresentadas vinculam-se às novas possibilidades do fazer historiográfico, convencionadas pela História Cultural.

O estudo possibilitou realizar um apanhado geral pela história da educação brasileira, desde o modelo de ensino dos jesuítas; a educação no período imperial o sistema integrado de ensino primário ou secundário e o ensino-técnico; no período republicano com uma educação elitista e tradicional levando reformadores comprometidos com a educação fazerem vigorar o modelo educacional chamado Escola Nova; no período Estado Novo quando ocorreram modificações no campo educacional a fim de formar profissionais e manter a qualificação e habilidades de trabalhadores; no período ditatorial a reforma da Educação Básica procurava integrar o ensino médio regular e o técnico, sempre voltado ao mercado de trabalho. A partir desta trajetória realizada sobre o ensino secundário até os dias atuais, quando o foco da discussão encontra-se no ensino médio inovador, compreendemos que, quando o assunto

abordava educação, o ensino médio esteve atualizado nas discussões e contemplado na legislação, o que não significa que houve pleno sucesso nestas investidas.

Verificamos ainda sobre a aprovação das Constituições de 1934, 1946 e 1988 pontos relacionados com a educação, além da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases que veio nortear a estrutura e funcionamento da escola, devendo ser cumprida e respeitada por todas as instituições escolares. Conferimos um conjunto de elementos como o empenho da escola, a participação familiar e da sociedade que devem contribuir com a qualidade educacional e o preparo desses jovens tanto para o mercado de trabalho, quanto para uma vida social digna.

Por meio de uma metáfora, rematamos que a história da educação é como uma tecelã, que trabalha com diversas linhas e de acordo com as estações procura mesclar cores novas e texturas inovadoras, sucessivamente, intencionando a perfeição no resultado final do produto. Assim, se fez a história da educação brasileira com novos experimentos de mudanças, com alterações na legislação, ou modelos educacionais distintos, por meio de intervenções políticas e sociais que formaram as tramas desde o ensino secundário até o ensino médio inovador, entrelaçados com os fios da história cultural. De um modo geral, causando expectativas em alguns e gerando críticas por parte de outros, até surgir alguma “nova” fórmula, que se possa chamar de “inovador”, ou quem sabe, outro desafio quiçá “renovável”, que se proponha sanar antigas angústias e necessidades ainda presentes nas instituições escolares do Brasil.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 5.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 15/01/2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 971**, de 09 de outubro de 2009. Disponível em: [http://gestao2010.mec.gov.br/marcos\\_legais/decree\\_102.php](http://gestao2010.mec.gov.br/marcos_legais/decree_102.php). Acesso em 15/01/2014.

BURKE, Peter. Variedades de história cultural. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Editora Difel, 2ª edição, 2002.

\_\_\_\_\_, Roger. **Escutar os mortos com os Olhos**. In: Estudos Avançados, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo: v. 24, n.69, 2010.

CORROCHANO, Maria Carla. **A escola e a preparação para o trabalho.** In Mundo Jovem. Porto Alegre, RS: Editora da PUCRS, 2007.

DALLABRIDA, Norberto. **A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário.** Educação, v.32, n.2, p. 185 – 191. Porto Alegre: maio/agosto 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br> Acesso em: 11/1/2014.

DEWEY, Jonh. **Vida e Educação.** Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. In MENDONÇA, Ana Waleska (Org.). **História e Educação: dialogando com as fontes.** Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.

GEIGER, Paulo (ORG). **Novíssimo Aulete:** Dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

LACERDA, Nelson. **Constituição-Cidadã de 88 e suas 56 Emendas.** 2010. Disponível em [http://www.uj.com.br/publicacoes/doutrinas/5192/Constituicao-Cidada\\_de\\_88](http://www.uj.com.br/publicacoes/doutrinas/5192/Constituicao-Cidada_de_88) Acesso em 11/01/2014.

MANKE, Lisiane Sias. **História e sociologia das práticas de leitura: a trajetória de seis leitores oriundos do meio rural.** Orientadora: Eliane Teresinha Peres. Pelotas, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e Histórica Cultural.** Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2008.

PILETTI, Nelson. **Ensino de 2º Grau: Educação Geral ou Profissionalização?** São Paulo, SP: EDUSP Editora da niversidade de São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. **História da Educação no Brasil.** São Paulo, SP: Editora Ática, 1990.

RAMOS, Marise. **Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Salto para o futuro, Edição Especial. TV escola, setembro de 2013. Disponível em: [http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164727EE\\_EnsinoMedio.pdf](http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164727EE_EnsinoMedio.pdf). Acesso em 14/01/2014.

SILVA, José Cláudio Sooma. LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. In FERREIRA, Marcia Serra. XAVIER, Libania. CARVALHO, Fábio Garcez de. (ORGs) **História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos.** Rio de Janeiro: Quartet Editora, Faperj, 2013.

VIEIRA, Letícia. DALLABRIDA, Norberto. STEINDEL, Gisela Eggert. **Uma Análise Acerca Das Classes Experimentais Do Ensino Secundário Paulista (1955-1964).** In: Anais do VIII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/3985/2733> Acesso em: 28/01/2014.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

XAVIER, Libania Nacif. In MENDONÇA, Ana Waleska (ORG). **História e Educação:** dialogando com as fontes. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forma e Ação, 2010.



## **TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA, MAS INSUFICIENTE**

**Magali Seidel Kunz<sup>1</sup>**  
**Luci Mary Duso Pacheco<sup>2</sup>**

**RESUMO:** Este artigo apresenta reflexões acerca da relação entre trabalho e educação no Brasil, sobretudo os estudos relacionados à Marx e Gramsci. É de valia ressaltar que esta temática, que envolve educação e trabalho (em especial no Brasil), para uma compreensão mais dialética necessita ser situada no contexto político-econômico e social de mudanças e da reorganização das relações sociais em períodos diferentes, bem como a influência do capitalismo. Além disso, aborda a modalidade de ensino politécnico e a conseqüente reorganização curricular que a permeia. As questões da e sobre a juventude vêm adquirindo um novo status no marco social e institucional. Há um número cada vez mais elevado de movimentos e de iniciativas para que os jovens se organizem e tornem-se não objetos, mas sim sujeitos criativos e cidadãos. Nesta perspectiva, o mercado de trabalho tem sido alvo de inúmeras reflexões que vão desde os impactos de novas tecnologias, ao seu anacronismo como critério de inclusão social e de poder político nas relações sociais. Além disso, aborda-se a falta de equidade na educação, fato que acaba por gerar um precoce ingresso no mercado de trabalho, sem dispor de condições formativas para isso.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação e Trabalho. Capitalismo. Currículo Integrado. Politecnicia. Juventude.

### **INTRODUÇÃO**

O trabalho é o que funda a totalidade da vida social, os homens se educam através do trabalho, vão ampliando seu campo de domínio sobre os processos naturais, incorporando herança sócio-histórica, tornando-se cada vez mais complexos que anteriormente.

A conceituação de trabalho é um dos pilares da obra de Marx. Ontologicamente essa categoria (o trabalho), determina a essência humana, sendo essa produzida na processualidade histórica na forma pela qual os homens produzem e reproduzem seus meios para sua subsistência. Segundo Marx (1982, p. 18) essa categoria nada mais é que “formas de modos de ser, determinações de existência”, explicitando que o trabalho exprime objetivamente o metabolismo social dos homens e da natureza.

### **1 O TRABALHO NO DECORRER HISTÓRICO**

---

<sup>1</sup>Aluna do Mestrado em Educação da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. Bolsista Fapergs - magali.seidel.kunz@hotmail.com

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

Na antiguidade o trabalho era visto como uma atividade dos que haviam perdido a liberdade. Inicialmente o seu significado confundia-se com adversidade e infortúnio (KURZ, 1997). Nesse sentido, na relação judaico-cristã o trabalho associa-se a noção de punição e maldição (referente ao pecado original), como consta no Antigo Testamento. Dessa maneira sendo o trabalho o fundamento da essência humana, é através dele também que o homem realiza a transformação da natureza, simultaneamente amplia seu domínio sobre ela e sobre si mesmo. Segundo Engels (2004, p.14) é o trabalho que “dá condição básica e fundamental de toda a vida humana”, ou seja, “o trabalho criou o próprio homem”.

Transformar a natureza, não cria só novos espaços, antes disso, cria relações sociais, histórias, processos de mudança no mundo, tecnologia, bem como, novas técnicas. Assim, interagindo com o meio natural e social as técnicas são aprimoradas, novos conhecimentos são construídos, tecnologias são desenvolvidas. Desse modo, o trabalho, pode ser visto como o ato de produzir ideias, tecnologias, conhecimentos, técnicas, modificando/transformando a natureza.

Esta consciência moldada envolta por esse agir prático, teórico (diria até político) impulsiona o ser humano para modificar a natureza (a partir de seu labor). A consciência é capaz de colocar finalidades às ações, bem como, transformar perguntas em necessidades. É correto afirmar então, que o humano age através de mediações, de recursos para alcançar os fins desejados. Assim, a maneira pela qual os homens produzem a própria vida, superam os limites naturais produzindo a si humanamente.

Desse modo Marx acredita que

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como: uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de aprimorar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1983, p. 149)

O autor procura explicitar a racionalidade do modo de produção, bem como, revelar o complexo unitário de sua reprodução social, ou seja, Marx acaba por confirmar a prioridade da práxis ontológica na vida humana, fundante do ser social. Assim, através do trabalho, o homem, de maneira consciente e ativa, acaba por se libertar dos limites perniciosos da reprodução cega das formas biológicas, resultando (como já explicitado), o ser social.

Conjuntamente ao passo que o trabalho vai erguendo o homem, uma cultura humana vai sendo desenvolvida e socializada, constituindo normas, juízos, padrões éticos e morais são produto mediato da objetivação do ser.

A educação, como componente do complexo das objetivações, ocupa justamente papel de centralidade neste processo, pois se trata do conjunto dos valores e concepções que os homens foram erigindo como síntese da sua relação contraditória com a natureza e com o gênero humano.

Como o trabalho é o processo social de transformação da natureza e de si mesmo, a educação é um processo de trabalho, pode assim, ser considerada como a instituição do mundo dos homens, do mundo da cultura. Segundo os autores

Aqui, como em toda parte, aliás, a identidade entre o homem e a natureza aparece também sob esta forma, ou seja, o comportamento limitado dos homens face à natureza condiciona seu comportamento limitado entre si, e este condiciona, por sua vez, suas relações limitadas com a natureza, precisamente porque a natureza ainda quase não foi modificada pela história. Por outro lado, a consciência da necessidade de entrar em relação com os indivíduos que o cercam marca, para o homem, o começo da consciência do fato de que, afinal, ele vive em sociedade (MARX & ENGELS, 2002, p. 25).

Diante dessa reflexão, pode-se destacar que a constituição do mundo da cultura ou dos homens é em si e para si um processo em o homem foi desenvolvendo suas formas de apreender o mundo, formas historicamente e socialmente condicionadas de se educar.

Desse modo Saviani (2007, p. 154) disserta que

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p.154).

Compreender a centralidade do trabalho no processo de humanização permite localizar com precisão o estatuto ontológico da educação, pois, depreende-se que os homens precisam produziras condições para assegurar sua existência material, e isso, através da transformação da natureza, ou seja, a existência humana não é uma dádiva natural, e isto só é possível se os homens apreenderem a produzir sua própria vida.

No entanto, ao analisar o trabalho diante das relações desenvolvidas no sistema de produção capitalista, Marx (2005), enfatiza que o trabalho caracteriza-se como alienado, no

sentido de que seu desenvolvimento passa a negar a própria existência do homem. Essa contradição cristalizada pelo capitalismo acaba por tirar do homem seu trabalho em troca de um pagamento, ocorrendo uma relação de exploração, sendo o trabalhador versado como mera mercadoria, habilitado de produzir lucro ao capital. Esta compreensão é verificada a partir da lógica de valorização do capital, em detrimento do trabalho humano.

A partir de tais compreensões, verifica-se que o trabalhador deixa de produzir seu subsídio e marginaliza sua força de trabalho para atender suas necessidades vitais. Desse modo, o trabalho humano, torna-se estranho ao trabalhador, ponderando-se que a maneira pela qual o processo de produção é realizado, aliena ainda mais o homem de modo perverso, pois, extraem dele o júbilo em realizá-lo, brindando-lhe apenas com exploração, estereotipando-o como objeto.

Para Marx (2005), a execução do trabalho deve ser motivo de bem-estar e satisfação, uma atividade que possibilite momentos prazerosos, contrapondo-se ao sistema capitalista de produção. Lamentavelmente a lógica capitalista reduz a força de trabalho a objeto passível de comércio, pertencente ao indivíduo que manipula e tem condições de adquiri-lo.

Marx remonta que

A realização do trabalho surge de tal modo como desrealização que o trabalhador se invalida até a morte pela fome. A objetivação revela-se de tal maneira como perda do objeto que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho. Sim, o trabalhador transforma-se em objeto, que ele só consegue adquirir com máximo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como alienação que quanto mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, o capital (MARX, 2008, p.159).

Para Marx, o trabalho realizado pelo homem diante do sistema capitalista, assume um caráter contraditório ao real sentido de ser, ou seja, as condições para o seu desenvolvimento estão embasadas em um sistema desigual. Assim, o lucro adquirido no processo produtivo, legitima todo procedimento realizado para sua obtenção.

Félix (1989, p.37), mediante o sistema capitalista de produção, acredita que:

A relação social que decorre desse modo de produção é uma relação antagônica em que se confrontam os detentores dos meios de produção e da força de trabalho. Nessa relação, de um lado, os que possuem o capital se apropriam da mais-valia mediante a exploração da força de trabalho; de outro lado, os trabalhadores vendem a sua própria força de trabalho para subsistirem, - porém isto implica em manter a relação de produção estabelecida no capitalismo. (FÉLIX, 1989, p.37).

Diante disso, compreende-se que, pensar na efetivação do trabalho (ateado em uma sociedade capitalista), antes de tudo, faz pensar o tipo de relação estabelecida entre capital e trabalho, sendo que é dessa relação que as diversas atividades realizadas pelo homem em sociedade são definidas. É pertinente assinalar que esta forma de trabalho capitalista não pode ser visualizada como natural e sim, produzidas pelo homem. Os entraves e as lutas históricas são justamente para superá-las.

Na relação (do humano) para a produção dos meios de vida pelo trabalho, não significa apenas que, ao transformar a natureza, transformamos a nós mesmos. Muito obstante a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização. Então, a direção assumida entre a relação trabalho e educação não é inócua, mas vem tracejada pelos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais.

## **2 POLITECNIA: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**

Atualmente o ensino público no Brasil apresenta diversas diretrizes orientadoras para seu desenvolvimento nos mais diferentes níveis, isto explicitado desde a década de 90 em que assistiu-se a criação das mais variadas medidas, voltadas com o intuito de atender as demandas oriundas dos campos político e econômico que, acabam por reforçar a redefinição do papel do Estado em relação a sua atuação em sociedade.

Assim, verifica-se que tais medidas vão ao encontro das novas demandas provindas do sistema produtivo dominante (o capitalismo), passando a implementar diferentes estratégias de organização e funcionamento procurando separar a crise desencadeada nos anos 70.

É pertinente ressaltar ainda, que essas medidas objetivam materializar o projeto do novo paradigma de produção em que a principal característica é intensificar o domínio do capital. Desse modo, essas novas formas de organização e gestão do trabalho visam sanar as exigências do mercado globalizado e marcam o novo padrão de acumulação capitalista (KUENZER, 2006).

Segundo a autora, a escola, historicamente vem sendo delineada de acordo com as mudanças ocorridas nos modos de produção (do setor produtivo), com isso, fomentando prejuízos à formação do cidadão e ao desenvolvimento de uma sociedade, sendo que a incorporação de princípios econômicos à escola implica na negação de sua verdadeira essência, ou seja, da mesma forma que importa para sua realidade, volta-se para o atendimento das necessidades produtivas do sistema, e acaba por se contradizer mascarando

sua especificidade de instituição formadora, resultando em uma educação condicionada ao cumprimento da alienação humana.

Torna-se compreensível assim, que as escolas públicas brasileiras durante muito tempo adotaram o modo de organização baseado na fragmentação de ações, controle do tempo, entre outros, pois, desde o século XX, predominava (na sociedade industrial) o modelo taylorista/fordista<sup>3</sup>.

É notório acrescentar que, o taylorismo-fordismo, em países mais desenvolvidos recebeu um forte investimento na área social oriunda dos Estados, garantindo certo equilíbrio e estabilidade, em especial, garantiu a educação básica das crianças e jovens. No Brasil, não é possível visualizar o mesmo acontecimento.

Desse modo, é possível verificar que o princípio educativo subjacente à pedagogia taylorista/fordista atendeu a divisão técnica e social do trabalho com claras definições acerca das fronteiras entre pensamento e ação.

Quanto a isso, Kuenzer (2006, p.35), acredita que

[...] a pedagogia do trabalho taylorista foi dando origem, historicamente, a uma pedagogia escolar centrada ora nos conteúdos, ora nas atividades, mas nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas [...] (KUENZER, 2006, p.35).

---

<sup>3</sup>Para compreender este modelo devemos nos remeter ao século XX (como abordado anteriormente). Este período resultou em algumas alterações no sistema produtivo, em especial, o que faz menção a relação do trabalhador com o objeto. Desenvolvidas por Frederick Taylor (taylorismo) e Henry Ford (fordismo).

Frederick Winslow Taylor (1856–1915), natural da Filadélfia, era um engenheiro mecânico. Em 1911 desenvolveu uma obra chamada **“Os princípios da administração”**.

Taylor queria que o proletário (trabalhador) focasse sua parcela do processo produtivo e desempenhasse-a no menor tempo possível, não precisando ter conhecimento do todo produzido. Além disso, o empregado deveria evitar o gasto de energia “desnecessário”, limitando-se apenas para a produção do que lhe era determinado pelo padrão. Taylor afirmou que a hierarquização educava os funcionários e evitava protesto e desordem. Em contrapartida, defendia a competição interna e a premiação para aquele funcionário de melhor desempenho. Não era favorável a organização dos trabalhadores, gerando conflitos com os sindicatos da época (PINTO, 2010).

Henry Ford (1863 – 1947) foi o fundador da Ford Motor Company, inspirado por Taylor, criou um sistema industrial chamado de fordismo. **A grande inovação foi à introdução de linhas de montagens, em que o operário era responsável apenas por uma atividade.**

Ford (em sua fábrica) determinava a posição de seus funcionários, estes aguardavam as peças se deslocarem pelas esteiras para executarem uma única função específica. Cada funcionário tinha apenas uma função sendo responsável, por apertar um determinado parafuso (PINTO, 2010).

**Esta limitação funcional do operário causava uma alienação psicológica no indivíduo, limitando o seu conhecimento, não tendo nenhuma noção da compreensão do todo. Esses dois métodos trabalhísticos tinham o mesmo objetivo: ampliação do lucro dos detentores dos meios de produção.** Pelo objetivo ter sido cumprido, esses modelos se reproduziram com muita velocidade por diversas empresas e países até os dias atuais, assim como as péssimas condições de trabalho e os abusos com os trabalhadores (PINTO 2010).

A autora enfatiza que se esse modelo (taylorista/fordista) caracterizou-se pela organização ateadada na divisão técnica do trabalho, na produção em massa, na repetição do movimento e na especialização. Na área educacional, paralelas a essa forma de organização desenvolviam-se algumas práticas pedagógicas. Assim, o processo ensino-aprendizagem, caracteriza-se pela aquisição de um número significativo de atividades repetitivas, controladas e especializadas em um determinado tipo de conhecimento, conteúdos rigidamente ministrados, memorização e fragmentação do trabalho.

Nesse cenário dicotômico, se contrapondo totalmente a este patamar educativo, está ateadado o trabalho como princípio educativo, ou seja, o ensino politécnico (proposta marxista). Marx é considerado o fundador da pedagogia que torna o trabalho como princípio educativo pela distinção entre fato e princípio. O trabalho como fato social sempre promoveu aprendizagem, mas quando Marx o elevou à categoria de princípio, a ciência pedagógica foi chamada à cena.

Segundo Frigotto (2004), visualizar o trabalho como princípio educativo é considerar que, os seres humanos (desde a infância) socializam suas experiências com o intuito de suprir suas necessidades físico-biológicas e sociais para viverem em harmonia com os seus pares e a natureza.

Para Saviani (1989) o trabalho pode ser apontado como princípio educativo de três maneiras articuladas entre si. Inicialmente, é visto como tal, na medida em que determina através do grau de desenvolvimento social (baseado historicamente), o modo de ser da educação em seu conjunto. Assim, aos modos de produção correspondem modos diferentes de educar com uma correspondente forma dominante de educação. O trabalho é princípio educativo, em um segundo sentido, no momento em que aborda exigências claras e específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Por fim, (terceiro sentido), quando determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989). Desse modo, o conceito de politecnicidade está envolto no que faz relação ao segundo sentido de compreensão: a educação básica, em suas diferentes etapas, deve explicitar o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva.

Para uma compreensão assídua no que faz menção a articulação existente entre trabalho e educação, é pertinente abranger a história, bem como as lutas sociais relacionadas a esta temática. No que tange o campo educativo, a proposta burguesa sobre educação profissional, procurou instruir os trabalhadores, mas, uma instrução vaga e superficial, como aborda Saviani (2003, p. 138) “os trabalhadores têm de dominar aquele mínimo de

conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, mas devem ultrapassar este limite” e, isto só é possível com o acesso à educação escolar.

Verifica-se então, um dualismo educacional tangido entre a educação profissional e a educação intelectual. Ora, todavia, em qualquer trabalho físico há um mínimo que seja de atividade intelectual a qual, media a execução de uma tarefa. Segundo Gramsci (1968, p.7-8)

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1968, p. 7-8).

É neste momento que a questão da escola unitária e da educação politécnica entra em cena com Gramsci, propondo uma escola unitária dentro de uma nova ordem, na qual as variadas classes receberiam uma formação humanista, de cultura geral, desenvolvendo condições para a produção intelectual.

Podemos assim, perceber a noção de politecnicidade como a junção do trabalho manual e intelectual como um todo complexo e dinâmico e que organiza o ser social. Assim Saviani postula que

[...] o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho (SAVIANI, 2003, p. 138).

Essa dissociação resulta de uma questão histórica do próprio capitalismo, que sistematizou as tarefas manuais aos membros que foram expropriados dos seus meios de vida, já as tarefas intelectuais foram sistematizadas aos proprietários dos meios de produção.

A questão da educação politécnica se associa ao conceito de escola unitária. O conceito de escola unitária “visa superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual”, pois essa separação “é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista” (RAMOS, 2009, p. 01-02).

### **3 JUVENTUDE E O MERCADO DE TRABALHO**



Deve-se considerar ao falar em juventude, a questão social e cultural que abarcam as pesquisas em torno da problemática educação e trabalho para este público carente de Políticas Públicas. Inicialmente podemos observar que há um processo que acaba por acelerar a chegada da fase adulta, por assim dizer, uma “adulterização” precoce entre os jovens de classe social baixa e a inserção no mercado de trabalho (na maioria dos casos informal), ao verificar às suas condições, quanto aos níveis de remuneração no emprego. Situação antagônica encontrada para jovens integrantes de classe média e poder aquisitivo elevado.

Observa-se um crescente o número de jovens que se vêem submetidos a trabalhos de diversos tipos e precariedades para prestar auxílio na renda familiar. Para NOVAES (2008, p.197), “isso não é uma escolha, mas imposição de um capitalismo que rompe com os elos contratuais coletivos e os reduz a contratos individuais e particulares”.

Verifica-se então, que o capitalismo não supera a sociedade de classes, pelo contrário, a mantém e, ao formar e legalmente proclamar a igualdade, dissimula a desigualdade. A inserção de crianças e de jovens no mundo do trabalho, sua exploração e uma escola diferenciada aparecem desde o início (NOVAES, 2008, pp.194-195).

Houve um crescente número de jovens em ocupações de baixa qualidade e vínculos precários de menor remuneração. Isso porque muitos jovens interrompem precocemente o seu ciclo educacional ou permanecem nele em idades incompatíveis com as suas. Para o autor, se

Por outro lado, todos os indicadores possíveis têm evidenciado uma forte ‘pressão’ dos jovens à procura por ocupação, denotando que se eles estivessem apenas se dedicando às atividades de escolarização e aprendizagem profissional, as taxas de desemprego cairiam substancialmente, uma vez que seu ingresso na força de trabalho seria adiado (ABRAMO e MARTONI, 2008, p.131).

Em suma,

Constata-se, por exemplo, que os jovens filhos de pobres no país encontram-se praticamente condenados ao trabalho como uma das poucas condições de mobilidade social. Porém, ao ingressar muito cedo no mercado de trabalho, o fazem com baixa escolaridade, ocupando as vagas de menor remuneração disponíveis, quase sempre conjugadas com posições de subordinação no interior da hierarquia no trabalho. O contrário parece ocorrer para os jovens filhos de pais de classe média e alta, que possuem, em geral, condições de financiar a inatividade, elevando a escolaridade e postergando o ingresso no mercado de trabalho. Assim, terminam por obter acesso as principais vagas disponíveis, com maior remuneração e em postos de direção no interior da hierarquia do trabalho (NOVAES, 2008, p.231-232).

Observa-se que os jovens carentes submetem-se a diversos tipos de atividades, empregos não reconhecidos, formas precarizadas de trabalho, sendo vitimados por um sistema

capitalista, excludente, desregulado, que rompe com direitos sociais conquistados pelos trabalhadores, ao longo do século XX. Assim como aborda Novaes (2008, p.198) “os traços contraditórios e o efeito mutilador e destrutivo do capitalismo se potencializam quando se trata de países periféricos ao capitalismo central e cujas elites são a ele associadas e subordinadas” (NOVAES, 2008, p.198).

Dentre os mais variados problemas enfrentados pela juventude brasileira senão dizer o maior, além da baixa escolarização e conseqüente qualificação profissional, está à carência de políticas públicas voltadas especificamente para essa camada da sociedade. Nesse contexto, políticas públicas de juventudes, com ações e debates no âmbito do governo Federal, reconhecem os jovens como sujeitos de direito, centralizando-se em alguns programas, em particular, os membros de classe social baixa e negra. Deve-se destacar que “o Brasil tem uma das mais perversas distribuições de renda – as desigualdades sociais se dão pelo aumento dos pobres como pela manutenção ou ampliação de privilégios pelos ricos” (NOVAES, 2008, p.279).

Desse modo, Carneiro (2012, p.14) afirma que

O atual Ensino Médio público não prepara o aluno para a vida, para o exercício da cidadania, para o mercado de trabalho nem prepara para o ingresso na universidade. Tal como se apresenta, ele é, de fato, um terreno sombrio. O desafio, portanto, é como transformar esta confusão em clareza.

Esse afastamento é de uma grande amplitude e muito presente na educação brasileira. Esse tipo de escola segue por um caminho que, contradiz as expectativas das juventudes. A instituição escolar, no modelo reprodutivista, parece querer avançar à revelia das necessidades dos alunos e de suas motivações para estar nela, aprender e vê-la como um local para gerar a mudança e encontrar auxílio à programação de um futuro social mais promissor. Atrelado ao saudosismo do perfil discente, e de uma escola em modelo tradicional, dos tempos da educação como privilégio, muitos alunos vêm comprometidos e, às vezes, travados os cursos de seus projetos de vida, vontades de existir e ser na sociedade.

Por assim ser, muitos alunos escolhem se ausentar do ambiente. Assumem uma postura de repúdio a essa forma opressora de forjar um tipo estranho de ser “sujeito atuante em sociedade” e engrossa os índices de abandono, sem perspectivas, se vêm obrigados a ingressar precocemente no mercado de trabalho.

Na verdade, o grande problema, senão dizer o principal, no Ensino Médio público, é que nossa escola não é ruim, e sim, não temos uma escola adequada para atender a demanda

do Ensino Médio. Diante deste quadro desolador o profissional que exerce sua função, tenta ser professor, atrelado à falta de perspectivas e de mudanças. São vozes que pouco operam, perante as respostas politicamente delineadas. Isso acaba por permitir que o Ensino Médio funcione dissociado do que entendemos por Educação Básica e distante das necessidades básicas de aprendizagem de seus alunos.

## CONCLUSÃO

Como verificado, pressupõe-se uma vinculação entre conhecimento científico e prática relacionada à contextualização dos fenômenos. A partir desta proposta busca-se uma escola única e não imediatista ou utilitarista. Que articule a formação geral com o trabalho produtivo, tendo em vista as diferentes realidades. Que possa superar o grande dualismo que acompanha o ensino médio.

É necessário compreendermos a história, para que as condições atuais sejam conduzidas de maneira a frutificar uma educação com equidade, somando forças para o enfrentamento de desafios cotidianos que passam a ameaçar o progresso do ensino.

Por fim, contribuir para a efetivação desta política pública de educação, que tem por objetivo a formação de sujeitos autônomos e imbuídos com a construção de uma democracia não meramente representativa, mas real, comprometida com a justiça social e, pensar de modo a edificar uma verdadeira educação integral, emancipatória e cidadã para que estes possam estar à altura dos anseios e dos desafios de nosso tempo, buscando a superação das grandes contradições que cerceiam nosso cotidiano.

Superar esse dualismo estrutural presente incessantemente na sociedade capitalista apóia-se na descentralização do currículo dos objetivos do mercado de trabalho e tange para a formação humana em suas variadas dimensões.

## **WORKING PRINCIPLE AS EDUCATION: A NECESSARY CONNECTION, BUT INSUFFICIENT**

**ABSTRACT:** This paper presents reflections on the relationship between work and education in Brazil, especially studies related to Marx and Gramsci. It is worth mentioning that this issue, which involves education and work (especially in Brazil), for a more dialectical understanding needs to be situated in the political-economic and social context of change and reorganization of social relations in different periods, as well as influence of capitalism. In addition, it proposes the method of polytechnic and the consequent curricular reorganization that permeates. And on the issues of youth have acquired a new status in the social and institutional framework. There is an increasingly high number of movements and number of

initiatives for young people to organize themselves and become not objects but subjects and creative citizens. In this perspective, the marked work has been the target of numerous reflections ranging from the impacts of new technologies, their anachronism as a criterion of social inclusion and political power in social relations. Furthermore, it addresses the lack of equity in education, a fact that ultimately generates an early entry into the labor market, without having formative conditions for this.

**KEYWORDS:** Education and Work. Capitalism. Integrated Curriculum. Polytechnic. Youth.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H.W. ; MARTONI, P.P. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O Nó do Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade**. Trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KURZ, Robert. A origem destrutiva do capitalismo: modernidade econômica encontra suas origens no armamentismo militar. Folha de São Paulo. 30/03/1997, .3 c.5.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. São Paulo: Abril, Cultural, 1983. v.I.

NOVAES, R; Vannuchi, P. **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Disponível em:  
<http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-mediointegrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em 20/01/2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 152-165, 2007.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**.  
1(1): 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/Fiocruz, 1989.

**GT 12 –**  
**Gestão na educação**  
**superior**

## **ANÁLISE CRÍTICA: INTERAÇÃO DA DOCÊNCIA NA GESTÃO ESCOLAR**

**Giseli Luisa Bandeira  
Rafaela Ortolan Romio  
Josiane Lima  
Andressa Avila  
André Bocassius Siqueira**

**RESUMO:** O presente estudo apresenta percepções dos docentes do ensino fundamental de escolas da rede pública do município de Palmeira das Missões, quanto à interação da docência na gestão escolar. O trabalho foi desenvolvido por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que abrangeu 03 escolas participantes do projeto PIBID. A metodologia de ensino empregada foi um questionário abordando questões vinculadas ao ensino, com o objetivo de, compreender essas interações na escola.

**PALAVRAS-CHAVES:** Interação. Educação. Docência. Gestão.

### **INTRODUÇÃO**

A prática da docência, mesmo de forma inconsciente, deduz o seu ponto de vista quanto ao ensino e aprendizagem determinando os papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A contestação é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que acercam à atividade de ensino, na busca de coerência das atividades. Essas práticas alternam concepções educativas e metodológicas de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do docente incluído como experiências (BRASIL, 1997).

Diante disso, a construção do Projeto político pedagógico (PPP) tende mostrar a escola, com sua organização, suas competências, suas dificuldades e limitações. Nesse contexto, o PPP ao se colocar como espaço de construção coletiva, visa à busca da educação e construção do indivíduo, atingindo a sua objetivação quanto à socialização e ao conhecimento. Assim, o PPP deve expressar a finalidade da elaboração de atividades escolares, auxiliando os professores e os gestores, apresentando uma compreensão muito positiva do PPP, reconhecendo sua importância, cuja função social da escola e no estabelecimento de um trabalho pedagógico que promova a socialização da cultura, levando aos integrantes do âmbito escolar, a conciliarem o saber como um direito universal, já que a educação pode nos tornar indivíduos mais críticos, mais atualizados historicamente e mais sintonizados com os problemas sociais (OLIVEIRA, 2005). Segundo Veiga (1998), há muitos caminhos para construção do PPP, uma vez que ele reflete o entendimento e o caminho indicado em cada uma das escolas. Todavia, é possível apontar três passos, sendo ações

básicas desse processo para a construção do PPP denominados pela autora como Atos, sendo eles o ato Situacional, ato Conceitual e ato Operacional, discutidos no decorrer do estudo.

Outra questão a ser analisada é a gestão democrática, que sugere um processo de participação dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola. Portanto, tendo indicado as semelhanças e diferenças da organização do trabalho pedagógico em relação a outras instituições sociais, focalizamos os mecanismos pelos quais se pode construir e consolidar um projeto de gestão democrática na escola (OLIVEIRA, 2008). A gestão democrática tem sido um dos motivos mais frequentes, na área educacional, de debates, reflexões e iniciativas públicas a fim de dar sequencialmente e reposto na lei de diretrizes e bases da educação nacional. (CURY, 2002).

No contexto educacional, a escola cidadã encontra-se em constantes argumentações. Segundo Freire apud Gadotti (2006), a Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres e que leva a formação para a cidadania.

Quanto a avaliação emancipatória, o sujeito submetido à esta, surge como capaz de participação e de construção em sua sociedade num processo de total autonomia (OLIVEIRA E FAVIAS, 2008).

Um fator que influencia na área educacional, relevante nos resultados avaliativos é a evasão escolar, que está nos temas que historicamente faz parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira e que infelizmente, ainda ocupa até os dias atuais, espaço de importância no cenário das políticas públicas e da educação em particular. As discussões acerca da evasão escolar, em parte, têm tomado como ponto central de debate o papel tanto da família quanto da escola em relação à história escolar do educando (QUEIROZ, 2001).

O estudo tem como objetivo analisar dados relacionados em pesquisa descritiva, citadas por docentes, de escolas participantes do projeto PIBID/2014, relacionando suas posições diante dos assuntos abordados, sendo estes, a construção do PPP, sobre o que se entende por gestão democrática, escola cidadã e o que interfere na evasão escolar. Justifica-se compreender através da pesquisa a interação da docência na gestão escolar.

## **DESENVOLVIMENTO**



A realização do trabalho se baseou numa elaboração de um questionário com cinco perguntas organizadas pelo grupo PIBID/UFSM – Campus de Palmeira das Missões, para os professores das escolas onde o projeto está inserido. Os professores entrevistados trabalham nas referidas escolas: Escola Estadual de Ensino Fundamental Vila Velha, Escola Estadual de Ensino Médio Venina Palma e Escola Estadual de Educação Básica Palmeira das Missões, todas encontradas no município de Palmeira das Missões-RS.

A análise incidiu sobre as seguintes questões: Frequência dos estudantes em sala de aula e os motivos das faltas; como ocorre a elaboração do PPP da escola; o que é uma escola cidadã; o que é gestão democrática e como ela ocorre na escola; avaliação emancipatória e como ocorre dentro da sala de aula;

Os questionários foram recolhidos e analisados de forma que as mesmas informações foram agrupadas e algumas respostas foram utilizadas para exemplificação. Desses relatos houve uma comparação simultânea entre professores e escolas, com o intuito de verificar o conhecimento sobre a construção do PPP da escola, a ocorrência de gestão democrática, a forma de avaliação emancipatória, o que é uma escola cidadã e a frequência dos estudantes em sala de aula. As questões referentes ao presente estudo se dispõem posteriormente.

### **Como ocorre a elaboração do PPP da escola?**

O projeto político pedagógico (PPP) escolar tende a expor a escola, com sua cultura organizacional, suas potencialidades e suas limitações. A construção do PPP deve ser coletiva e direcionada para consolidar o anseio de acertar, no sentido de educar bem e de cumprir o seu papel na socialização do conhecimento. Contudo o PPP deve expressar qual é o cerne, o eixo bem como a finalidade de construção do trabalho escolar (OLIVEIRA, 2005).

Segundo Veiga (1998), há inúmeros caminhos para construção do PPP, que reflete o entendimento e o caminho conduzido em cada uma das escolas. Assim, é possível apontar três ações básicas desse processo de construção do PPP: Ato Situacional, Ato Conceitual e Ato Operacional. O primeiro tem como objetivo, compreender o movimento interno da escola, estabelecer seus conflitos e contradições, diagnosticando prioridades. Já no Ato Conceitual, a escola discute a contextualização que acerca os conceitos sobre a construção social, educacional, escolar, currículo, ensino e aprendizagem, pressupondo uma análise crítica da realidade constatada no Ato Situacional.

Outra ação é básica é o Ato Operacional, se refere às atividades a serem assumidas e realizadas para mudar a realidade das escolas. Esse fato compreende a tomada de decisão,

objetivando metas coletivamente definidas. Essas ações interagem no processo de construção do PPP. O relato dos docentes atribuiu respostas significativas aos estudos. Conforme as citações dos docentes, o Projeto político Pedagógico (PPP), são construídas no coletivo, envolvendo professores, coordenação-direção e comunidade escolar, onde alguns pais, quando convocados para reuniões específicas, também contribuem, abordando alguns assuntos relevantes para a construção deste.

Algumas reuniões com os professores são divididas por áreas de estudos, e ainda, alguns disseram que nunca participaram da construção do PPP, mas não justificaram a conduta. Contudo, afirmações positivas foram relacionadas. Os docentes conceituaram o projeto político pedagógico como sendo uma elaboração de um processo constante de discussões e reflexões dos problemas diários da constituição escolar buscando alternativas para resolver e melhorar eventuais dificuldades, sempre buscando melhorias para a escola. Sendo assim, o objetivo do PPP visa à organização da escola, numa prática pedagógica, colocando as ações educativas da comunidade escolar, partindo da sua realidade. É também, aquela que contribui e que consegue fazer o educando ser uma pessoa crítica consciente na sociedade em que vive.

### **O que é gestão democrática e como ela ocorre?**

A educação, no contexto escolar é complexa e exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, com a participação da comunidade na realização desse empreendimento a fim de que possa ser efetiva, pois não basta o estabelecimento de ensino apenas preparar o aluno para níveis mais abrangidos de escolaridade, uma vez que o que ele precisa é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições colar como um todo deve oferecer-lhe esta experiência. (LÜCK, 2000).

Segundo a maioria dos professores a gestão democrática ocorre de forma participativa, em que são realizadas frequentes reuniões entre os professores e com a comunidade escolar onde debatem os direitos e deveres, destacam a importância do coletivo para a organização da escola suprimindo as necessidades.

Algumas respostas dos professores:

*“É a participação consciente do coletivo em busca de uma identidade para a instituição e promove mudanças na gestão;” “Na escola ocorre de forma coletiva;” “Organização de ações que necessitam a participação de pais e comunidade escolar na tomada de decisões*

*para o uso de recursos;” “Todos são valorizados como sujeito do processo, devendo ser transparente, reflexiva e transformadora.”*

Se quisermos uma escola transformadora, necessitamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É neste sentido que precisa ser transformado o sistema de autoridade e a distribuição do oportuno trabalho no interior da escola (PARO, 1987).

### **O que é uma escola cidadã?**

Relata Freire apud Gadotti (2006), a escola cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres e que leva a formação para a cidadania. É cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. É uma escola coerente com a liberdade, que luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. É uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade.

De acordo com os docentes a Escola Cidadã é aquela que além de proporcionar o conhecimento leva os alunos a experiência de crescimento pessoal, onde discute a realidade e não se preocupa só com o saber científico, fazendo do educando uma pessoa crítica, criativa e consciente. A mesma está relacionada com a construção do saber, da tomada de decisões que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento ético e moral do aluno, buscando atender as demandas da comunidade e contempla o contexto do aluno em seu currículo promovendo ações de inclusão e respeito às diferenças.

Gadotti (2006), diz que a educação na concepção da Escola Cidadã, orienta-se para e pela cidadania, ou seja, este é tanto seu objetivo maior, quanto o meio através do qual traça seu curso, ou seja, é colaboração na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania.

### **Para você o que é avaliação emancipatória? E como deve ocorrer dentro da sala de aula?**

De acordo com Saul (1995), a avaliação emancipatória apresenta dois objetivos: esclarecer o caminho da transformação e favorecer as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que

possibilitaria a clarificação de alternativas para a revisão desse real (Oliveira e Farias, 2008). Simbolizaria segundo Saul (1995), o ponto de partida do processo avaliativo. O segundo objetivo espera que o processo permita que o homem, através da consciência crítica, produza uma direção às suas ações nos contextos em que se situa de acordo com valores que escolhe e com os quais se empenha no decorrer de sua história.

De acordo com os professores a avaliação emancipatória é quando o docente acompanha o processo de aprendizagem do educando, é aquela que respeita o tempo e a habilidade do aluno, auxiliando-o a desenvolver suas potencialidades, fundamentado no diálogo, construindo suas próprias verdades e a valorização de seus interesses e manifestações. Deve apontar ainda, os avanços do aluno e indicar meios para a superação de dificuldades que o estudante apresente. Ser diagnóstica a fim de analisar o processo contínuo da aprendizagem do aluno na sala de aula e deverá ser feito através de observações e acompanhamento.

Podemos dizer, por fim, que a avaliação emancipatória aponta os caminhos a serem trilhados em direção aonde se quer chegar, norteia o processo de aprendizagem para atingir objetivos e propósitos relacionados ao coletivo da sala de aula e da escola, e está fortemente relacionada à concepção de pessoa e de sociedade que se pretende colaborar na formação.

Na prática pedagógica, esta avaliação exige uma orientação técnica na definição de critérios e métodos, solicita o levantamento de informações variadas, além dos indicadores e seus contextos de produção para que possam oferecer auxílio nas tomadas de decisões, ainda possui uma dimensão política a favor dos estudantes (CRUZ, 2008).

### **Como é a frequência dos estudantes? Qual é o motivo das faltas?**

Alguns professores relataram que, a maioria dos alunos apresenta boa frequência escolar. Alguns especificaram que durante o turno diurno os alunos são mais frequentes e se ocorrer infrequência é acionado a R.A.E (Rede de Apoio ao Estudante). Outros completaram que as faltas possam ser quanto a motivos de saúde (doenças) em que os alunos apresentam atestado médico e também a falta de transporte escolar. Além do mais, os professores se referiram aos alunos do noturno em que os mesmos, apresentam baixa frequência, pois muitos alunos trabalham fora e chegam a casa cansados, o que os desestimula vir à escola.

Algumas das respostas emitidas pelos docentes acerca dos motivos das faltas dos estudantes: *“Bastante falta”*; *“Considero que seja a falta de perspectivas em relação ao futuro, bem como a falta de cobrança dos pais os fatores que mais contribuem nas faltas”*.

*“Na nossa escola temos um pouco de tudo, como”; “Alunos com boa frequência”; “Alunos que faltam por motivo de doença e trazem atestados”. “Alunos que tem baixa frequência por vários motivos familiares que necessitam a intervenção da escola”. “No que tange as faltas, ou são por cuidar de familiares, trabalho, doença e infelizmente, porque amanhecem no computador e ficam dormindo pela manhã, além das ausências por preguiça”; “São sempre os mesmos (poucos) alunos a faltar”. Apesar de os alunos faltarem bastante às aulas, observa-se que os professores avaliam de diferentes, tentando imaginar o que acontece com eles.*

## CONCLUSÃO

Contudo, o presente estudo permitiu avaliar a visão dos docentes, que atualmente atuam nas escolas da Rede Estadual participantes do projeto PIBID, possibilitando uma compreensão de alguns fatores e acontecimentos ao decorrer o ano letivo. Esses fatores se devem a construção do PPP das escolas e suas fundamentações, onde foi analisado que este é construído no coletivo e suas ações são refletidas na realidade da escola. Constatou-se também que há poucas modificações no PPP entre um período e outro e que nem todos os professores participam efetivamente desse processo de construção do PPP, porém é de suma importância à colaboração de todos para a melhoria das escolas se os docentes e a comunidade se integrassem na edificação deste. Portanto, ao analisar a gestão democrática, e esta exige a organização do trabalho educacional, analisou-se a preocupação dos docentes que afirmaram visar em preparar o aluno para conviver na sociedade estando preparado para enfrentar dificuldades no seu cotidiano. Outro aspecto explorado foi à questão do que seria uma escola cidadã, a qual conceituada pelos docentes entrevistados pela escola capaz de proporcionar crescimento pessoal, de indivíduos críticos, criativos e conscientes, respeitando sempre as diferenças e a agindo de forma ética e moral. Durante a abordagem, os professores foram questionados quanto a avaliação emancipatória, dando um significados concretos a esse contexto, relacionando-os com os processos de aprendizado do educando durante o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, valorizando os interesses e manifestações individuais. Sem dúvida esse processo é relevante para o ensino. Ao comentarmos sobre os interesses, surgiu uma indagação, sobre a frequência dos alunos e o resultado foi significativo, pois os docentes puderam expressar sua indignação ao desleixo dos alunos neste sentido, na maioria disseram que além das desculpas corriqueiras, a influência e mau uso das redes sociais atrapalham bastante, relatando que quando os alunos não faltam,

eles dormem em sala de aula ou não acompanham o raciocínio da aula, fazem o uso descontrolado dessa ferramenta tecnológica.

Concluimos dessa forma, compreendendo algumas das dificuldades ocorridas no âmbito escolar e como se dá o andamento das atividades escolares e as interações da docência na gestão escolar.

### **CRITICAL ANALYSIS: THE INTERACTION OF TEACHING IN SCHOOL MANAGEMENT**

**ABSTRACT:** The present study provides perceptions of teachers in primary education at schools in a public school in the city of Palmeiras das Missões- RS when interacting of teaching in school management. The work was developed by scholars Institutional Scholarship Program Initiation to Teaching which included 03 participants PIBID design schools. The teaching methodology employed was a questionnaire addressing issues linked to education with the aim of understand these interactions at school.

**KEYWORDS:** Interaction. Education. Teaching. Management.

### **AGRADECIMENTOS**

Os autores agradecem a CAPES pela concessão de bolsas do Programa de Iniciação à Docência/PIBID.

### **REFERÊNCIAS**

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

CRUZ, F. M. L. **Avaliação e Democratização da Educação Escolar: Processos de Aprendizagens Emancipatórias.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 3, n. 2, junho de 2008.

CURY, C. R. J. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae, v. 18, n. 2, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/25486-97002-1-PB.pdf> Acesso em: 01 de julho de 2014.

GADOTTI, M. **Pedagogias participativas e qualidade social da educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Seminário Internacional: Gestão Democrática da Educação e Pedagogias Participativas – caderno de textos.** Brasília/D.F, 2006.

LÜCK, H. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000. Disponível em: <http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/curso\_4392/fron00lbi6.pdf> Acesso em: 01 de julho de 2014.

**OLIVEIRA, J. F. A construção coletiva do Projeto político-pedagógico da escola.** Salto para o futuro, Brasília, v. 1, n.1, p. 1-3, 2005.

OLIVEIRA, C. A. de.; FARIAS, A. M. **Avaliação Emancipatória: Reflexão e Prática.** 2008. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2091-8.pdf>> Acesso em: 01 de junho de 2014.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F.. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação.** Sala Ambiente Políticas e Gestão na Educação. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Escola de Gestores da Educação Básica. 2. Ed. CD 1. MEC, 2008.

PARO, V. H. **A utopia da gestão escolar democrática.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, p. 51-53, 1987. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/a-utopia-da-gest%C3%83o-escolar-democr%C3%81tica.pdf>> Acesso em: 01 de julho de 2014.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anpad). Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf). Acesso em, v. 3, 2001. Disponível em:

<<http://www.educacao.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20EVAS%20%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%20%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>> Acesso em: 01 de julho de 2014.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

VEIGA, J. **Escola, Espaço do Projeto Político Pedagógico.** São Paulo: Papyrus, 1998.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. S. **Atividades de campo no ensino de ciências e educação ambiental: aspectos da prática educativa de um grupo de professores.** In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis. Anais do VII ENPEC, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1499.pdf>. Acesso em: 26 de abril de 2014.

## AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA URI-PERÍODO 2009

Maria Cristina Gubiani Aita<sup>1</sup>  
Patricia Fontana<sup>2</sup>

**RESUMO:** Na tessitura deste trabalho abordaremos a importância da Avaliação Institucional nas Instituições de Ensino Superior, compreendendo-a como um dos pilares fundamentais para se falar em compromisso, qualidade, formação integral, desenvolvimento, pluralidade e cidadania em uma instituição. É válido ressaltar que o processo avaliativo deve ser um ato coletivo, onde haja participação de todas as pessoas visando uma construção conjunta. A motivação de professores e alunos para acolher e realizar com seriedade a autoavaliação é de suma importância, pois a motivação forma para a emancipação, para o protagonismo no processo formativo. Um marco significativo para a caminhada avaliativa das Universidades foi o surgimento do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior-SINAES, que visa a Avaliação da Instituição como um todo. Um dos objetivos do SINAES é motivar e envolver no processo avaliativo não só os sujeitos do espaço acadêmico, mas também os da comunidade externa onde a Universidade está inserida. É por ser tão necessária que na URI a Avaliação Institucional é praticada desde a sua criação com uma perspectiva democrática, que se constrói na coletividade, visando à produção da qualidade No Ensino Superior.

**PALAVRAS CHAVE:** Autoavaliação, Qualidade, Motivação. Ensino superior

### INTRODUÇÃO

A avaliação institucional é um processo imerso em aspectos ideológicos, políticos, econômicos, culturais, dentre outros. Desponta na discussão a respeito da educação superior brasileira, visto que os resultados servem de base para o aprofundamento de questões de Educação Superior a partir da implantação da Lei do Sistema Nacional do Ensino Superior SINAES<sup>3</sup>.

Na tessitura deste trabalho analisaremos os dados dos gráficos do I e do II semestre do ano 2009 agrupando todos os cursos da URI- Câmpus de Frederico Westphalen. Esses gráficos são construídos a partir da Autoavaliação por disciplina realizada pelos alunos. Esta prática de avaliar e se autoavaliar demonstra como o processo avaliativo é necessário para uma instituição que deseja crescer e oferecer um ensino de qualidade suprimindo as expectativas da comunidade acadêmica.

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Mestre em Educação- UNISINOS.maita@uri.edu.br

<sup>2</sup> Aluna do Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista PIIC/URI.patricia.fontanaimm@gmail.com

<sup>3</sup> SINAES- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, Lei criada a partir da preocupação com a qualidade do Ensino Superior. Nº da lei e ano nº 10.861/2004.



Sabe-se que o processo avaliativo tem como finalidade ajudar no desenvolvimento da instituição e na formação de sujeitos emancipados, críticos protagonistas do seu processo de formação integral.

Diante deste contexto percebemos uma instituição que se propõem viver um processo de autoavaliação Institucional necessita planejar as etapas deste processo a fim de alcançar sucesso. Na URI, a autoavaliação é acolhida, planejada e realizada com maturidade. A universidade avalia suas ações, processos e eventos e revia seus planejamentos. Como instituição comunitária está atenta às demandas da comunidade na qual esta inserida.

## **O PROCESSO AVALIATIVO NAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR**

O processo avaliativo é complexo e de suma importância para o desenvolvimento da Instituição e também para dialogar com a pluralidade cultural presente na universidade. É valido ressaltar que a avaliação deve ser uma ação pedagógica, onde haja participação de todos os sujeitos da Instituição visando uma construção coletiva. O ato de avaliar demonstra maturidade e consciência que somos seres em construção, com a possibilidade de acertos e de erros. Nesta dimensão a participação no processo avaliativo se torna um instrumento que favorece a parada para rever o caminho trilhado na vida acadêmica e também na vida pessoal, pois uma depende da outra para que haja um crescimento em conjunto. Segundo Sobrinho.

A participação de sujeitos em condições de livre comunicação e em busca de consenso num espaço público faz da avaliação uma ação pedagógica de formação da cidadania e de construção da nacionalidade. Por isso ela deve incorporar-se aos processos permanentes da universidade pública. (2000, p. 85).

Diante deste contexto, da avaliação coletiva e da preocupação com o nível da qualidade da educação superior surge o SINAES Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Este deu inicio a um novo ciclo avaliativo voltado à instituição como todo, envolvendo de forma dinâmica, no processo avaliativo diversos segmentos institucionais e atores acadêmicos. Segundo Dilson:

O processo de avaliação institucional deve caracterizar-se pelo efetivo envolvimento da comunidade acadêmica extrapolando a estrutura formal de participação e, pela inserção na estrutura formal orientando todas as práticas institucionais. Isso evidencia a avaliação institucional, nunca como elemento estranho e ele. (2009, p. 23).

A autoavaliação não deve ser encarada como um processo fixo, fechado, mas deve ser um processo integrado e de contínua construção, visando avanços para instituição. Este processo avaliativo deve ser conduzido por pessoas competentes e fiéis às dimensões que estruturam a avaliação. Sobrinho diz que:

Um requisito básico para que a avaliação não se perca em vieses e contrafações é que seja conduzida por equipes isentas, reconhecidas pelas suas competências éticas e técnicas, legitimadas pela comunidade, que tenham voluntária e forte adesão ao processo. (2000, p. 84).

Neste contexto destacado por Sobrinho é válido ressaltar que a URI conta com uma equipe própria para conduzir o processo Avaliativo. Segundo o PAIURI Programa de Avaliação Institucional seguido pela URI .

O processo de Avaliação Institucional na URI é coordenado por um comitê de Avaliação Institucional, designado pela reitoria, diretamente articulado com a pré-reitoria de Ensino, composta por representantes de cada campus da URI. Este comitê é responsável pela operacionalidade de todo o processo avaliativo, podendo auxiliar-se de grupos de trabalho. (2003, p. 10).

O caráter ético e formativo dos condutores da Avaliação Institucional influencia na vida pessoal e coletiva, dos atores da avaliação. A seriedade motiva uma maior participação dos acadêmicos no processo avaliativo. A participação gera a qualificação na Instituição e toda a comunidade acadêmica é beneficiada com melhorias e inovações.

Para conduzir o processo avaliativo e avaliar é preciso liberdade de expressão e compromisso para não desviar o objetivo primeiro da Avaliação. Trennepohl destaca que:

A universidade contribui para a gestação desta sociedade através da ampliação do horizonte de liberdade da humanidade pela formação de homens e mulheres livres e responsáveis, comprometidos com a coletividade e com a natureza e pela promoção do desenvolvimento social, cultural, educacional, científico e tecnológico da comunidade em que se insere e da nação como um todo. Para tanto, a universidade Deve articular a formação, técnico-científico-profissional com a formação ético-político-estético. (2009, p. 18).

Todo processo avaliativo deve ter objetivos claros e visar a formação integral crítica e reflexiva dos sujeitos que participam da mesma.

**ALGUMAS DIMENSÕES DA AUTOAVALIAÇÃO DE DISCIPLINA NO PERÍODO  
2009, NA URI - CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

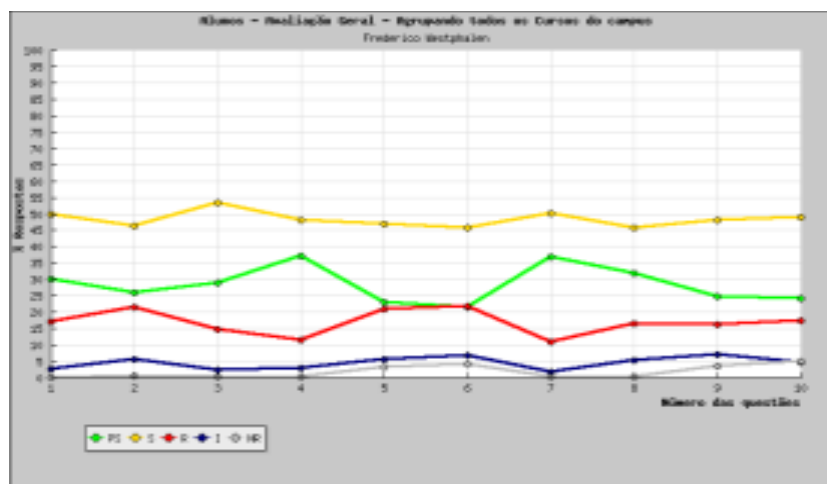
Analisaremos o gráfico do I semestre do ano de 2009 no qual foram respondidos 1.236 questionários na URI - Campus de Frederico Westphalen, agrupando todos os cursos do referido Campus.

Está análise terá como referencia o ponto “B” do questionário da Avaliação por disciplina realizada pelos alunos, que centraliza *o professor da disciplina*, enquanto: motivação para ministrar a aula (q. 4), planejamento das aulas (q. 5), desenvolvimento dos conteúdos, clareza, objetividade metodologia (q. 6), critérios e instrumentos de avaliação são (q. 7), relacionamento com os alunos (q. 8), aproveitamento do tempo da aula (q. 9), posicionamento do professor na construção de uma postura ética no exercício da futura profissão (q. 10) e preocupação com a aprendizagem (q.11). Os resultados dos gráficos concentram-se em cinco índices: Plenamente Satisfatório (PS), Satisfatório (S), Regular (R), Insuficiente (I) Não responderam (NR).

Gráfico I semestre do ano de 2009.

Questão	PS %	S %	R %	I %	NR%
4	37.05	48.13	11.56	2.99	0.24
5	23.13	47	20.95	5.58	3.31
6	21.44	45.71	21.84	6.79	4.2
7	36.81	50.16	10.84	1.77	0.4
8	31.95	45.87	16.42	5.33	0.4
9	24.75	48.13	16.34	7.11	3.64
10	24.11	48.94	17.39	4.61	4.93

Total de questionários respondidos: 1236



No I de 2009 semestre de sete questões respondidas, três (q.4,7 e 8), foram consideradas PS com um percentual acima de 30%. Sendo que o índice S apresentou em todas as questões do item b, percentuais acima de 45%.

É válido destacar também que na dimensão PS as questões sinalizadas pelos alunos com o percentual mais baixo se referem: ao desenvolvimento dos conteúdos, clareza, objetividade, metodologia usada pelo professor e o planejamento das aulas. Já a questão contemplada com o percentual mais elevado se refere à motivação do professor para ministrar a aula. Estes resultados revelam a importância dos educadores reavaliarem cotidianamente sua prática pedagógica para verem se a mesma realmente está atingindo os objetivos dos alunos e se estes estão conseguindo acompanhar o andamento das aulas, pois só a motivação e a boa vontade não bastam, o processo de aprendizagem é complexo.

Das mesmas sete questões respondidas na dimensão S, a questão que se refere aos critérios e instrumentos de avaliação ficou com um percentual acima de 50% e as seis restantes com um percentual maior de 40%.

Na dimensão R as questões que ficaram com o percentual mais elevado em ambos os semestres se referem: ao planejamento das aulas e ao desenvolvimento dos conteúdos, quanto a clareza, objetividade e metodologia usada pelo professor. Este resultado traz em questão e chama atenção dos coordenadores de curso, e professores a importância do planejamento e da preparação para mediar o processo de aprendizagem.

A URI compreende o processo avaliativo como um dos critérios fundamentais para dar passos significativos, por isso conta com um comitê próprio para conduzir a autoavaliação institucional, este comitê é instituído pela portaria 637, de 25 de agosto de 2003. Atualmente a Portaria.1175/2011 institui a Comissão de Avaliação da URI, constituída por membros discentes, docentes, técnicos administrativos e representante das comunidades. Este compromisso e seriedade demonstram a preocupação que a instituição tem em oferecer um ensino de qualidade para os acadêmicos.

A dimensão R é um convite para refletir e rever as fragilidades que a Auto Avaliação Institucional sinaliza e, a partir das fragilidades visualizar novos métodos de ensino que atinjam e correspondam de forma mais eficaz as expectativas que os acadêmicos portam ao chegarem à universidade, pois, o objetivo principal que deve permear a Auto avaliação Institucional é fazer das fragilidades um permanente caminho para avançar e qualificar sempre mais o nível do ensino oferecido. O PDI 2006/2010 destaca que:

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

Desenvolver o processo de Autoavaliação e do desempenho institucional como prática permanente de releitura, análise e reflexão crítica sobre as ações propostas e desenvolvidas. Tal processo visa o aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa, da extensão, das parcerias e da comunidade acadêmica, através do trabalho participativo, como fator e parâmetro para o alcance da qualidade institucional almejada. (PDI, 2006/2010, p. 119).

Diante deste contexto do PDI, percebemos que o processo avaliativo é um aspecto de grande relevância, nas instituições de ensino superior, principalmente, quando se menciona nível de qualidade, aprendizagem, formação e objetivos a serem alcançados, mas para isto se concretizar com bom êxito é preciso encontrar meios de apresentar a Auto Avaliação no seu sentido originário motivando e destacando a importância da participação da comunidade acadêmica no processo. O Programa de Avaliação Institucional da URI (PAIURI).destaca que:

O processo de sensibilização e motivação inicial deve acompanhar todas as demais etapas da avaliação, principalmente, através de programação continuada de seminários, reuniões, debates, palestras, distribuição de materiais. O objetivo desta fase é o caráter participativo e continuado da avaliação. (PAIURI 2003, p. 15)

O processo de mudanças na educação deve principiar de um processo avaliativo, buscando problematizar reflexões sem medo de desestruturar opiniões e opiniões próprias já formadas. É nesta perspectiva da prática democrática que se constrói na coletividade e voltada à produção da qualidade educativa, que a URI segue o Programa de Avaliação Institucional (PAIURI)<sup>4</sup>, que compreende o processo avaliativo como:

Com princípios orientadores, entende-se que a avaliação institucional seja utilizada para melhorar os processos e projetos, aprimorar o conhecimento sobre sua execução e auxiliar para o replanejamento, considerando sempre os objetivos institucionais. Um processo dialógico, na medida em que permite olhar as dimensões quantitativas e qualitativas como expressão do vivido e do almejado, pelas abordagens que privilegiem os valores humanos e possibilitem, a todos os participantes do processo, a intervenção consciente, para a qualidade requerida e para o caráter formativo da avaliação. O programa de avaliação institucional é entendido pela URI como um dos pilares da construção de uma universidade democrática, comprometida com seu futuro e com os desafios que lhe são impostos, continuamente, pela sociedade. (2003, p. 05, 06 e 07).

Analisaremos agora o gráfico do II semestre de 2009 seguindo a mesma modalidade do I semestre, ou seja, a autoavaliação também foi centralizada em cinco índices: PS, S, R, I NR. Neste semestre foram respondidos 7207 questionários, agrupando também todos os cursos do referido Câmpus. Esta análise também terá como foco o ponto “B” do questionário

---

<sup>4</sup> PAIURI- Programa de Avaliação Institucional da URI, é um Documento da URI que contribui para realização do processo avaliativo com seriedade e responsabilidade.

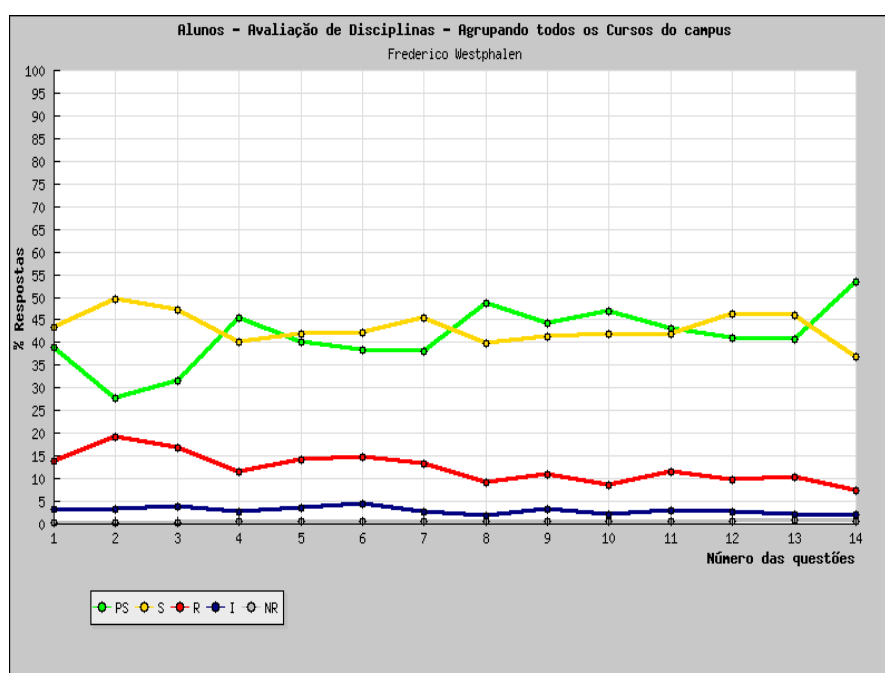
**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

questão	PS %	S %	R %	I %	NR%
4	45.48	40.08	11.4	2.53	0.48
5	40.14	41.82	14.04	3.49	0.49
6	38.37	42.11	14.73	4.28	0.48
7	37.96	45.52	13.23	2.77	0.49
8	48.79	39.69	9.29	1.69	0.51
9	44.27	41.19	10.86	3.17	0.48
10	46.98	41.87	8.64	1.97	0.52

da avaliação feito pelos alunos que se refere ao *professor da disciplina*. As dimensões avaliadas são as mesmas do primeiro semestre conforme o citado acima.

Gráfico II semestre ano 2009.

Total de questionários respondidos 7207



De sete questões avaliadas cinco questões (4,5,8,9,10) foram consideradas PS com um percentual acima de 40% , o que é significativo e revela que grande parte dos alunos que participaram da avaliação estão valorizando o trabalho dos professores da URI.

Na dimensão S, apenas uma questão que se refere ao relacionamento do professor com o aluno ficou com um percentual abaixo de 40%.

É válido destacar também a relação entre o I e II semestre do ano de 2008 e do ano de 2009 nos dois anos em ambos os semestres as mesmas questões ficaram com um percentual acima de 40%. Já no ano de 2009 no I semestre todas as questões ficaram com um percentual acima de 40%.

Em cada semestre a avaliação acontece de forma diferente uns com grandes coincidências, outros com percentuais de satisfação que nos deixam felizes e outros ainda com percentuais que nos questionam que nos levam a refletir e buscar novos caminhos. O importante é acolher este processo com seriedade e abertura para o diálogo, se isto acontecer o crescimento a partir da avaliação se torna mais significativo.

Analisando o PS é válido destacar que as duas questões que foram sinalizadas com o percentual abaixo de 40% referem-se ao desenvolvimento dos conteúdos, clareza, objetividade e metodologia usada pelos professores e também os critérios e instrumentos de avaliação. Estes resultados, certamente, trazem aos professores a possibilidade de reavaliarem sua prática docente para que realmente possam atingir os acadêmicos, tornando o processo de construção de novos saberes mais significativo e produtivo. Na mesma dimensão a questão que foi contemplada com o percentual mais elevado foi o relacionamento do professor com os alunos, isto também é relevante, pois expressa a abertura do mediador com os sujeitos da aprendizagem. É sabido que onde há abertura, há possibilidade para o diálogo e para o crescimento.

Na dimensão S a questão que ficou com o percentual mais elevado tanto no primeiro quanto no segundo semestre se refere: *aos critérios e instrumentos de avaliação*. Este resultado obtido revela as contribuições geradas pela Autoavaliação quando esta é levada a sério e acolhida com maturidade e seriedade.

Diante da análise dos gráficos, percebemos que estas coincidências têm muito a contribuir com a Instituição, pois estes apontamentos trazem a possibilidade de refletir sobre o Ensino tendo consciência que a avaliação é parte integrante na vida dos acadêmicos. E principalmente na projeção de seu futuro.

No gráfico do II semestre chama atenção para última dimensão do questionário avaliativo: *que focaliza a disciplina independente do professor*. Na questão que se refere à relação da disciplina com o curso o resultado do percentual demonstra a satisfação dos acadêmicos com o currículo do curso, isso é significativo para a uma Instituição de Ensino Superior. Sabe-se que a URI prima pela qualidade do ensino.

comunidade acadêmica e da instituição como um todo, o que possibilita uma permanente atitude de retomada da missão e finalidade acadêmica e social da IES Instituição de Ensino Superior. (Relatório CPA, 2009, p. 81).

Este caráter formativo presente no processo avaliativo atinge também a vida pessoal e coletiva, conforme vimos nos gráficos acima a participação dos acadêmicos na avaliação contribuem para um crescimento em conjunto, pois se o processo avaliativo gera a qualificação na Instituição toda a comunidade acadêmica é beneficiada com as melhorias, por isso para avaliar é preciso ter liberdade e compromisso para não desviar o objetivo primeiro da Avaliação.

Diante deste contexto percebemos que a avaliação deve formar para liberdade, consciência crítica e responsabilidade com o coletivo sem perder de vista a opinião própria, a identidade de seres em construção, necessitando da Autoavaliação não só na voltada a Instituição, mas nas várias dimensões que integram a vida dos sujeitos. É sabido que para a Avaliação ser significativa precisa ser planejada e conduzida com motivação e consciência sem perder o foco.

Todo processo avaliativo deve ter por finalidade e prioridade qualificação no processo educativo, Sobrinho constata: “o sentido da educação consiste principalmente naquilo que ela carrega de projeção para o futuro”. (2000, p. 21). Refletir sobre a educação superior e seus métodos de avaliação implica uma reflexão sobre o futuro da sociedade, sobre os valores que estão em crise e sobre os valores que gostaríamos que perpetuassem na sociedade. Acredita-se que a educação superior é uma das instancias com papel fundamental na formação de sujeitos conscientes que acreditem na mudança que sejam capazes de avaliar seus conhecimentos. Porém é válido lembrar que a universidade não é único espaço para se adquirir conhecimento. Segundo Sobrinho:

A universidade não detém sozinha a hegemonia do saber, nem é a única guardiã das competências e informações cada vez mais vai perdendo o monopólio da informação, tanto que se multiplicam os lugares e os meios de obtenção das informações (2000, p. 25)

Diante desta afirmação percebemos a necessidade da universidade interagir com a comunidade na qual se encontra inserida, buscando canalizar estas informações visando o bem da comunidade. Percebemos também a necessidade da avaliação institucional, que tenha como objetivo a qualificação e fundamentação dos conhecimentos e informações a serem transmitidas, visando nos universitários um espírito mais científico e provocando a construção de novos saberes a partir das informações recebidas.



É válido destacar que a Autoavaliação conduzida com ética gera resultados significativos na Instituição. Na URI o processo avaliativo tem como ponto de partida a ética e o sigilo, pelo fato de ser informatizado e privatizado, os acadêmicos têm maior liberdade de expressão e participação. Sinalizam as fragilidades e as satisfações com o ensino que a Instituição oferece.

Estas sinalizações se acolhidas com maturidade e abertura ao diálogo apontam novos caminhos para a Universidade avançar na qualidade. Percebemos o comprometimento da URI com a comunidade acadêmica no Relatório de Autoavaliação Institucional do ano de 2009.

Ao avaliar a previsão e realização das metas através das ações prescritas no PDI e PPI, constata-se que a URI o fez em consonância com preceitos centrados no processo de qualificação dos sujeitos, dando primazia à competência, à ética e à solidariedade entre outros atributos, que são buscados. (CPA, p. 16/17).

É relevante destacar a seriedade da Comissão Própria para Avaliação-CPA que é responsável por divulgar o resultado da Autoavaliação na URI, bem como a transparência na construção dos relatórios, evitando a exposição tanto dos acadêmicos com da Instituição. *Smith* destaca que: “o melhor caminho para evitar ou tratar de uma forma produtiva desafios éticos é contar com um grupo de avaliadores experientes”. (Smith 2002).

Um processo avaliativo conduzido por pessoas éticas, conscientes e competentes no que fazem, gera resultados construtivos que se tornam visíveis no avanço da qualidade do Ensino oferecido. O sigilo e a ética deve ser parte integrante da vida das pessoas que compreendem o verdadeiro sentido de um processo avaliativo. *Morris* destaca que: “o sigilo é uma das maiores responsabilidades dos avaliadores e esta responsabilidade é frequentemente desafiada pela abertura do processo de avaliação.” (Morris 2000).

Esta afirmação revela o sentido originário da Autoavaliação que é sinalizar as fragilidades e os avanços da Instituição. Estas sinalizações se acolhidas, refletidas e dialogadas só tem a contribuir na qualificação do ensino, e quando o ensino é qualificado todos saem ganhando acadêmicos, o corpo docente pela competência e a Instituição pela credibilidade e responsabilidade demonstrada no trabalho.

Esta capacidade assumir a processo avaliativo com seriedade é necessária, para gerar a autoavaliação emancipatória.

A auto avaliação emancipatória visa a participação coletiva e democrática dos sujeitos do meio acadêmico. A capacidade de participar do processo avaliativo e de se autoavaliar é um dos caminhos para alcançar a emancipação, o protagonismo, e o senso crítico. Segundo *Saul*:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é 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. (1988, p.61)

Para que este processo Avaliativo emancipatório aconteça de forma significativa é preciso de organização objetivos claros e motivação sobre a importância da avaliação que leva ao compromisso. Segundo Saul:

A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a classificação de alternativas para revisão desse real. O segundo objetivo “aposta” no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais, se compromete no decurso de sua historicidade. (1988, p.61)

O processo avaliativo e seus objetivos devem estar inseridos na organização e no planejamento Institucional. Devem ser aderido por todos os segmentos e comunidade acadêmica. É sabido que o compromisso de todos gera a inovação emancipatória e conseqüentemente uma formação integral de qualidade. Segundo Veiga:

[...] a inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas da trilha que a instituição irá seguir. Dessa forma caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe organizadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático, participativo da educação. [...]. (2003, p. 279).

A autora propõe um caminho na no qual cada sujeito seja responsável pela construção da inovação, visando o crescimento emancipatório do coletivo, este processo somente acontece se houver a participação e o comprometimento de toda comunidade escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em face do que foi exposto destacamos que, o processo de avaliação tem um papel relevante para o desenvolvimento e a inovação da instituição. Este processo deve estar

integrado no planejamento das instituições, e ter como finalidade envolver toda comunidade acadêmica, e o SINAES nos convida ser mais ousados e ir além da comunidade acadêmica e envolver também a comunidade externa, pois certamente, a presença de uma Instituição de Ensino Superior tem grande influência na vida de uma comunidade.

É válido destacar também que todos os sujeitos da Instituição devem estar motivados para realizar processo avaliativo com liberdade e seriedade.

Diante deste contexto, percebemos que o resultado da autoavaliação tem muito a contribuir com a instituição, desde que seja acolhida e refletida juntamente com o corpo docente e coordenadores de curso, isso constatamos, a partir do estudo e análise dos relatórios e gráficos acima citados que foram construídos a partir da autoavaliação Institucional realizada semestralmente na URI.

O resultado da avaliação que os alunos fazem dos professores e da autoavaliação que os professores fazem do seu trabalho, ambos partindo das mesmas questões é surpreendente, destacam pontos significativos que os professores devem levar em consideração ao desenvolver sua práxis pedagógica.

Por ser tão necessária a autoavaliação Institucional deve ser apresentada e concretizada com consciência, pois a motivação e a segurança da ética sigilosa encorajam os acadêmicos a parar, pontuar e problematizar os avanços e as fragilidades presentes na caminhada da Instituição, e a partir desta reflexão visualizar novos caminhos, novas possibilidades de mudança, conscientes que muitas vezes e em muitas dimensões a mudança exige desconstrução da autossuficiência, para reconstruir em conjunto uma nova concepção de avaliação e da sua importância em todas as instâncias e dimensões da vida do ser humano.

Portanto encarar o processo avaliativo como parte integrante do planejamento é um grande avanço na instituição, mas isto requer maturidade para acolher os resultados do processo avaliativo com liberdade, ou seja, vibrar com o PS e com S e, acolher o R e o I como uma possibilidade de refletir e rever o que precisa ser mudado para responder as expectativas dos acadêmicos. Esta deve ser a essência de uma autoavaliação Institucional.

**ABSTRACT:** In the composition of this work we will discuss the importance of Institutional Evaluation in Higher Education Institutions, understanding it as one of the pillars to speak of commitment, quality, integral education, development, plurality and citizenship in an Institution. It may be stressed that the evaluation process should be a collective act where there is participation of all people seeking a combined construction. The motivation of teachers and students to welcoming and carrying out with seriousness self-evaluation is extremely important because the motivation form to emancipation, to protagonism in the formative process. A significant milestone for the evaluative walk of Universities was the

emergence of the National Assessment of Higher Education - SINAES, that aims to evaluation of the Institution as a whole. One of the SINAES's objectives is to motivate and involved in the evaluation process not just the subjects of academic area, but also the external community where the University is located. It is for be so necessary that in the URI the Institutional Evaluation is practiced since its creation with a democratic perspective, which is built in the community, aiming the quality production in Higher Education.

## REFERENCIAS

BRASIL. **Lei que institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior**. nº 10.861. Brasília: 2004

DIAS Sobrinho, José. **Avaliação da Educação Superior**. Vozes Petrópolis RJ. 2000

Fundação Regional integrada-FURI. URI Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. **Programa de Avaliação Institucional URI (PAIURI)**, portaria nº 637 reitora Mara Regina Rösler, 2003.

NUNES Karin, Ana organizadora. **Universidade Comunitária e Avaliação: os quinze anos do PAIUNG**; in TRENNEPOHL Dilson, **As instituições de educação superior comunitárias do Rio Grande do Sul e a avaliação institucional: os 15 anos do PAIUNG**. Santa Crua do Sul EDUNISC. 2009.

**Relatório de Auto-Avaliação Institucional**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Erechim/RS, 2006-2008

**Relatório de Auto-Avaliação Institucional**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Erechim/RS, 2009.

SAUL, Ana Maria, **Avaliação Emancipatória**. Cortez SP. 1988

VEIGA Alencastro Passos Ilma. **Inovação e Projeto Politico-Pedagógico: uma Relação Regulatória ou Emancipatório?** Cortez SP. 2003

## COMUNICAÇÃO, CRIATIVIDADE E PROJETO NA FORMAÇÃO EM ENGENHARIA

Larissa Bortoluzzi Rigo<sup>1</sup>  
William Widmar Cadore<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este estudo tem como objetivo observar a forma com que a Comunicação, a Criatividade e o Projeto estão calcados na formação em Engenharia Civil. Por esse viés, entendemos a comunicação como um conceito globalizante, no sentido de englobar outros conceitos distintos que atuam em seu interior como componentes que se engendram uns aos outros e a constituem enquanto tal. Por essa razão, tais componentes não devem ser negligenciados ou priorizados sobre o próprio conceito de comunicação se queremos buscar o que há de propriamente comunicacional naquilo que pesquisamos. No que tange ao processo comunicativo, é que a formação da Engenharia também está subsidiada. Como metodologia utilizamos Bazzo (2012). Em sua obra, o estudioso aponta que para ser um bom engenheiro não basta apenas saber usar corretamente os conhecimentos aprendidos na universidade, mas é necessário ir além, ou seja, é preciso saber se expressar/comunicar. O profissional Engenheiro, comunicando com eficácia suas ideias, poderá colher frutos em seu trabalho. Além disso, o subsídio teórico desta reflexão dá conta que o engenheiro deve ser um profissional criativo, isso porque, é através de sua criatividade que ocorrerá a resolução de problemas técnicos, sobretudo, o engenheiro soluciona os seus problemas projetando, é através do projeto que ele aplica sua criatividade e seus conhecimentos técnicos e científicos. Calcados nos processos comunicativos, que são essenciais a formação de alunos na Engenharia, é que este estudo aponta para as reflexões da importância da comunicação e suas relações de proximidade com o campo prático.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunicação. Formação. Engenharia. Técnicas. Criatividade.

### INTRODUÇÃO

Um conceito constitui-se de pensamentos que são necessários perpassar a formulação em tentativas de conhecer e significar algum aspecto pertencente e instigante da realidade em que os atores sociais<sup>3</sup> estão inseridos. É um constructo que parece se expandir na medida em que passa a ser objeto de reflexões e pesquisas. Por esse viés, entendemos a comunicação como um conceito globalizante, no sentido de que ela, como o termo sugere, engloba outros conceitos distintos que atuam em seu interior como componentes que se engendram uns aos outros e a constituem enquanto tal. Por essa razão, tais componentes não devem ser negligenciados ou priorizados sobre o próprio conceito de comunicação se queremos buscar o que há de propriamente comunicacional naquilo que pesquisamos.

---

<sup>1</sup> Docente da Unoesc – campus São Miguel do Oeste, Professora Substituta Departamento Comunicação – Cesnors – UFSM lary\_rigo@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Docente da URI william@uri.edu.br

<sup>3</sup> Atores sociais será entendido nessa reflexão como todos os indivíduos pertencentes a uma sociedade.

Um primeiro reconhecimento sobre os sujeitos relativo a esse processo de comunicação é que essa ocorre em virtude de algumas percepções, tais como, o desejo, vontades, pulsões, necessidades, decisões e deveres, para citar alguns. Nessa esteira, a prática comunicativa ocorre e é sempre dependente do envolvimento dos sujeitos para se dinamizar, como um jogo capaz de se formar de acordo com a intensidade com que os sujeitos se envolvem uns com os outros deixando suas próprias percepções, posições e escolhas que assumem na comunicação.

No que tange ao processo comunicativo, é que a formação da Engenharia também está subsidiada. Bazzo (2012) aponta que para ser um bom engenheiro não basta apenas saber usar corretamente os conhecimentos aprendidos na universidade, mas é necessário ir além, ou seja, é preciso saber se expressar. O profissional Engenheiro, comunicando com eficácia suas ideias, poderá colher frutos em seu trabalho. Além disso, o estudioso aponta que, o engenheiro deve ser um profissional criativo, isso porque, é através de sua criatividade que ocorrerá a resolução de problemas técnicos, sobretudo, o engenheiro soluciona os seus problemas projetando, é através do projeto que ele aplica sua criatividade e seus conhecimentos técnicos e científicos.

Calcados nos processos comunicativos, que são essenciais a formação de alunos na Engenharia, mais especificamente, na Engenharia Civil é que este estudo toma como reflexões a comunicação e suas relações de proximidade com o campo prático. Para dar conta, o percurso dessa reflexão está calcado nos conceitos de Comunicação, Linguagem Técnica e Criatividade, seguido pelas considerações finais.

## **1 COMUNICAÇÃO**

Levando em consideração as proposições de Bazzo (2012), que para ser um bom engenheiro não basta apenas saber usar corretamente os conhecimentos apreendidos em um curso universitário e não é suficiente saber utilizar eximamente técnicas e instrumentos, mas sim, um profissional eficiente é, antes de mais nada, aquele que sabe utilizar os seus conhecimentos, a sua memória, o seu raciocínio e a sua capacidade de pesquisar. O estudioso vai além, afirmando que o profissional deve saber se expressar, comunicando com eficácia ideias e resultados de seu trabalho.

Por esse prisma, faz-se necessário entender, tal como sinaliza Bazzo (2012) que o processo de comunicação pressupõe a existência de pelo menos seis elementos que devem ser tratados por quem deseja se expressar bem. São eles: emissor, mensagem, receptor, canal de comunicação, código e ruído que é a interferência que dificulta a boa comunicação. “Várias

formas de comunicação podem ser usadas, embora a comunicação escrita seja uma das mais importantes por ser mais duradoura”. (BAZZO, 2012, p. 46)

Bazzo (2012) advoga que é na linguagem escrita onde se encontra a redação, nesta não há atalhos para conseguir escrever bem, no entanto, para uma boa redação é necessário o domínio do código a ser utilizado para registrar as ideias. Nas palavras do autor:

Algumas regras básicas também auxiliam nesse processo. Não perseguir, num primeiro momento, uma forma perfeita de redação é uma delas. Outra: interrupções para conversas, revisões ou verificações de grafia de palavras, ou mesmo para a procura de termos mais apropriados, podem cortar o fluxo de ideias e comprometer a espontaneidade que dá unidade e interesse à redação. Uma boa orientação é redigir com alguma rapidez partes do texto, para depois revisar, mesmo que percebamos que, às vezes, alguns trechos fiquem confusos. Escrever é uma arte, que se aprende e se aperfeiçoa. Mais que uma arte, é uma necessidade que todos temos, como cidadãos e mais ainda como profissionais. Aliás, todos nós deveríamos escrever regularmente, pois escrever ajuda a lembrar, observar, pensar, planejar, organizar, refletir, comunicar... (BAZZO, 2012, p. 47)

De acordo com o excerto do autor é possível compreender que a escrita é um dos pilares da comunicação, a sua importância para a formação na Engenharia ocorre na medida em que o profissional precisa se utilizar de uma linguagem técnica, e é sobre esse item, que passaremos a pontuar reflexões.

### **1.1 Linguagem Técnica**

A linguagem técnica, propõe Bozzo (2012), deve ser simples, clara, precisa e, quando possível vazada em frases curtas. “Um texto técnico deve ser impessoal, objetivo, modesto, cortês, claro.” (p. 48)

Dentro da linguagem técnica, o estudioso aponta para alguns artifícios que auxiliam na comunicação, são eles: Abreviaturas, ilustrações, citações e notas de rodapé. Dentro dessa conjuntura é preciso lembrar o que Eco (1993) menciona como uma estrutura mínima de trabalho conter: título, introdução, desenvolvimento, conclusão e referências. Ainda nessa esteira, Bazzo (2012) define:

Seja o trabalho apresentado na forma oral ou escrita, as três partes que compõem o núcleo principal devem estar contempladas numa dosagem equilibrada que mantenha, por exemplo, uma relação aproximada de 20% para a introdução, 70% para o desenvolvimento e 10% para as conclusões. Assim, para um relatório de vinte páginas, uma boa distribuição seria dedicar aproximadamente quatro páginas para a introdução, quatorze para o desenvolvimento do trabalho propriamente dito e duas para as conclusões. (p. 51)

Desse modo, para um relatório<sup>4</sup> de vinte páginas, só para citar um exemplo, Bazzo (2012) propõe que uma boa distribuição seria dedicar, cerca de quatro páginas para a introdução, quatorze para o desenvolvimento do trabalho propriamente dito e duas para as conclusões. Além do relatório, outro conceito que permeia a linguagem técnica e a atuação do profissional Engenheiro é a criatividade, por isso, ela será observada no próximo item.

## 1.2 Criatividade

Bazzo (2012) advoga a ideia que o público leigo possui nos mais variados ramos profissionais é bastante estereotipada e com a Engenharia não é diferente:

De forma geral, o engenheiro é tido como um indivíduo frio e calculista, dedicado apenas a assuntos técnicos e a problemas práticos específicos. Imaginam que eles pareçam sérios, atarefados, fazem cálculos precisos o dia inteiro e expedem soluções miraculosas para qualquer problema que lhes é apresentado. O seu trabalho dependeria estritamente de conhecimentos científicos formais confiáveis e já consagrados e de desenvolvimentos tecnológicos dominados. Muitos também imaginam que para todos os problemas da engenharia existem técnicas de solução próprias e fórmulas prontas que, convenientemente aplicadas, resolvem qualquer questão. (BAZZO, 2012, p. 133)

Os estereótipos são constituídos, de acordo com Hilton e Hippel (1996) como generalizações que acontecem no cotidiano. Por esse viés, Bazzo (2012) afiança que os estudantes de engenharia civil não podem se deixar levar por essas visões estereotipadas e falsas. Nas palavras do autor:

O engenheiro é um profissional criativo, usa e precisa usar criatividade para resolver seus problemas técnicos - e não se pode imaginar que a criatividade dependa apenas de estudos científicos. Além do mais, seu trabalho cotidiano nem sempre está exclusivamente calcado em aspectos puramente técnicos, em cálculos precisos ou mesmo em conceitos científicos complexos e sacramentados. (p. 133)

Junto aos conhecimentos científicos e tecnológicos, aparecem outras questões que definem a ação profissional dos Engenheiros. “Se é certo que podemos dizer que o engenheiro aplica conhecimentos específicos à criação de estruturas, dispositivos, processos e informações, não podemos esquecer que o seu trabalho ultrapassa esse âmbito particular.” (BAZZO, 2012, p. 134) O âmbito a que o autor se refere está calcado na comunicação e dentro desta, a criatividade.

---

<sup>4</sup> Entendemos nesse estudo, relatório técnico como uma descrição de uma atividade técnica da Engenharia.



Segundo Holtzaple; Reece (2006), a criatividade é um talento que não é ensinado. É nata do ser humano e que precisa ser estimulada e desenvolvida. Para o engenheiro a criatividade também deve ser estimulada tonificando os “músculos de síntese” sem ignorar algumas restrições peculiares à função, limitadas pelas leis da física e da economia. Justamente por isso que o engenheiro deve ter grande criatividade.

Dentre as prerrogativas, podemos indagar, qual a origem da criatividade? Holtzaple; Reece (2006) classificam as pessoas em:

- Pensadores organizados: tem uma mente bem compartimentada. Os fatos são armazenados em locais únicos e são recuperados com facilidade quando necessários.
- Pensadores desorganizados: não tem estrutura. Os fatos podem ser armazenados em locais múltiplos, mas de difícil recuperação quando necessários.
- Pensadores criativos: é uma combinação dos dois outros tipos. Uma mente criativa é organizada e estruturada, mas a informação é armazenada em locais múltiplos e quando a informação é necessária há maior probabilidade de encontrá-la. Para o pensador criativo a informação é armazenada em vários locais com links úteis e facilidade de resolução rápida e eficaz do problema.

Sobre este conceito é possível inferir que a criatividade pode ser encontrada nas pessoas que tenham ideias calcadas em particularidades tais como novidade, utilidade e simplicidade. Bazzo (2012), acrescenta que uma pessoa criativa também é aquela distinguida pela capacidade de sintetizar novas combinações de ideias e conceitos entre formas comuns e usuais. Seria como olhar para a mesma coisa que os demais olham e ver algo diferente, visualizar sob outro ponto de vista, num outro contexto, desempenhando uma nova função.

Formou-se como censo comum que as ideias criativas surgem rapidamente e com espontaneidade, no entanto, é através da ativação do cérebro que buscamos ideias inovadoras. Muitos aspectos têm relação direta com o grau de criatividade de uma pessoa. Podem-se identificar quatro desses aspectos, tais como pontua Bazzo (2012):

- Conhecimento: constitui-se como uma das mais significativas bases para a geração de soluções. Quanto maior acervo de conhecimentos, mais ampla será a fonte de informações, e dessa forma, maiores serão as chances de gerar ideias.
- Esforço exercido: apenas com a aplicação do esforço pessoal não é possível obter boas soluções, mas sim, é um complemento das demais características como a perseverança e a persistência no trabalho.
- Aptidão: há controverso afirmar que as pessoas sejam “trabalhadas” para alguma profissão. Apesar disso, é possível partir da premissa de que aptidões de cada um são

características que têm íntima relação com a formação educacional, com a cultura em que está inserida, como sua educação familiar.

- Método empregado: um método é o caminho ao longo do qual podemos chegar ao ponto desejado, o que implica em intencionalidade e movimento, como características que evidenciam o caráter dinâmico de um método.

Há ainda, dentro do processo criativo a manutenção de ideias. Essa, de acordo com Bazzo (2012) é uma excelente ferramenta para melhorar a capacidade criativa, “porque uma ideia no começo é construída superficialmente, tendo apenas uma imagem parcial, mas depois uma boa maturação e reconstrução é que ela se torna clara e bem definida” (p. 139).

As etapas do processo criativo são, segundo Bazzo (2012): Preparação – Esforço concentrado – Afastamento do problema – Visão da ideia – Revisão das soluções. Por outro lado, o autor pontua que algumas barreiras podem afetar a criatividade e cita algumas:

- Dependência excessiva dos outros
- Medo de crítica
- Motivação em excesso
- Hábito
- Preocupação prematura com detalhes
- Conservadorismo
- Rejeição prematura
- Satisfação prematura
- Fixação funcional.

Todos os aspectos formulados com Bazzo (2012) no que tange a criatividade está relacionado a atividade da formação na Engenharia. Nas palavras do autor:

Os engenheiros são por excelência identificadores, formuladores e solucionadores de problemas. A toda hora, em sua atividade profissional, estão às voltas com informações que, devidamente reunidas, ordenadas e trabalhadas, podem ser transformadas em resultados práticos e úteis. (p. 200)

No que alude as afirmações de Bazzo (2012) resolver problemas é uma das atividades que sintetiza a Engenharia. Mas, a atuação e formação profissional vai além, é preciso, resolver os problemas, identificá-los e encontrá-los. Nesse sentido, junto a esses processos, aparece novamente a comunicação e a criatividade para o êxito da formação profissional.

E se uma das atribuições da formação profissional da Engenharia é a solução de problemas, como é possível? Bazzo (2012), afirma:

Projetando! É através do projeto que ele aplica de forma mais significativa os seus conhecimentos técnicos e científicos. Na verdade, ao projetar, um engenheiro aplica mais que apenas conhecimentos formais específicos de sua área de atuação. Usa também conhecimentos econômicos, éticos e sociais, além de experiência e bom senso. Mais que isso! Dá vazão à sua imaginação criadora na busca de algo novo que possa atender às necessidades da sociedade. Por isso, podemos considerar que o projeto é a essência da engenharia. (p. 200)

Somando ao excerto do autor acerca da criatividade nos projetos, é possível identificarmos que nesse sentido se encontra ainda a comunicação. Sendo assim, podemos definir projeto como uma atividade que envolve ciência e arte, conhecimentos dos mais diversos assuntos do saber humano, o que implica experiência de quem o desenvolve (BAZZO 2012).

### **1.3 Ação Científica e ação tecnológica: o projeto**

O projeto pode ser considerado ainda como um plano de execução, planejamento para se alcançar objetivos dentro de metas de orçamento e tempo; é o conjunto de atividades que precede a execução de um produto, sistema, processo ou serviço. Assim, projetar é estabelecer um conjunto de procedimentos e especificações que, se postos em prática, resultam em algo concreto ou em um conjunto de informações.

Entretanto, para o sucesso de um projeto, é necessário a adoção de um bom processo solucionador que consiste em identificar uma necessidade, definir quais os parâmetros e os problemas envolvidos, coletar informações, ter concepção, avaliar, especificar a solução e comunicar.

O propósito de um projeto é satisfazer alguma necessidade específica do cliente ou consumidor. O projeto pronto deve ser comunicado, ou ele pode perder muito impacto ou significância, pois se não for bem comunicada, perderá muito do seu valor.

Bazzo (2012), destaca ainda que a comunicação é fundamental para uma perfeita implementação de um projeto, podendo nesse caso adotar várias técnicas como relatórios técnicos, esquemas detalhados, listagem de programas computacionais ou modelos icônicos.

## **CONDISERAÇÕES FINAIS**

O conhecimento das ferramentas na formação acadêmica em engenharia e sua aplicação são fundamentais para uma formação sólida, mas a criatividade na solução de problemas o uso correto e eficiente da comunicação, o desenvolvimento de projetos levando em conta a maior produtividade através da produção mais limpa, otimizando todos os processos, produtivos ou administrativos, da empresa sem desconsiderar os princípios éticos, são diferenciais para os egressos que terão a responsabilidade de conduzir o crescimento sustentável do Brasil.

Obtendo o subsídio de Bazzo (2012) podemos definir que a comunicação, no seu sentido amplo e genérico dentre todas as atividades que compreendem a formação na engenharia deve ser um dos pilares básicos. Estes são necessários para a solução de problemas, implementação e avaliação dos resultados. Por fim, podemos encerrar essa reflexão com as palavras de Brockman (2010) “de todos os fatores que influenciam a forma de um sistema de engenharia é a mente humana” (p. 23).

## COMMUNICATION, CREATIVITY AND DESIGN IN ENGINEERING EDUCATION

**ABSTRACT:** This study aims to observe the way that Communication, Creativity and design are rooted in the training in Civil Engineering. For this bias, we understand communication as a globalizing concept, to include other distinct concepts that act as components inside that engender each other and constitute as such. For this reason, these components should not be neglected or prioritized on the very concept of communication if we want to get what's communicational exactly what we research. Regarding the communicative process, which is the formation of Engineering is also subsidized. The methodology used Bazzo (2012). In his work, the scholar points out that to be a good engineer does not just know to properly use the knowledge learned at university, but it is necessary to go beyond, or whether it is necessary to express / communicate. The Professional Engineer, effectively communicating their ideas, he can make in his work. Furthermore, the theoretical background of this reflection realizes that the engineer must be a creative professional, because it is through their creativity to solving technical, especially problems occur, the engineer designing solves your problems, is by design he applies his creativity and his technical and scientific knowledge. Womans in communicative processes, which are essential in the formation of Engineering students, is that this study points to the reflections of the importance of communication and its close relations with the practical field.

**KEYWORDS:** Communication. Training. Engineer. Techniques. Creativity.

## REFERÊNCIAS

BAZZO, W.A. **Introdução à engenharia:** conceitos, ferramentas e comportamentos. Editora: UFSC, 2012.

BROCKMAN, Jay. Introdução a Engenharia: modelagem e solução de problemas. Tradução e revisão técnica Ronaldo Sérgio de Biasi. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

HILTON, J. L.; HIPPEL, W. V. Stereotypes. **Annual Review of Psychology**, v. 47, p. 237-271, 1996.

HOLTZAPPLE, M. T; REECE, W. D. Introdução à Engenharia. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

MUNARIA, B. **Das coisas nascem coisas**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

## EDUCADORES, ENSINO E ESCOLA: REPENSANDO A IDENTIDADE DA PEDAGOGIA

Odair Neitzel<sup>1</sup>  
Rosenei Cella<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo pretende realizar uma reflexão que visa contribuir com os dilemas e desafios que permeiam a escola e a educação nos dias atuais. Diante da sobreposição da *linguagem da aprendizagem* e sua centralidade, o texto pretende pensar e pôr em evidência, uma certa falta de entendimento e clareza da Educação em relação as suas pretensões, da escola enquanto instituição, a da crise e do desprestígio social pela qual se vê tolhida a profissão de educador, além da perda de identidade da Pedagogia enquanto campo próprio e específico do saber. Para tanto recorremos a uma revisão bibliográfica de autores contemporâneos clássicos, mestres pensadores da educação, para primeiramente apresentar uma crítica ao modo como se concebe Educação na sociedade contemporânea. A partir disso, buscaremos defender a necessidade de reafirmar e reconstruir a ideia de escola e da educação como espaço de formação integral das novas gerações, sendo o professor, a escola e a Pedagogia essências neste processo. Como ponto de convergência e possíveis saídas para a crise, apontamos o resgate do pensamento de Johann Friedrich Herbart, pensador que forjou o conceito de *Instrução Educativa*, que permitiu conceber a Pedagogia com uma ciência e espaço próprio de saber. Assim, concluímos pela necessidade e pela importância de, para além da aprendizagem, reafirmar o professor como um dos sujeitos da educação, da escola como espaço privilegiado da educação, da Pedagogia como reflexão e saber específico do ato educativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem. Escola. Educador. Pedagogia.

### PARA COMEÇO DE CONVERSA

É fato que o sistema educacional constantemente se renova e se reelabora. Altera-se assim também o modo como entendemos e concebemos o processo ensino e aprendizagem. As sociedades, em seus diferentes tempos históricos, buscam dar respostas aos desafios que a vida e a existência lhes impõem. Procuram encontrar modos de educar as novas gerações, para que estas possam dar respostas a si mesmas e ao mundo, sobre como viver e existir em maior plenitude. Assim, “educação seria uma arte que deveria ser aperfeiçoada por várias gerações, e também se aperfeiçoaria a cada geração.” (PAGNI, 2007, p. 177).

Periodicamente as pessoas se veem tomadas por diversas questões sobre o modo como se organizam, sobre sua existência e, de modo mais tangente, sobre o que entendemos por humanidade. Em decorrência desse processo, periodicamente os homens são desafiados a

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação; Doutorando em Educação na UPF; Professor de Filosofia da Educação na UFFS; Email odair.neitzel@uffs.edu.br.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela UPF; Secretária Executiva na UFFS; Email rosenei.cella@uffs.edu.br.

questionar e desconfiar das pretensões do ensino e se este, do modo como se organiza, pode dar conta de preparar as novas gerações para aquilo que imaginamos por sociedade.

Na sociedade contemporânea, não poderia ser diferente. A desconfiança é sobre o modo como concebemos o ensino e a aprendizagem. Esta desconfiança está ligada a diversas discussões em torno da preocupação com o papel e a função da escola, seu currículo, entre outras questões e, principalmente, ao que esperamos dos sujeitos que pretendemos formar (BIESTA, 2013).

No divã dessas mudanças, fica evidente a centralidade dos processos de ensino e aprendizagem. Como em ciclos, a educação é lançada à crise e desafiada a reconstruir esses conceitos para dar conta dos desafios que se põem à existência humana. Repensar a educação se torna um esforço importante e necessário para dar continuidade ao ideal de emancipação e de autonomia do ser humano. É na crise, segundo Arendt, que somos levados a nos situar criticamente diante da vida e dos fatos e, assim, nos esforçar para fazer juízos sobre ela, avaliando de modo original e sem preconceitos o contexto da crise. Crise exige reflexão, nela não cabem soluções pré-formatadas (ARENDRT, 2003, p. 233).

Partimos do pressuposto de que a escola é um espaço privilegiado de formação humana. E afirmamos isso por se tratar de um espaço em que o aluno é apresentado ao mundo e tem a possibilidade do estudo, entre outras coisas, daquilo que a humanidade legou à posteridade como o mais acertado. Seria uma incoerência sem medida negar às novas gerações o acesso a esses saberes. A escola é a instituição que tem a missão de inserir as novas gerações no velho mundo. Através do conhecimento, as novas gerações que emergem no mundo têm a possibilidade de adentrar nesse velho mundo e aprender a dar respostas, para si mesmas e ao mundo em que se inauguram (ARENDRT, 2003).

## **A LINGUAGEM DA APRENDIZAGEM**

Nesse sentido, procuraremos mostrar, com base em Biesta (2013), autor da obra *Para além da Aprendizagem*, algumas críticas e desconfianças que são dirigidas à educação na sociedade contemporânea. Biesta dirige uma crítica àquilo que denominou de sobreposição da linguagem da aprendizagem sobre os demais processos que compõem o processo educativo, como veremos mais adiante. Vale ressaltar ainda que Biesta se inspira principalmente em Hannah Arendt e sua discussão sobre a crise na educação (ARENDRT, 2003).

Partimos assim por apresentar a crítica à *linguagem da aprendizagem*. A crítica diz respeito ao que podemos entender como a sobreposição da *linguagem da aprendizagem* de

modo determinante sobre o ato de educar e seus componentes. Ou seja, é querer estabelecer e determinar o ato e o processo de educar a partir da consideração excessiva do ato de aprender ou da *linguagem da aprendizagem*. Em outros termos, isso implica certa crise em relação ao entendimento sobre o que possa significar ensinar e aprender. Isso nos leva à defesa da necessidade de repensar a linguagem “[...] da educação para a educação” (BIESTA, 2013, p. 30).

Os desafios para a educação contemporânea são muitos. Um deles é o de lidar com o intenso e constante processo de transformação ligado, por exemplo, às tecnologias da informação, na tangente de uma sociedade de consumo (SCHAFF, 2005; TOFFLER, 1995). Essa conjuntura interfere nos sistemas educativos e no modo de pensarmos a escola e a educação. O sistema educacional sofre constantemente com a imposição social de princípios utilitaristas, funcionalistas, tecnicistas e outros alterando, entre outras coisas, o modo como entendemos ensinar.

A educação é o espaço central no processo de constituição dessas novas gerações. No caso de uma sociedade tecnicista e utilitarista, os sistemas de ensino passam a atender as demandas pela formação de sujeitos com competências e habilidades. Nesse processo, submergem princípios sociais historicamente prestigiados e fundamentais para a vida social e humana, como princípios de liberdade, autonomia e igualdade.

Essa crítica em relação à finalidade é tema de reflexão de pensadores contemporâneos como Biesta e Masschelein & Simons. Estes autores particularmente têm dirigido críticas ao modo de conceber a escola e os processos educativos através da sobreposição da *linguagem da aprendizagem* sobre outros componentes do sistema educativo. Trata-se do inflacionamento do conceito em relação àquilo que efetivamente representa dentro do processo educativo. Em outros termos, cometem-se muitos equívocos ao se procurar definir os diversos componentes do sistema educativo centralizado no conceito de aprendizagem.

Apesar da necessidade de uma educação que atenda as perspectivas de relações com vistas a fins, a sociedade contemporânea carece repensar a educação para além de saberes operacionais. Sente-se a necessidade de uma educação que permita continuar a caminhar em direção à consolidação de uma sociedade justa e democrática. Assim urge, para pensar a formação de pessoas que saibam e desejem mais que saberes técnicos e profissionais, pensar uma escola e uma educação para além do desenvolvimento de competências e habilidades. Ou seja, como nos lembra Dalbosco (2011, p. 16), “[...] não se profissionaliza de modo adequado quando se quer somente profissionalizar. Por isso a importância da cultura elaborada, da



noção de formação cultural (*Bildung*) e de toda mediação pedagógica que evolva o ingresso nela”.

Torna-se fundamental reconstruir o entendimento sobre o que seja ensinar e aprender e a própria identidade da Pedagogia como campo específico de saber. Esse entendimento precisa estar enraizado fortemente no desejo de cultura, do saber, com certa distância e autonomia em relação à atividade operacional e das relações com vistas a fins. Não se trata de aniquilar ou questionar a importância da aprendizagem, mas refletir sua alocação naquilo que entendemos por Pedagogia e Educação. O melhor modo de proceder em relação a essa crítica é repensar o estatuto da educação, do ensino e da aprendizagem. É preciso fazer frente ao reducionismo em relação ao modo de conceber os processos educativos. De acordo com Biesta (2013, p. 32), “Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem.”

## **AS QUEIXAS CONTRA A ESCOLA**

A partir das considerações ora elencadas, torna-se pertinente construir e problematizar as razões que levaram a educação a valorizar sobremaneira a aprendizagem, podemos apontar e destacar algumas. A primeira razão diz respeito às múltiplas teorias da aprendizagem derivadas da recepção das teorias do construtivismo e do socioculturalismo. Ao criticarem as concepções tradicionais de educação e ao pretenderem questionar a concepção de passividade dos alunos, centralizam os processos e as preocupações da educação na aprendizagem.

Uma segunda razão se liga ao pós-modernismo de uma forma geral, que defende uma concepção reducionista da educação iluminista e pretende emancipar e libertar os sujeitos das trevas da ignorância, unicamente através do professor como o agente que, “transmitindo a racionalidade e o pensamento crítico”, irá operar essa emancipação dos sujeitos.

Uma terceira razão está ligada às consequências da aprendizagem adulta. Apesar da pretensão louvável da alfabetização de adultos, essa ação acaba por contribuir para a ascensão de uma linguagem da aprendizagem, já que leva a educação a migrar para espaços não formais, restringindo-se a processos instrutivos. Além disso, buscar formação passa a ter pretensões pessoais e que nem sempre são de interesse comum. Assim, a educação passa a ter

caráter individualista, ou seja, definindo-se por aquilo que se pretende aprender de modo pessoal e não a formação de um sujeito de acordo com uma proposta social e humana.

Podemos apontar muitas questões que foram determinantes para essa mudança no modo de conceber a educação. Tal mudança passa pela corrosão do estado de bem-estar social e sua pretensão de distribuição da renda, de garantia de acesso à saúde, segurança e educação a todos os cidadãos. A substituição parcial deste modelo pela ideologia de mercado neoliberal significou em muitos países, como o Brasil, encarar a educação a partir das relações de mercado. O Estado é provedor e recebe os impostos, e o contribuinte é o consumidor de serviços estatais. Implícito nesta lógica está o fato de que os pais, “[...] como consumidores da educação dos seus filhos, devem decidir em última análise o que deve ser oferecido nas escolas” (Ibidem, p. 36-37). Ou seja, a orientação dos processos educativos é centrada no que o aprendente pressupõe ser importante saber. O seu aprendizado geralmente é focado para o mercado e o êxito profissional de um potencial consumidor.

Estas são algumas das razões que operam transformações na educação e alocam a aprendizagem com centralidade no processo educativo. Evidencia-se, desta forma, o caráter econômico da linguagem da aprendizagem. O aprendente supostamente sabe o que é importante ou busca aquilo que lhe satisfaz. O professor é apenas um provedor. Essa perspectiva da linguagem da aprendizagem inviabiliza propor objetivos para a educação ou pensar conteúdos, por estar organizada a partir da perspectiva de mercado e de uma relação de compra e venda, provedor e cliente (Ibidem, p. 43).

A escola, na sociedade contemporânea, concorre assim com múltiplos espaços formais e informais de ensino. Estão ligados a isso, por exemplo, os espaços de aprendizagem das tecnologias da informação em módulos de EaD. Os processos educativos se tornaram meros processos de formação profissional e instrução. O que se espera da educação é que produza competências e habilidades. A escola, legitimada pelo Estado, é reduzida a uma instituição que certifica a qualidade e confere uma certificação aos processos de aprendizagem.

A escola e o sistema formal de ensino passam a ser comparados com esses sistemas de formação informais e alternativos. Pretende-se que também a escola torne-se um espaço de formação pragmática e técnica, que prepara os sujeitos para estarem inseridos neste mundo de coisas, que supostamente são a garantia de felicidade. Drenam-se do processo de ensino os ideais, os princípios morais e aquilo que pode promover uma sociedade emancipada.

A escola, ao pretender que as crianças tenham acesso aos saberes historicamente legados como mais acertados para a formação integral dos sujeitos, é criticada e atacada como

obsoleta (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 13). A escola é responsabilizada por desmotivar os jovens, pois não é prazerosa e divertida. Ao que tudo indica, a acusação usa por fundamento os desejos de uma sociedade de entretenimento. Aprender precisa ser divertido. Os professores, quando não proporcionam aulas divertidas, são tachados de chatos, uma espécie de “dreno do entusiasmo e da paixão pela vida dos alunos”. Um indício “infeliz de uma escola enlouquecida, que confunde atenção com terapia e gerar interesse com satisfazer necessidades” (Ibidem, p. 17). O próprio conceito de *vida e viver* é confundido e associado a posse e consumo. A impressão é de que a escola deliberadamente não pretende formar sujeitos críticos.

Além disso, a escola, do ponto de vista econômico, é acusada de ineficiente e de ter “[...] dificuldade em relação à empregabilidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 17-19). Espera-se que a escola desenvolva competências que os alunos possam utilizar em seu espaço de trabalho. Esquece-se que a escola não é um negócio, mas uma expressão de responsabilidade, de acolhida e amor pelas novas gerações.

Essas considerações evidenciam uma concepção de escola como extensão da família e seus sonhos profissionais para seus filhos. Ou da escola como espaço de treinamento profissional para a sociedade. Ou, ainda, da escola como organização meritocrática e eficiente do mercado de trabalho. Expulsam da escola o que é a quintessência da escola: o tempo livre. Segundo Masschelein e Simons (2013, p. 28), essas versões da escola “não deveriam ser confundidas com o que realmente significa estar ‘dentro da escola’ e ‘na escola’: tempo livre”.

## **RECONSTRUINDO ENTENDIMENTOS**

É preciso repensar o que entendemos por Pedagogia e reconstruir o seu estatuto. É preciso (re)optar por uma formação de sujeitos de modo integral, se nossa pretensão não é atender as expectativas mercadológicas em uma sociedade do consumo. Ou seja, é preciso considerar, ao pensar escola e educação, muito mais que tão somente como aprendemos. É preciso analisar as pretensões, os sujeitos e o modelo de sociedade que desejamos. É preciso repensar e reconstruir o que efetivamente se entende por aprender e ensinar, educar e instruir.

Nesse sentido, vale lembrar que a escola, em sua concepção clássica, era sinônimo de *tempo livre*. Esta seria, segundo Masschelein e Simons (2013, p. 9), “a tradução mais comum da palavra grega *skholé* – isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época”. É

necessário, portanto, sair em defesa da escola como um lugar em que as novas gerações se ocupem em encontrar respostas para dar a si mesmas e ao mundo.

A escola precisa se firmar como espaço de *tempo livre* em que cada jovem tem a possibilidade de suspender o mundo exterior, em busca de respostas que permitam encontrar-se no mundo. Segundo Biesta (2013, p. 31), a escola “dá às pessoas a chance (temporariamente, por um curto espaço de tempo) de deixar o seu passado e os antecedentes familiares para trás e se tornarem um aluno como qualquer outro”. A construção de uma escola implica “suspensão” do mundo produtivo e suas pretensões (Ibidem, p. 32).

Reconstruir o que entendemos por ensinar e aprender, portanto, exige ações de caráter negativo. Segundo Masschelein e Simons (2013), a primeira negação diz respeito à educação como reprodução de saberes que não operam mudanças nos sujeitos e na sociedade. É negar uma educação como uma espécie de treinamento e, por isso, incapaz de produzir humanidade.

Ao defender o aprender a aprender, a educação se “despiu” dos saberes e conteúdos. Dificultou-se o acesso por parte das novas gerações àquilo que já estava consolidado como saberes e que a história e a cultura haviam conferido e validado como importante e necessário. Assim, essa perspectiva se constitui numa negação do próprio processo de ensino e da Pedagogia, recaindo em uma espécie de relativismo (SAVIANI, 1997).

Duarte (1998, p. 3) apresenta ainda aquilo que considera um terceiro modo de negação da educação, estritamente ligada a abordagens construtivistas e à valorização de aprendizagens em que o “indivíduo realiza sozinho” o ato de aprender. Não se trata da possibilidade da autoaprendizagem, mas sim da sobreposição desta ao ato educativo, relativizando de certo modo o papel diretivo do educador no processo e, assim, do papel dos saberes consolidados na tradição cultural legada pelas gerações que transitaram pela história da humanidade.

A questão que se coloca então é a seguinte: o que pretendemos em uma escola que é sinônimo de *tempo livre*? Com o que as crianças se ocuparão? Como avançar na discussão sem recair em fundamentos filosóficos metafísicos e solipsistas? É preciso estar atento. Ao defender uma concepção de escola como espaço livre, corremos o risco de justificar o retorno de teorias que há muito foram suspensas. De outro modo, como é possível essa escola sem recair em uma espécie de relativismo pragmático?

Diante de todos esses dilemas apontados, o que fica evidente é um esfacelamento, uma descaracterização da Pedagogia. As crianças vão cada vez mais cedo para a escola, são iniciadas na mais tenra idade em línguas, artes, ciências, com o foco nas futuras habilidades

que podem *vir a ser* necessárias para sua formação profissional entre outras pretensões. A expectativa social, da família, é de que ela vá cedo à escola para que possa aprender e desenvolver habilidades e competências e, assim, se tornar um bom profissional.

Porém, ser um bom profissional, estar ricamente dotado de saberes técnicos e ser uma espécie de arquivo ambulante repleto de informações, ou talvez ser um sujeito extremamente flexível e ao mesmo tempo criativo, que consiga atender as mais diferentes demandas de um espaço de trabalho, não tem relação necessária com qualidade do emprego do saber e das ciências, bem como com a própria existência humana e social. Até que ponto podemos dizer que esse é um sujeito feliz, livre e autônomo se considerarmos o contexto em que se insere?

Se a Pedagogia se encontra em crise sobre sua identidade, sobre o seu papel, torna-se necessário que ela encontre pontos de ancoragem que permitam a ela se repensar e se reconstruir. Vem à tona a necessidade de buscar reconectar os saberes com os princípios da existência humana. Liberdade, igualdade, bondade, mudança e outros valores necessários à vida social e à existência humana se apresentaram, em vários momentos da história, como elementos da reflexão de inúmeros pensadores, sendo postos em estrita relação com a ação pedagógica.

Nesta perspectiva, diante dos dilemas em que se vê lançada a Pedagogia, decorrentes principalmente de uma sobreposição da linguagem da aprendizagem, um caminho viável é repensar e restituir o seu estatuto como campo próprio de educação, e recorrer às concepções clássicas da educação.

Para tanto, queremos destacar o pensamento de Johann Friedrich Herbart e sua concepção de instrução educativa e de Pedagogia como ciência. O pensamento de Herbart segue as trilhas dos pensadores iluministas, principalmente Rousseau e Kant. Porém, distancia-se de seus precursores ao defender que a instrução é o objeto central da Pedagogia e que a educação só se efetiva e tem êxito pela instrução educativa. Herbart, mesmo que pouco conhecido no Brasil, é o precursor de muitas linhas teóricas na educação. Pode ser considerado o pai da psicologia da educação, pelas considerações e importância dada aos processos psicológicos e cognitivos no ensino e aprendizagem. Suas ideias serão determinantes nas sistematizações que Freud fará cem anos mais tarde.

A sua pedagogia segue pressupostos da pedagogia iluminista, com ênfase em questões morais e culturais. Rousseau, que é considerado o fundador da pedagogia moderna, pelo fato de praticamente instituir a infância, já havia assumido essa perspectiva. Em Rousseau, a educação da primeira infância é a que permite o desenvolvimento da bondade

natural dos sujeitos. Por isso, a primeira educação vem da natureza. É preciso proteger a criança das inferências sociais. A educação é negativa em relação à sociedade. A educação é o meio pela qual “o homem é capaz de abandonar sua selvageria (menoridade) e conquistar sua independência (maioridade)” (DALBOSCO, 2011, p. 28).

Então, a primeira educação é uma educação moral, que pretende que as crianças desenvolvam sua bondade natural e aos poucos passem a lidar com as situações sociais. Isso significa dizer, de outro modo, que primeiramente é preciso formar o caráter dos sujeitos, no qual possam se apoiar o saber e a instrução. É nessa perspectiva que Rousseau encontra saída para alicerçar a estrutura política e jurídica da ordem social.

De modo similar, Kant defende que a educação precisa primeiramente formar moralmente os sujeitos, para, em seguida, ensiná-los a pensar com autonomia. Ou seja, ela se dá em dois momentos: num primeiro momento a educação é negativa, o aluno irá aprender a ser disciplinado; em um segundo momento, acontece a educação positiva, composta pela instrução e a aquisição da cultura por parte do aluno. Neste momento ele aprende a usar a reflexão e a liberdade de acordo com princípios morais que orientam a vida social. “O homem seria humanizado por intermédio da Educação Moral e da cultura, saindo do estado de menoridade e se tornando ilustrado (*Aufklärer*)” (PAGNI, 2007, p. 181). Percebemos que, tanto em Kant quanto em Rousseau, a ênfase está na questão moral. O primeiro passo da educação é a formação moral, do caráter. Em Rousseau, através da educação natural e pela educação dos homens; em Kant, pela disciplina ou *Erziehung*. E, em um segundo momento, a formação das coisas em Rousseau e a instrução em Kant, ou a *Bildung*.

Herbart é herdeiro dessa perspectiva, porém diverge de seus precursores em alguns pontos. Entre outras coisas, Herbart tem consideração especial com os processos psicológicos na educação e isso nos leva a reconhecer que Johann Friedrich Herbart é o precursor da psicologia da educação. Assim, trata a pedagogia como campo específico na compreensão do processo de ensinar e aprender, concebendo a Pedagogia como uma ciência, concebendo como seu objeto de estudo a *instrução educativa*.

Herbart, que nasceu em 1776, de pai advogado e de mãe com grande talento literário, teve contato precoce com a literatura e a filosofia. Sua passagem pela Universidade de Iena o colocou em contato com vários filósofos. Ele também atuou como preceptor, isso lhe conferiu experiência e interesse pela educação, além de influenciar de modo decisivo sua filosofia e suas teorias. Da experiência como educando e como educador, constrói sua teoria.

Herbart, como filósofo e pedagogo, se ocupa com as indagações e preocupações de seu tempo e escreve um tratado sobre a educação: a *Pedagogia Geral*. De modo similar a

Rousseau e Kant, podemos dizer que, em Herbart, a pedra angular de sua concepção de pedagogia é a defesa da concepção de instrução educativa, que abarca considerável ênfase à formação moral. A novidade, porém, é que este relaciona e defende que as duas esferas pedagógicas se imbricam e estão apoiadas uma na outra. Ou seja, educação e instrução são processos que acontecem simultaneamente, e dependentes um do outro. Com isso, Herbart forja o conceito de instrução educativa e assume a ação pedagógica como “um meio para alcançar a finalidade máxima da educação: a formação moral do caráter” (FREITAS, 2013, p. 71).

Percebemos, assim, que a pedra angular da teoria pedagógica de Herbart, em razão de sua experiência pessoal e reflexão filosófica, é a concepção de instrução educativa. De modo similar aos pensadores que lhe antecederam e que lhe serviram de inspiração com Rousseau e Kant, Herbart fará distinção entre educação (*Erziehung*) e instrução (*Unterricht*): a *educação*, de cunho moral, se preocupa em formar o caráter e aprimorar o ser humano; a *instrução* é o processo em que o mundo é apresentado às novas gerações, visando promover a renovação dos conhecimentos, aperfeiçoamento das aptidões pré-existentes e o desenvolvimento das capacidades que lhe serão necessárias para sua existência privada e pública.

A constatação de Herbart é primordial e inovadora para a Pedagogia. Em sua teoria pedagógica, Herbart ousa subordinar a noção de instrução à de educação. Em outros termos, a instrução seria, para ele, o objeto principal da educação. Contra a Pedagogia do seu tempo, se opunha ao uso da punição ou a humilhação e as considerava ineficientes, defendendo que uma educação que pretende alcançar êxito deve se apoiar em uma instrução adequada.

Uma das grandes contribuições de Herbart está no fato de formular a Pedagogia como ciência pedagógica. Para tanto, concebe a convergência de duas linhas de reflexão pedagógica, uma de caráter analítico e outra de cunho filosófico.

Se em nossa sociedade a educação se perdeu em função das inúmeras incursões promovidas pelos fatores da sociedade contemporânea, pela sobreposição e centralidade da linguagem da aprendizagem, Herbart se apresenta como inspirador na tentativa de repensar a educação e a aprendizagem, além da possibilidade de buscar uma identidade própria para a Pedagogia.

**ENFIM**

Assim, reconstruir é “restituir o sentido particular ou o conteúdo particular de um determinado construto simbólico”. É compreender quais são as estruturas profundas que estão no processo de geração de objetos simbólicos (NOBRE; REPA, 2012, p. 18). Reconstruir o conceito de ensino e aprendizagem, repensar a pedagogia não é simplesmente recontar a sua história, mas refletir sobre como entendemos e institucionalizamos socialmente o sentido e a compreensão daquilo que é a educação.

Vale ressaltar que isso não significa a destruição dos aspectos como trabalho, família, etc, nem a defesa de uma educação tradicional e moralista como desenvolvida no passado. Mas a escola deve permitir ao sujeito por algum momento “tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, tirando-o de seu contexto normal”. Do mesmo modo, pensar o ensino e a aprendizagem a partir da suspensão do mundo produtivo não implica partir do princípio de que o estudante, ao aprender, parte de um vazio. Sua aprendizagem “se apoia no conhecimento prévio de que dispõe” (WEISZ; SANCHEZ, 1999, p. 93). Significa reconhecer que esse sujeito carrega um arcabouço de significações e entendimentos que construiu em processos comunicativos a partir do momento que surgiu neste mundo, o que Herbart considera fundamental no processo educativo (FREITAS, 2013).

Essa é a perspectiva que se mostra como alternativa para os solipsismos e o esgotamento das teorias da aprendizagem, suas aporias. Em vez de pensar o ato de aprender como “adquirir, dominar, internalizar ou qualquer outra metáfora possessiva” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 47), poderíamos encarar o ato de aprender como uma perturbação, um distúrbio, e a tentativa de reorganização e reintegração como uma resposta que cada sujeito constrói a partir das interações.

Segundo Duarte (1998, p. 85), o trabalho educativo produz nos sujeitos a humanidade à medida que provoca a apropriação dos saberes elaborados historicamente, “necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização”. Aprender não é um processo imediato, mas em cada sujeito esse saber precisa ser reconstruído.

Torna-se importante o papel do educador como aquele que possui uma antecipação pedagógica, que permite aos sujeitos se situarem no mundo. O professor apresenta esses saberes, possibilita ao *si mesmo* próprio e ao *si mesmo* do aluno reconstruir-se com esse arcabouço de significações e saberes, aproximando-o o máximo possível daquilo que consentimos como saberes validados.

Torna-se imprescindível, para essa tarefa, retornar às discussões clássicas sobre como conceber ensino e aprendizagem. A pedagogia geral de Herbart serve, por um lado, como referência para criticar a redução contemporânea da educação à aprendizagem e, por



outro, para ampliar a noção de educação. Vislumbramos neste pensador a possibilidade de uma discussão importante e fecunda, que pode contribuir para repensar o que é a Pedagogia, delineando o entendimento de conceitos como de *instrução, educação, formação de caráter*, e como estão ligados.

**ABSTRACT:** This article intends to make a reflection that aims to contribute with the dilemmas and challenges that today permeate the school and education today. Before the overlap of language of the learning and its centrality, the text wants to think and emphasise a certain lack of understanding and clarity of the education related its aspirations: the school as an institution, the crisis and the social discredit which sees dwarfed the teaching profession, and the loss of pedagogy identity as own specific field of knowledge. For this we use a literature review of contemporary classical authors, thinkers, masters of education, to first to submit a review to the way education is conceived in contemporary society. From this, we will defend the need to reaffirm and rebuild the idea of school and education as a space for comprehensive training of new generations, with the teacher, the school and the Pedagogy as essences in this process. As a point of convergence and possible solutions to the crisis, pointing the redemption thinking of Johann Friedrich Herbart, thinker who forged the concept of Educational Instruction, which allowed conceive of Education with a science and own space of know. We conclude the necessity and the importance of reaffirming the teacher as one of the subjects of education, and the school as a privileged space of education, the pedagogy as reflection and specific knowledge of the educational act.

**KEYWORDS:** Learning. School. Educator. Pedagogy.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. A crise na Educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 221–247.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenburg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DALBOSCO, C. A. (ED.). **Filosofia e educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador como governante**. Campinas: Alínea, 2011.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 44, p. 85–106, abr. 1998.

FERRARI, M. **Johann Friedrich Herbart - Educar para Crescer**. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/jf-herbart-307401.shtml>>. Acesso em: 11 maio. 2014.

FREITAS, A. B. M. DE. Herbart e o Neo-Humanismo: contribuições e perspectivas para a educação contemporânea. **Revista Educativa**, v. 16, n. 1, p. 65–78, jun. 2013.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é esclarecimento. **Textos seletos**, v. 3, 1974.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia.** Tradução Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Tradução Cristiana Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NOBRE, M.; REPA, L. S. (EDS.). **Habermas e a reconstrução: sobre a categoria central na Teoria Crítica habermasiana.** Campinas: Papyrus, 2012.

PAGNI, P. A. Iluminismo, pedagogia e educação da infância em Kant. In: PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. DA (Eds.). **Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história.** São Paulo: Avercamp, 2007. p. 165–188.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 41. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

SCHAFF, A. **A sociedade Informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial.** 3. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

TOFFLER, A. **A terceira onda.** São Paulo: Record, 1995.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática, 1999.

## **GESTÃO EDUCACIONAL: DESAFIOS, HABILIDADES E QUALIDADE EDUCACIONAL**

**Clarinda de Carli<sup>1</sup>**

**RESUMO:** O presente estudo foi realizado no curso de Mestrado em Educação, com o propósito de analisar as competências do gestor educacional como administrador de recursos humanos. Tem como meta, promover, organizar e motivar toda a equipe educacional em conformidade com o Projeto Político Pedagógico da instituição onde estão definidas as metas e a metodologia no processo ensino aprendizagem. Outro aspecto importante a considerar são as políticas públicas educacionais que são regulamentações referentes à organização da sociedade, englobando saúde, segurança, educação e o bem estar da população. A capacitação dos indivíduos no processo educacional passa pelo profissionalismo e comprometimento de toda a equipe educacional. Cada vez mais exigente torna-se a clientela, buscando uma educação de qualidade. A gestão tende a considerar dois focos importantes nos clientes: custo e serviço prestado. Portanto, não é suficiente ter o produto mais barato, mas sim ter o maior valor pelo preço justo. É importante focar no bom atendimento, local adequado, prazo e bom atendimento. Ao demonstrar o produto, seja ele de bens, prestação de serviços, regras de conduta e valores, o treinamento de funcionários, permeando todas as pessoas no processo de organizações, é uma questão importante para o mundo competitivo educacional de hoje.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão Educacional, desafios, habilidades e competências.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo aborda a responsabilidade do gestor e suas competências no processo de desenvolvimento da escola. O gestor é também um administrador de recursos humanos, pois a ele compete desenvolver a manutenção, monitoramento de pessoal, captação e aplicação de recurso no âmbito da escola. Nestes aspectos, precisa considerar os colaboradores como parceiros, pois são elementos que impulsionam a organização da escola.

O gestor escolar compõe uma estrutura organizacional com objetivos de promover a organização, mobilização e articulação entre todos os agentes do educandário, garantindo avanço no processo educativo. O Projeto Político Pedagógico é o que define as metas e o modelo, a metodologia dos atores no processo ensino aprendizagem precisa estar em consonância com as leis e diretrizes das políticas educacionais.

Vista por outro ângulo, a gestão da educação vai além de administrar uma escola, esse processo abrange um sistema político coletivo, envolvendo princípios da democracia e conceitos de participação. Neste sentido, o gestor nem sempre tem autonomia para gerir seus recursos, visto que os mesmos são escassos e as leis não permitem usufruir dos recursos sem

---

<sup>1</sup> Clarinda de Carli – Mestranda em educação/URI-Campus de Frederico Westphalen

que haja uma demanda ou necessidade que comprovem os gastos na formação ou até mesmo na melhoria da qualidade de vida dos seus concidadãos.

O papel do líder não é de agradar a todos, mas de estimular a equipe, fazendo acontecer as ações planejadas.

A liderança não deve ser confundida com direção ou com gerência. Um bom dirigente ou gerente deve ser necessariamente um bom líder. O líder nem sempre é um dirigente ou gerente. Na realidade, os líderes devem estar presentes no nível de direção, no de gerência e em todos os seus níveis hierárquicos (CHIAVENATO 1994, p. 136)

Na realidade o líder está a serviço de todo o processo educacional e de todo o quadro de funcionários, proporcionando a dinamização, criatividade e confiança em toda equipe. Dessa forma, o gestor influencia positivamente no processo ensino aprendizagem, sendo que a responsabilidade passa a ser de toda a equipe.

Para Drucker, o que define um líder é o atendimento a quatro condições básicas de liderança:

A única definição de líder é alguém que possui seguidores. Algumas pessoas são pensadoras, outras, profetas. Os dois papéis são importantes e muito necessários, mas, sem seguidores, não podem existir líderes; **2.** Um líder eficaz não é alguém amado e admirado. É alguém cujos seguidores fazem as coisas certas. Popularidade não é liderança, resultados, sim; **3.** Os líderes são bastante visíveis, portanto, servem de exemplo; **4.** Liderança não quer dizer posição, privilégios, títulos ou dinheiro. Significa responsabilidade (Drucker 1996, p. 13).

## **GESTÃO EDUCACIONAL**

A globalização nos trouxe muitos fatores positivos e negativos; entre eles sucesso nas relações sociais, comerciais, na área da saúde, da educação, na política e na economia. A comunicação pela internet nos possibilitou a superação de barreiras, visto que antes delas poucas pessoas eram possuidoras de maior acervo bibliográfico e que tinha acesso a cultura através da aquisição de livros e jornais.

Na medida em que o mundo torna-se um grande mercado, as relações pautam-se pelos critérios do lucro e do consumismo individualista. Como educar-se de acordo com essa lógica, a própria educação passa a ser uma mera mercadoria oferecida de modo semelhante a qualquer objeto de consumo, no mercado global? Apesar de todo o esforço teórico-prático, o ideal de uma educação crítica e emancipatória continua sendo o grande desafio. Não menos importante, a escola ainda esta desafiada a enfrentar outras forças que também (des) “educam” como a internet, a televisão, o rádio, os jornais e as revistas. (SANTOS E ANDREOLI ano,209,P.2)

A educação é ponto chave para a construção dos saberes, de relações mais humanizadas, tem papel importante na construção e na formação da consciência crítica, contra a educação consumista, contra a degradação ambiental, as desigualdades, as guerras, valorizando e assumindo os direitos humanos, a diversidade cultural, a participação de todos na vida social e nos processos decisórios.

Com o advento da globalização da economia, a competitividade vem se tornando cada vez mais acirrada, fazendo com que as empresas programem novas ações para se adaptarem e sobreviverem às rápidas mudanças. As organizações, indústria e comércio procuram criar estratégias para diminuir custos e aumentar a eficácia, visando a produtividade e a competitividade. Como os Programas de “Qualidade Total” as empresas e posterior nas escolas procuram melhorar seus resultados. Atualmente, esta técnica vem se tornando uma das principais ferramentas na gestão das organizações que buscam melhorar seus resultados.

Com a implantação do controle de qualidade, muitos livros e revistas sobre este tema o assunto passaram a ser editados e adotados por empresas e setores industriais e tema tornou-se disciplina obrigatória nos cursos de Engenharia Industrial (Gil.2011.p.266).

Na década de 1980 a qualidade total passa a ser vista como um conjunto de estratégias que mobilizam continuamente os integrantes das empresas com vista ao aprimoramento da qualidade de seus produtos e serviços. Este ofício passa a ser ampliado na área da pesquisa de mercado, como planejamento de produtos, gestão de suprimentos, fabricação, inspeção e assistência técnica ao cliente medindo a qualidade.

Qualidade pode ser definida como o conjunto de características que tornam um serviço adequado ao uso para o qual foi destinado, tais como: conforto, durabilidade, facilidade de manutenção; e está relacionada a diversos fatores como cultura, produto ou serviço prestado. Envolve o bem espiritual, físico, mental, psicológico e emocional, além de relacionamentos sociais, como família e amigos, a saúde, educação, qualidade de vida das pessoas de um país, qualidade do serviço prestado por uma determinada empresa, valor agregado em relação custo/benefício.

Só se pode falar em qualidade, quando todos os membros das organizações se sentirem envolvidos no processo. No Brasil, essa tarefa não é nada fácil, pois as carências dos trabalhadores são tão grandes que muitos só entendem participação quando estes tiverem melhor ganho.( CARLOS GIL,2011,p277)

Na escola, a qualidade passa pelo gestor e por toda equipe que precisa ter objetivos comuns, ter unidade de ação, ser criativa, inovadora, fazer fluir o trabalho de modo que os

resultados sejam para unir esforços e somar resultados. O crescimento deve ser contínuo e revolucionário. O gestor com sua equipe tem o foco no conhecimento do ser humano. O elemento integrador é a construção do planejamento, embora um dos desafios seja o de criar um ambiente onde todos contribuam e possam crescer e se desenvolver.

A gestão de qualidade tem, em si, dois focos importantes para o cliente: custo e serviço prestado. Portanto, não é suficiente ter o produto mais barato, mas sim ter o maior valor pelo preço justo. Atendimento é uma dimensão que contém três parâmetros: local, prazo e quantidade. Ao demonstrar o produto, seja ele de bens, prestação de serviços de excelência, regras de conduta e valores, treinamento de funcionários permeando todas as pessoas e todos os processos de todas as organizações que pretendem sobreviver no mundo competitivo de hoje. Ainda assim, é necessário estar de olho na realidade, pois a globalização dificulta o crescimento das pequenas empresas, escolas pela competitividade e crescimento do mercado.

A exemplo disso, uma das exigências da escola particular em relação à pública sempre foi o seu diferencial. Exigindo que seus gestores apresentem uma escola com: maior exigência nos estudos, na formação humana, no aprimoramento e qualificação de seus funcionários e professores, na atualização e acompanhamento da modernidade e na qualidade nos estudos e pesquisas.

No tocante ao sistema educacional, Xavier destaca algumas características para gestão de qualidade:

Comprometimento político dos dirigentes; a busca por alianças e parcerias (públicas e privadas); o fortalecimento e a modernização da gestão escolar; a racionalização e a produtividade do sistema educacional. a valorização dos profissionais da educação e gestão democrática (Xavier, 1995,p.65),

Para que a efetiva implantação desse modelo gerencial ocorra, torna-se imprescindível a presença dos processos de educação e treinamento. Não existe qualidade total ou gestão da qualidade sem esses dois componentes vitais, porque permitem a aquisição de habilidades específicas necessárias ao novo paradigma gerencial. Treinamentos só são efetivos quando as pessoas treinadas têm como base a educação incentivada desde o âmbito familiar, que acompanha o ser humano até a fase adulta.

No atual contexto da sociedade a transformação social precisa extrapolar as meras reformas, de iniciativas de classes de quem detêm o poder, e que visam tão somente acomodar seus interesses. Em seu sentido mais radical, a transformação social deve estar comprometida com a própria superação de maneira de como se encontra a sociedade organizada(PARO,2012,P.107)

Atualmente, vivendo uma época de constantes mudanças e que, como seres humanos acostumados a trabalhos mais estruturais, temos resistência a rápidas mudanças. Sabemos, no entanto, que o gestor é alguém que precisa tomar decisões aceleradas, essa capacidade de mudar rapidamente sem perder o equilíbrio chama-se de resiliência. A resiliência é utilizada no mundo dos negócios para caracterizar pessoas que têm a capacidade de retornar ao seu equilíbrio emocional após sofrer grandes pressões ou estresse, ou seja, são dotadas de habilidades que lhes permitem lidar com problemas, sob pressão ou estresse, mantendo o equilíbrio.

Nesse sentido, na área da administração, resiliência faz parte dos processos de gestão de mudanças. As pessoas que trabalham nas organizações devem ter um grande equilíbrio emocional, principalmente para saber lidar com os problemas no trabalho e quando as situações não ocorrem como elas esperavam, buscando minimizar a situação ou solução.

A resiliência é a capacidade humana universal de enfrentar as adversidades da vida, superá-las ou até ser transformados por elas. Caracteriza-se como um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilita ter uma vida sadia, mesmo vivendo em um meio insano. As combinações de fatores permitem a uma criança, a um ser humano enfrentar e superar os problemas e as adversidades da vida. (HENDERSON GROTHERG (2007, P.15)

A conduta resiliente exige se preparar, viver e aprender com as experiências adversas, como mudanças de país, doença ou abandono, desastre natural e que geram diversas possibilidades a pessoa.

O começo do novo século proporcionou oportunidades para refletir sobre os eventos científicos que influíram em nosso conhecimento e sobre os desafios e oportunidades que permitirão melhorar o atendimento com todas as pessoas. A autora destaca que a resiliência promove processos envolvendo o indivíduo ao seu ambiente social, ajudando-o a superar a adversidade, adaptar-se à sociedade e ter melhor qualidade de vida. (FRANCISCA INFANTE, 2007,P.23)

Neste sentido, a educação tem a finalidade de fornecer as pessoas qualidade no desenvolvimento dos talentos e das aptidões que corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamental de humanizar a educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas.

Educar é orientar, instrumentalizar, desenvolver, capacitar a pessoa, é processo pelo qual o indivíduo consegue crescer profissional e humanamente não só no intelecto, mas na

compreensão, na libertação, no compromisso com o seu semelhante. É sentir-se capaz de lutar pelos seus ideais como pessoa.

O autor enfoca que educar:

não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidade.. ( MÉZÁROS, 2014,P.13)

Nesse sentido a escola tem essa capacidade de instrumentaliza, de apoiar, de integrar-se a sociedade seja por projetos sócios ou adequando-se aos currículos conforme realidade. No planejamento, não é suficiente, conscientizar a clientela apossando-se dos conhecimentos, mas projetar o futuro para mudanças consistentes, instrumentalizando os indivíduos para as transformações.

Visualizamos uma perspectiva cada vez mais precoce na busca de respostas que não são encontradas na educação. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa aprovisionar indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura e aproveitar, explorar as experiências, fatos e acontecimentos do começo ao fim da vida. Aproveitar todas as ocasiões para se atualizar, aprofundar e enriquecer seus conhecimentos, adaptando-se ao mundo das mudanças.

Não se trata de optar entre o autoritário e o democrático no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com processo de democratização da sociedade. A prática pedagógica contribui para ações democráticas.

Nesse sentido, o autor destaca que a educação também mudou sua visão autoritária, ampliando sua interação entre alunos e professores na participação das decisões realizada de forma conjunta em uma boa convivência.

Vivemos em uma época em que as estruturas tradicionais da solidariedade se deterioraram, em que as famílias estão acostumadas por seus problemas estruturais e, além disso, em que os desafios de uma sociedade com inserções profissionais precárias ou inexistentes estão cada vez maiores. Por isso, as escolas devem se tornar lugares onde professores e alunos convivem, conversam e se divertem juntos. É obvio que os alunos trabalharão e farão mais coisas para os professores de quem mais gostam e em quem mais confiam. (MIELLO, 2007,p.87)

Resumindo este processo de gestão que abrange considerar a realidade atual da educação e da sociedade e busca desenvolver a capacidade de resiliência, o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu sentido amplo, diz que: educação abrange os processos formativos que se desenvolvem nas dimensões da gestão escolar e suas



competências, na convivência da vida familiar, na convívio social e humano, nas relações do trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais humanas, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais”.

Mais especificamente, a educação constitui-se nos processos formais e organizados, realizados nas escolas, com a finalidade de promover “o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º. Lei 9.394/1996). Isso posto, a educação se realiza em relação a contextos e cenários socioculturais e produtivos, políticos e educativos, o que torna necessário para sua qualidade, o conhecimento e compreensão desses contextos pelos educadores e a inserção de seus conteúdos no currículo escolar. (BRASIL,1996).

Para tanto, a educação escolar, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deve vincular-se às práticas sociais e ao mundo do trabalho, inspirar-se nos ideais de solidariedade e apreço à tolerância e princípios de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, de igualdade, de oportunidades para todos terem sucesso, pautados por padrões de qualidade de ensino.

Existe um distanciamento entre a formação do professor e sua prática no cotidiano, pois muitas vezes ao concluir o curso de graduação o professor ainda não se sente preparado para as exigências do mercado, visto que tal cenário envolve inúmeras transformações da vida humana em todos os sentidos. Cada vez mais exigente torna-se a clientela buscando uma educação de qualidade, mas não querendo arcar com os custos da mesma.

As leis de Diretrizes e base da educação Nacional, em seu artigo 67 inciso II, prevê o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim. Sabemos que os profissionais da educação tem uma influência direta na formação do aluno e que quanto melhor for seu desempenho, tanto melhor será o resultado na busca do conhecimento, das habilidades e atitudes.

Para Heloísa Lück, (2000, p.21) os professores bem informados e bem formados são fundamentais para a orientação competente de seus alunos. Sua atuação junto de seus alunos deve ser aberta, com forte liderança e perspectivas positivas orientadas para o sucesso. Professores com elevadas expectativas no sentido de fazer diferença na aprendizagem de todos e cada aluno são aqueles que mais contribuem para sua formação.

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores, contribuir para a formação de seus alunos A educação constitui-se um espaço específico, organizado, focado com a finalidade de promover o desenvolvimento pleno da

cidadania. O respeito a vida, a qualificação para o trabalho; as experiências realizadas são características para o crescimento pessoal, social, intelectual e espiritual no seu ambiente educacional e no convívio sócio afetivo dos seus pares.

Neste sentido, o ambiente educacional é de vital importância para o desenvolvimento da aprendizagem, específico para proporcionar aos alunos a interação com o mundo de forma a concretizar e desenvolver suas habilidades, competências e criatividade na qualidade do ambiente a ser socializado. Neste caso, a gestão educacional é de fundamental importância para a concretização destas ações.

Segundo Delors 2001; a principal consequência da sociedade do conhecimento são as necessidades de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, pilares do conhecimento, da formação continuada. “**Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser**” constituem pontos fundamentais da educação.

O ato de estudar é necessário e imprescindível ao ser humano, mas torná-lo prazeroso de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que não seja passageiro, que se mantenha através do tempo, que valorize a curiosidade, a autonomia e a atenção, permanentemente. Sem motivação e esforço não há aprendizagem, porém esta ação se dá de dentro para fora com metas claras e com espírito investigativo, para sabermos onde queremos chegar nesta busca do conhecimento.

É preciso também pensar o novo, reconstruir o velho, desenvolver habilidades. Precisamos de respostas quantitativas a necessidade de aprendizagem, pois o mundo em que vivemos tornou-se extremamente competitivo. Com mudanças provocadas pelos avanços da ciência e da tecnologia, faz-se necessário assumirmos uma postura de permanente aprendizagem, através de leituras, cursos, pesquisa e de atualização constante

Conforme Sidney, a educação se constitui uma integração.

Estado e povo precisam se educar mutuamente, sem isso não se pode falar de políticas ou gestão democrática na educação. Embora haja uma ampla discussão em relação a gestão democrática da educação no Brasil, pouco ou nada se tem feito em relação aos debates, abertura, e modelos que possibilita esclarecer esta relação entre estado e sociedade. (SIDNEY SILVA,2010, p. 32)

O enfoque a que se discute a gestão da educação possibilita compreender como a formação de um povo pode ser afetada pela concepção de cidadania e política públicas estabelecida. Neste sentido, o modelo democrático acaba sendo mascarado por ideias de democracia e não corresponde a realidade. A autonomia política é relativa e pode perpassar sem comprometer sua dimensão prática.

Investigar a gestão da educação é investigar sobre o tipo de pessoas que se quer formar e como essa formação deve acontecer, o que somos o que pensamos de nós mesmos. Essa realidade é pensada a partir de questões socioeconômicas nas quais estamos inseridos pela forma da dimensão de identidade, gênero, etnia, cultura e poder decisório.

Só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de chegada. Conseqüentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista, não um dado. Este ponto, porém, é de fundamental importância.

Paulo Freire classifica como aula libertadora a que ilumina a realidade, pois ela não aceita Status Quo, que são os mitos da liberdade. Ela estimula o aluno a desvendar a manipulação real e os costumes da sociedade. (FREIRE, 2003, p.2003)

Além da relação entre professor e aluno, a criação de um clima geral de solidariedade na escola faz surgir as oportunidades para relações benéficas entre os estudantes, entre os professores e entre os professores e os pais. Uma ética da solidariedade não é nem um "programa", nem uma "estratégia", mas uma maneira de ser, de se relacionar com a juventude, sua família e consigo próprio, com uma mensagem de compreensão, respeito e interesse.

Por tudo isso, a questão da educação se torna central quanto à possibilidade de fomentar a resiliência das crianças, para que possam enfrentar seu crescimento e inserção social de modo mais favorável para eles mesmos e mais próximos a seu bem-estar e felicidade.

Ao concluir, pontuamos a importância do bom atendimento prestado tanto no serviço público ou privado. As mudança de paradigmas ou mesmo o planejamento, organização, clareza de princípios são condições essenciais para vislumbrar um futuro de crescimento, de eficiência e eficácia, possibilitando a aquisição da melhoria da qualidade de vida da escola, da comunidade educativa e do educando.

As abordagens gerenciais de gestão da qualidade enfocam elementos como a capacidade inovadora, visão sistêmica e ação compartilhada. Dentro deste contexto, espera-se que as instituições busquem superar seus modelos tradicionais de gestão sem colocar em risco os fins da educação. Sabemos que esta atitude não é tarefa fácil, mas a partir do momento que a mesma for realizada, a instituição terá condições de objetivar um modelo de gestão embasado nos critérios de excelência, os quais podem ser encontrados em normas de qualidade.

Desta forma, cabe ao gestor despertar e motivar sua equipe para os objetivos sem perder o foco essencial na relação ensino aprendizagem. A questão econômica e financeira,

tem seu maior objetivo no lucro, que é um dos enfoques da qualidade total, mas o gestor não pode ter como meta o lucro e sim a qualidade dos serviços educacionais prestados, e como tal, zelar para que toda a equipe tenha visão de futuro, visando os melhores resultados.

### **EDUCATIONAL MANAGEMENT: CHALLENGES, ABILITIES AND EDUCATIONAL QUALITY**

**ABSTRACT:** This paper was developed in the course of Master in Education, with the aim of analyzing the competence of the educational manager, as administrator of human resources. Its goal is to promote, organize and animate the entire educational staff in accordance with the Political Pedagogical Project of the institution where the goals are set, the methodology in teaching learning process. Another important aspect to consider is the public educational policies that are regulations related to the organization of society including health, security, education and welfare of the population. Empowering individuals in the educational process passes through professionalism and commitment of the entire educational team. Increasingly demanding becomes the clientele seeking a quality education. The management tends to consider two important focuses on clients; cost and service. Therefore, it is not enough to have the cheapest product, but the highest value at fair price. It is important to focus on good treatment, suitable place, term and quantity of care. By demonstrating the product, goods, services, rules of conduct and values, employees training permeating all people in the organization process are important issues for today's competitive educational world.

**KEYWORDS:** Educational Management, Challenges, Abilities and Competence.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CARVALHO, A. M. P. "**Quem sabe faz, quem não sabe ensina**": Bacharelado X Licenciatura. XIV Reunião Anual da ANPED. São Paulo, 1991.

DELORS, Jacques. Educação: Um Tesouro a Descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI** - 6 Edição. - São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2001, p. 82-104.

GARRIDO, E. & CARVALHO, A. M. P. **Discurso em sala de aula: uma mudança epistemológica e didática** In: Coletânea 3ª Escola de Verão. São Paulo, FEUSP, 1995.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio N. S. (orgs.). **Resiliência**; descobrindo as próprias fraquezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 87-100. SILVA, Jorge da. A escolarização e a educação como processo social. *Revista Gestão*

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suarez Ojeda e colaboradores ; **Resiliência;** descobrindo as próprias fraquezas. (organizadores). Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÓVOA, Antonio. Profissão Professor. Portugal: Porto, 1999.  
\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**, 120 págs., Ed. Artmed, tel. 0800-703-3444

Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/os-pilares-da-educacao/14207/#ixzz2AbdybvIL>

## GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: ESTADO DA ARTE E PERSPECTIVAS

Adriane Maria Sell Giehl<sup>1</sup>  
Luci Mary Duso Pacheco<sup>2</sup>  
Edite Maria Sudbrack<sup>3</sup>

**RESUMO:** A presente pesquisa mapeia e discute o conhecimento produzido na área da Educação em especial, a gestão escolar na implantação de uma política pública nos últimos dez anos, com o objetivo de esboçar o “estado da arte” neste campo de investigação. A pesquisa apresenta e discute as temáticas de estudo mais recorrentes, a organização local e nacional dessa produção, e ao final as tendências atuais e as temáticas ainda não suficientemente exploradas. Por ser um estudo bibliográfico e restrito à produção acadêmica na área de educação, esta pesquisa baseou-se no banco de dados encontrados na CAPES. Foram utilizados três palavras para delinear a procura que foram gestão educacional, gestão escolar e papel do gestor. Algo que se pode perceber foi o grande e crescente interesse pelo assunto. As políticas públicas atuais remetem para a importância do gestor escolar na implantação de tantas políticas públicas que estão sendo introduzidas na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estado da arte, Gestão Educacional, Gestão Escolar, Papel do Gestor.

### INTRODUÇÃO

Este estudo, tem por objetivo refletir sobre a importância da gestão escolar e sua relação com a implantação e efetivação das diversas políticas públicas que estão sendo introduzidas no ambiente escolar, bem como, identificar as interações sujeito – conhecimento e o estado da arte de pesquisas em educação, possibilitando aos gestores a adoção de práticas que visem abordagens focalizadas no conhecimento e aprendizagem de todos. Para facilitação do trabalho, se fez um recorte temporal, elegendo-se o período de 2002 a 2012 (pois 2013 ainda não está disponível na fonte pesquisada) cujos limites abrangem 11 anos retroativos ao último ano de dados disponibilizados na fonte de pesquisa.

Observa-se, nos últimos anos, um movimento crescente dos estudos da gestão escolar com vários enfoques dentro da área de educação. Tem-se percebido, ainda, a importância destas pessoas, os gestores da escola, na condução para o sucesso da escola – alunos, professores, funcionários, conhecimento e aprendizagem – possuem influência direta destes profissionais que conduzem a instituição escolar. O presente artigo contempla os resultados de pesquisa realizada, no período de 2002 a 2012, em relação a pesquisas desenvolvidas no

---

<sup>1</sup> Aluna da Pós graduação 2013 Mestrado de Educação, URI Campus de Frederico Westphalen, Professora e Coordenadora de Programas da Secretaria Municipal de Educação do Município de Pinheirinho do Vale – RS.

<sup>2</sup> Professora da Pós graduação Mestrado de Educação, URI Campus de Frederico Westphalen, Doutora em Educação.

<sup>3</sup> Orientadora, Professora e Coordenadora da Pós graduação Mestrado de Educação, URI Campus de Frederico Westphalen, Doutora em Educação (2002), Chefe do Departamento de Ciências Humanas, membro do Conselho Editorial da Revista de CH, consultora "ad hoc" da Revista Vivências - URI e Educação da UFSM.

campo da gestão escolar enquanto implantação de uma política pública. Busca-se identificar aspectos da produção veiculada em periódicos científicos nacionais que abordavam temáticas envolvendo estes tópicos, esboçando assim, o “estado da arte”.

É possível observar um interesse de pesquisa cada vez mais crescente envolvendo diferentes aspectos e temas sobre educação, como formação de professores, currículo, metodologias de ensino, política de formação, gestão que englobam a educação e a formação das pessoas. Esta intensificação de publicações e notoriedade através da mídia gera inquietações e questionamentos, mas, parece que o interesse pelos temas educacionais não tem sido suficiente para que mudanças significativas ocorram nos espaços de formação, sejam escolares ou não escolares.

O interesse por esta pesquisa que aborda o “estado da arte” objetiva apontar os caminhos que vem sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros para contribuir para uma melhor estruturação do trabalho de conclusão do mestrado. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência, tecnologia e educação. Vem ainda identificar experiências inovadoras investigativas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer a contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Os objetivos do estudo favorecem a compreensão de como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área do saber. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados, pois o estudo sobre gestão escolar é relativamente recente e esta pesquisa vai possibilitar uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permita aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área.

Em sua forma atual, a escola surgiu com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do Estado nacional, para elevar a educação que ocorria na família e na igreja. Edificou-se com base no pensar do progresso, sendo beneficiária da educação dos homens e da ampliação da cultura.

A instituição escolar ergueu-se em tempo histórico, considerado curto, e saiu de um obscuro domínio da vida familiar, transformando-se em tema central dos detalhes políticos, nos níveis nacional e internacional, ainda com a consolidação do capitalismo reforçou a convicção de que a educação podia ser mecanismo de controle social.

Podemos perceber a importância e a necessidade de escolas bem dirigidas e organizadas, orientadas por uma gestão decisiva na busca da eficácia escolar, mas sem nunca esquecer do social, do ser e, ainda, cujos professores defendam uma atitude aberta e participativa, necessitando que a direção tenha e defina orientações democráticas, num

ambiente coletivo. Assim, uma escola em busca de superação, sucesso, inclusão dos seus sujeitos necessita de pessoas capazes, sensíveis ao olhar do outro e, sobretudo comprometidas com a educação.

A idéia de refletir sobre políticas públicas é poder observar, a dinâmica adotada no topo da sua trajetória, da elaboração a efetivação. Ao se pensar sobre o real significado da expressão políticas públicas corre-se ao dicionário, e este define a palavra política como alguma coisa de público, arte ou ciência de governar, de administrar, de organizar.

Quando pensamos as políticas, a gestão e, todo seu contexto remete-nos a um pensamento e ele é traduzido na análise e exemplos vindos de Sofia Lerche Vieira, 2007, p.58

“As políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão. A gestão pública é integrada por três dimensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas. O valor, como a própria expressão revela, dá conta da intencionalidade das políticas. Quando a Constituição afirma a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família.”

Esta conceituação trazida por Vieira (idem), possibilita ampliar a presente discussão, já que a gestão educacional que nos leva ao campo dos sistemas educacionais que são geridos de acordo com a constituição e a LDB. Estas nos dizem que a gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e, mais, possuem diferentes formas de articulação entre as instâncias normativa, deliberativa e executivas do setor educacional.

As dimensões da gestão propostas pela autora (id.ib) alerta-nos que a mesma também depende de circunstâncias políticas, envolve constante negociação, conflito. Supõe, ainda as condições de implementação, que demandam disponibilidade financeira, recursos humanos e outras condições materiais e imateriais. Portanto é o espaço das ações dos governos, federal, estaduais ou municipais. No cerne da reflexão está o valor crítico da gestão, ou seja, o compromisso com o coletivo, com o bem comum.

Os diferentes segmentos sociais parecem reconhecer que a educação é dotada de grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade e da qualidade de vida de seus cidadãos. Sabemos todos que necessário se faz ao indivíduo que queira alçar níveis mais elevados de desenvolvimento ter uma boa condição de educação, todavia tal contingência não se dá ao acaso, mas de forma intencional organizada e comprometida.



A educação brasileira, tal como estabelece a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 206, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho como nos coloca Libâneo:

“... a escola implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores, valorização da vida humana em todas as dimensões. Isso significa que a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo “zero defeito”, ou seja, pela perfeição. Ela lida com pessoas, tradições, Crenças, opções...” ( Libâneo, 2013,p.132).

Contudo, devemos conhecer melhor os facilitadores e as barreiras impostas aos integrantes da gestão escolar nos dias atuais. Conhecendo estes processos podemos elencar soluções que auxiliem os gestores no desenvolvimento de uma educação básica regulamentada, que possa proporcionar ao aluno um ambiente que propicie uma educação qualificada.

A mediação da gestão pode contribuir com a transformação da escola pública e, possivelmente, para a transformação e emancipação da sociedade.

## **PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS**

O período adotado para a pesquisa do estado da arte, compreendeu entre os anos de 2002 a 2012. A definição da metodologia para o levantamento dos dados, ou seja, das teses e dissertações a serem analisados mostrou-se ser um processo complexo.

Primeiramente, realizou-se uma pesquisa no site eletrônico da CAPES sobre teses e dissertações nos dias 15 de fevereiro e 22 de abril. Nesta pesquisa, foram encontrados inúmeros trabalhos que se repetiram, todos os resumos foram lidos e analisados, eliminando aqueles os quais não continham o assunto desejado ou repetido, e obtivemos um total de quatro dissertações compatíveis com a pesquisa que está sendo desenvolvida pela mestranda e sua orientadora. Foi escolhido o site da CAPES para a realização de nossa pesquisa, site este de grande confiabilidade e respeitabilidade perante as instituições de pesquisa do nosso país e nele podemos encontrar uma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que é popularmente conhecido como “banco de teses” com um grande número de informações e instituições colaboradoras.

Para se iniciar a pesquisa digital destas informações no site da CAPES definiram-se palavras-chaves dentro da temática proposta, que foram as seguintes:

1ª Palavra-chave: Gestão Escolar.

2ª Palavra-chave: Gestão Educacional.

3ª Palavra-chave: Papel do Gestor.

Em várias situações obteve-se dificuldade de acessar os textos solicitados em função do site da CAPES estar se reformulando e, ainda, pelo fato das instituições depositárias não terem lançado o material dos mesmos no site, apesar de ele constar nas bases de dados de consulta. Infelizmente, esses problemas mostram que o tratamento dado aos periódicos em várias instituições brasileiras tem deixado muito a desejar, dificultando o acesso a um veículo que tem canalizado boa parte da produção científica de diversas áreas do conhecimento e, dentro da nova política da pós-graduação, é considerado elemento de avaliação da produção do pesquisador e dos próprios programas de pós-graduação auxiliando-nos em nossas pesquisas.

<b>Etapas da construção da pesquisa</b>	<b>Métodos utilizados</b>	
<b>Construção da hipótese</b>	leituras diversas e escrita	
<b>Busca de títulos de dissertações e teses</b>	ocorreu no <i>site</i> da CAPES	
<b>Quando ocorreu a busca</b>	15 de fevereiro e 17 de abril	
<b>Palavras-chave</b>	gestão escolar, gestão educacional e papel do gestor	
<b>País da publicação e o idioma</b>	Brasil e português	
<b>Período de tempo</b>	entre 2002 a 2012	
<b>Área da publicação</b>	educação	
<b>Ligados à que instituição</b>	de ensino superior, ou a outras instituições com caráter acadêmico	
<b>Artigo - finalização</b>	Construção das informações	

**Fonte:** Autora do texto – Adriane Maria Sell Giehl

**Tabela 1:** Etapas de construção e elaboração do estado da arte.

## ANALISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS DADOS

A partir da pesquisa no banco de dados do *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pode-se destacar os valores quantitativos esclarecidos na tabela 2.

<b>Palavra-chave</b>	<b>Quantidade de teses e dissertações</b>
<b>Gestão Escolar</b>	770
<b>Gestão Educacional</b>	83
<b>Papel do Gestor</b>	07
<b>Total</b>	860

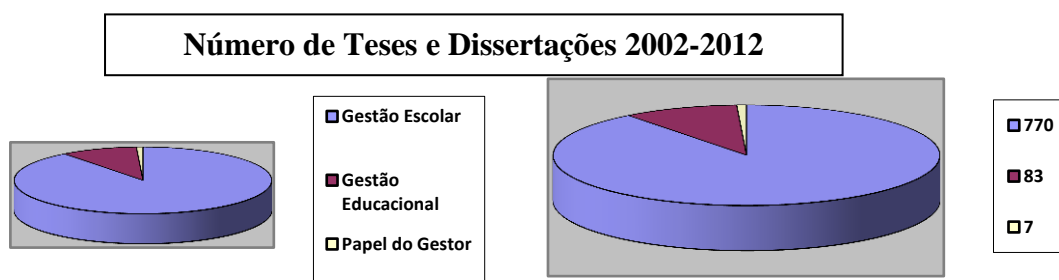
Fonte: CAPES (2002-2012)

TABELA 2: Dissertações com as Palavras-Chaves

A Tabela 2 demonstra a quantidade de teses e dissertações encontradas nos dias 15 de fevereiro e 17 de abril através de cada palavra-chave citada anteriormente. Em todas as buscas foram utilizados como filtro o país da publicação (Brasil), o idioma (português) e o intervalo de tempo (2002-2012).

Nestes dois levantamentos obtivemos uma listagem total de 860 teses e dissertações, representados no tabela 2, nas quais a palavra-chave “Gestão Escolar” obteve maiores resultados, sendo assim, uma maior abrangência na pesquisa, mesmo estes, serem termos novos, inseridos no cotidiano escolar nas últimas décadas.

Nosso objetivo foi fazer um levantamento sobre as pesquisas, os aspectos da produção veiculada ao banco de dados da CAPES que abordavam temáticas envolvendo a da gestão escolar, mas em especial implantação de uma política pública.



Fonte: CAPES.

**Gráfico 1:** Demonstra as teses e dissertações encontradas com as palavras-chaves já citadas.

A partir deste resgate bibliográfico de trabalhos desenvolvidos no Brasil, entre 2002 a 2012, percebe-se que há um campo vasto, de inúmeras possibilidades de estudos relacionados aos descritores já citados, bem como, o estabelecimento de uma compreensão da gestão ser um termo, uma atividade emergente sendo sistematizada no espaço escolar, mas transcendendo suas dimensões para os espaços educativos não formais, permeados pelas diferentes mídias e linguagens. É apresentada uma estrutura de programação na qual se destacam algumas iniciativas didático metodológicas, que, aliadas à apropriação de relações interpessoais que podem também contribuir ao processo de alfabetização científica que precisa ocorrer no âmbito escolar.

Entidade	Data publicação
Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)	01-07-2012
Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)	01-07-2012
Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)	01-09-2012
Universidade de Brasília (DF)	01-08-2011

Fonte: Capes

**Tabela 3:** Entidades educativas com pesquisas realizadas de forma similar a pesquisa proposta.

A pesquisa nesta forma de coleta de dados, via banco de dados da CAPES realizou-se nos dias 15 de fevereiro e 17 de abril e foram encontrados nestes dois dias 860 dissertações que dividiram-se em: 770 itens com o termo “gestão escolar” e 83 itens com o termo “gestão educacional” e 7 itens com o termo “papel do gestor” e neles pode-se utilizar apenas 4 trabalhos que possuem relação direta com a pesquisa que a mestrandia vem construindo sobre “O papel do gestor na implantação de uma política pública”.

Para este propósito, o campo de coleta de dados trata-se do Banco de Dissertações e Teses da CAPES, e de acordo com informações disponíveis no site, o banco de dados tem como função “facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto aos programas de pós-graduação do país. O Banco de Teses faz parte do portal de periódicos da CAPES/MEC.” Na coleta realizada constatou-se uma série de estudos relacionados ao termo gestão escolar, que é amplo envolvendo várias clivagens. Nossa direção segue nos rumos da implantação de uma política pública.

Já, o site da Capes disponibiliza ferramentas de busca e consulta: Resumos relativos a teses e dissertações defendidas a partir de 1987. As informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. A ferramenta permite a pesquisa por autor, título e palavras-chave. Verificou-se que no campo da gestão escolar os temas mais analisados nas dissertações e teses estavam relacionadas à participação e democratização da gestão escolar.

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação continuam sendo espaços privilegiados do desenvolvimento de tais pesquisas. Esta pesquisa propõe o levantamento de informações sobre a produção de docentes/pesquisadores e alunos das instituições de ensino superior do país sobre a temática Trabalho e Educação que envolvem diretamente a escola. Os dados levantados forneceram subsídios para o mapeamento da produção acadêmica na área, identificamos as principais correntes de pesquisa. Este trabalho se fez necessário pois trata-se de um campo com potencial para ampliação e que pode ser sistematizado.

Até o presente momento, foram levantadas 860 dissertações e teses relacionadas com o tema geral, mas apenas 04 com o tema específico da dissertação que está em construção pela mestranda do curso de Educação. Nestas circunstâncias, partindo-se do pressuposto da necessidade de se conhecer, hoje, o "estado da arte" no campo, pretende-se contribuir para superar as lacunas de informação existentes sobre o atual direcionamento das pesquisas e da reflexão teórica acerca das questões relativas ao trabalho e educação, dos temas propostos e respectivas metodologias utilizadas.

Observa-se que houve no ano de 2012 uma tendência crescente na pesquisa sobre o tema da gestão escolar, destacou-se talvez pelo fato de estar-se percebendo que a gestão escolar tem uma grande influência no cotidiano do ambiente educativo e, Percebe-se ainda, que estes “descritores” apresentam publicações atuais e que as pesquisas nesta área possuem forte tendência de aumento, devido a necessidade encontrada pelos profissionais desta área para, buscar uma aprendizagem, significativa e contextualizada, aprimorando a criticidade, as competências e as habilidades dos educadores e, conseqüentemente, melhorando a própria sociedade.

A partir desta pesquisa foi possível observar que o tema proposto pela mestranda do curso de educação, também é uma preocupação e curiosidade nas Universidades Federais de Minas Gerais e Brasília. Analisando este indicador, percebemos que os resultados foram satisfatórios, mas, não surpreendentes, porque como já citado, são descritores recentes, de grande abrangência e que sua análise possui determinados fatores. Assim, justifica-se a não realização de estudos mais antigos nesta área de pesquisa.

A partir deste resgate bibliográfico de trabalhos desenvolvidos no Brasil, entre 2002 a 2012, percebe-se que há um déficit de estudos relacionados aos descritores “Gestão Educacional” e “Papel do Gestor”. Observa-se que o termo gestão escolar é uma atividade emergente sendo sistematizada no espaço escolar e de grande relevância, onde os atores que atuam possuem grande responsabilidade com nossa educação e estão sendo estudados e analisados.

## **CONCLUSÃO**

Esses primeiros resultados analisados não esgotam todas as possibilidades de análise a partir dos dados coletados, mas nos mostram algumas tendências da produção na área no período analisado e num determinado tipo de veículo de divulgação das pesquisas. Outro

ponto a ser exposto é sobre a dificuldade em certos momentos ao acesso do banco de dados para a coleta de informações que em vários momentos estava fora de utilização.

Em relação às análises qualitativas de pesquisas sobre gestão escolar que os estudos aqui foram enfocados entre os anos de 2002 e 2012 podemos destacar que ao analisarmos a gestão escolar conseguimos perceber que ela integra o conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho dos educadores e demais pessoas envolvidas no Projeto Educativo.

A pesquisa quantitativa na forma de coleta de informações, via banco de dados da CAPES que realizou-se nos dias 15 de fevereiro e 17 de abril nela foram encontrados nestes dois momentos 860 dissertações que dividiram-se em: 770 itens com o termo “gestão escolar” e 83 itens com o termo “gestão educacional” e 7 itens com o termo “papel do gestor” e neles podemos utilizar apenas 4 trabalhos que possuem relação direta com a pesquisa que a mestranda vem construindo sobre “ O papel do gestor na implantação de uma política pública”. Os demais trabalhos encontrados tinham principalmente um foco na participação e na democratização da gestão escolar.

Dentro destes principais resultados alcançados, é importante salientar da importância para a área das políticas educacionais destes estudos cobrindo estrutura e funcionamento, procurando sanar perguntas e trazendo outras tantas para serem analisadas e questionadas. Todas na tentativa de contribuir para suprir as lacunas de existentes sobre o atual direcionamento das pesquisas e da reflexão teórica acerca das questões relativas ao tema em estudo, e respectivas metodologias utilizadas.

Portanto, a pesquisa demonstrou que está se olhando para a gestão de uma escola, que estão ocorrendo reflexões conjuntas, trocas de experiências e anseios. Através de todas estas pesquisas vem se estabelecendo oportunidades de exercício de criatividade e espírito de inovação, de renovação das práticas profissionais e de compromisso social.

Com efeito, a escola é, constituída por seres humanos políticos que apresentam a potencialidade de transformação, de construção, de identidade e modos próprios de funcionamento. Este artigo veio apresentar um mapeamento das dissertações e teses a fim de possibilitar uma melhor clareza sobre “inquietações acadêmicas” de seus autores perante as implantações de novas políticas públicas.

**SUMMARY:** This present research maps and discusses the knowledge produced in the field of special education, school management in the implementation of public policy in the last ten years, with the purpose of outlining the "State of the art" in this field of research. The research presents and discusses the most recurrent themes of study, local and national organization of that production, and end the current trends and themes not sufficiently explored. Being a bibliographic and restricted to academic production study in education, this research was based on the database found at CAPES. Three words to delineate the demand that were educational management, school management and the manager's role were used. Something that we can see was the large and growing interest in the subject. The current public policies point to the importance of the school manager in the implementation of many policies that are being introduced in school.

**PALAVRAS-CHAVE:** State of the art, Educational Administration, School Management, Role of the Manager

### REFERÊNCIAS

ABRANTES, A.A.; MARTINS, L.M. **A produção do conhecimento científico: relação A produção do conhecimento científico: sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento.** Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.11, n.22, p.313-25, mai/ago 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 01 de fevereiro de 2012.

BRASIL, CAPES. Site: <http://periodicos.capes.gov.br/>.

LÍBÂNEO, José Carlos, *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi, 10. Ed., São Paulo, Cortez, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche, *Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisando conceitos simples*, RBPAAE – v.23, n.1, p.53-69, jan. abr. 2007.

## GESTÃO UNIVERSITÁRIA E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: UM OLHAR A PARTIR DO BALANCED SCORECARD

Henrique Guths<sup>1</sup>  
Cláudio José Muller<sup>2</sup>  
Paulo Fossatti<sup>3</sup>  
Renaldo Vieira de Souza<sup>4</sup>

**RESUMO:** A temática focalizada neste artigo é a Gestão Universitária em sua interface com o Programa Qualidade de vida no Trabalho (PQVT) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Comunitária no Rio Grande do Sul, Brasil a partir da ferramenta Balanced Scorecard (BSC). Tem por objetivo analisar a gestão do PQVT da IES na ótica do BSC em suas perspectivas financeira, clientes, processos internos e aprendizado, e crescimento. A pesquisa caracteriza-se por ser um Estudo de Caso qualitativo. A análise dos dados coletados em todas as partes da investigação foi realizada através da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin. Os resultados da pesquisa apresentam-se em cinco categorias: Instauração do discurso pela Gestão Estratégica; Perspectiva Financeira Inexistente; A Importância do cuidado dos colaboradores para a qualidade da relação com os clientes; Fragilidade dos Processos Internos e Inibição do Aprendizado e Crescimento pelo desconhecimento do Programa. Propõe-se o acompanhamento e implementação das novas práticas de Gestão conforme o BSC. O PQVT se apresenta como um dispositivo para este processo de qualificação da Gestão passando pela qualificação e cuidado com o capital intangível: o ser humano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão universitária. Qualidade de vida no trabalho. Balanced scorecard.

### INTRODUÇÃO

A contemporaneidade caracteriza-se por um ambiente de contínuas e rápidas mudanças. A Teoria das Organizações de Gareth (2010) possibilita refletir a partir de um retrospecto dos processos estruturados nas organizações e focar interesses relevantes para melhorar o desempenho institucional. As mudanças rápidas exigem dos gestores uma compreensão dos tipos e formas dessas mudanças para ajustes e intervenções estratégicas.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Engenharia de Produção pela UFRGS. Mestre em Ciências Cardiovasculares pela UFRGS. Pesquisador do Centro Universitário La Salle de Canoas/RS. Colaborador do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Indicadores da Qualidade em Educação. Correio eletrônico: hguths@unilasalle.edu.br

<sup>2</sup> Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor associado da UFRGS.

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Pós-Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade do Algarve (Portugal). Professor do Curso Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle de Canoas/Brasil. Correio eletrônico: irpaulo@unilasalle.edu.br

<sup>4</sup> Mestre em Engenharia: Energia, Ambiente e Materiais pela ULBRA e MBA - Gestão de Instituições de Ensino Superior pela UCS - Universidade de Caxias do Sul. Professor dos Cursos de Administração e Processos Gerenciais do Centro Universitário La Salle de Canoas/Brasil. Correio eletrônico: renaldo.souza@unilasalle.edu.br



Para permanecer no ambiente competitivo a organização precisa ter uma gestão ciente dos tipos de mudanças a que precisa se submeter.

Para algumas organizações terem condições de acompanhar e permanecer no mercado é necessário que haja mudanças paradigmáticas em termos de visões, estratégias e o desenvolvimento de atitudes empreendedoras e proativas que viabilizem a fidelização de seus clientes e a captação de novos nichos de mercado.

No segmento da educação, caracterizado como pertencendo ao setor de serviços, verifica-se a crescente ascensão de instituições privadas de ensino conquistando um espaço significativo na economia mundial. Contudo, talvez seja este um dos segmentos que ainda carece de maior atenção por parte dos seus gestores, devido à crescente proliferação de novas instituições, aumentando a competitividade na oferta de produtos e principalmente, pela existência de uma cultura administrativa ainda pautada em condutas intuitivas.

A diminuição nos custos, o aumento das produções, a qualificação do coletivo de colaboradores, melhorias no atendimento ao cliente e melhorias nos produtos são constantes preocupações que perseguem os gestores.

A universidade sem fins lucrativos, como é o caso da IES em estudo, segundo Vannucchi (2011) internalizou o termo gestão como a gerência dos recursos materiais e imateriais de forma responsável e o termo administração relacionado à ideia de aproximação e serviço.

Neste cenário, a temática focalizada neste artigo é a gestão universitária na Qualidade de Vida no Trabalho de uma IES Comunitária no Rio Grande do Sul, Brasil, a partir da ferramenta Balanced Scorecard (BSC). Temos por objetivo analisar a gestão do Programa da Qualidade de Vida no Trabalho da IES na ótica do BSC em suas perspectivas financeira, clientes, processos internos e aprendizado e crescimento.

A Lei 12.881/2013 define como Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) as IES de caráter privado sem fins lucrativos como nova modalidade em sua regulamentação. Pela nova lei, estas instituições, nem privadas nem públicas, são conhecidas popularmente de Comunitárias, devido à sua origem de comunidades. Assim, oficializa-se um terceiro modelo de IES, com natureza distinta das IES estatais e privadas com fins de lucro. São IES que objetivam servir suas comunidades, principalmente atendendo demandas não contempladas pelo estado.

O Consórcio das Universidades Gaúchas (COMUNG) é uma associação de IES do Estado Rio Grande do Sul onde se localiza e participa a IES Comunitária em estudo. É um dos estados brasileiros que mais possuem instituições comunitárias. O COMUNG abrange 15

instituições, totalizando cerca de 210 mil estudantes, mais de 50% do total de universitários gaúchos, e empregando cerca de 9 mil professores e 10 mil técnicos administrativos.

O destaque acima é importante para esclarecer que toda a literatura até então, trata de IES privadas, não fazendo distinção entre as de fins lucrativos e as reconhecidas pela nova lei, como é o caso da IES em estudo. Assim sendo, os autores em discussão abordam o tema simplesmente enquanto IES privadas em seus desafios, como veremos a seguir.

Considera-se a ferramenta de gestão BSC como um dispositivo que produz movimentos, desassossegos, mudanças, vivências, discursos, práticas e resultados que constroem uma ética do cuidado de si, em suas relações múltiplas e em suas estratégias que determinam o exercício da governabilidade institucional e pessoal.

## **1 PERCURSO METODOLÓGICO**

A pesquisa caracteriza-se por ser um Estudo de Caso, sobre o modelo de gestão de uma IES no sul do Brasil, em que a abordagem quantitativa oferece subsídios para o enfoque qualitativo. O objetivo é analisar a gestão da Qualidade de Vida no Trabalho da IES na ótica do BSC em suas perspectivas financeira, clientes, processos internos e aprendizado e crescimento. Assim, o problema aqui abordado é a gestão universitária na Qualidade de Vida no trabalho de uma IES Comunitária no Rio Grande do Sul, Brasil, a partir da ferramenta Balanced Scorecard (BSC). Para Fox (1981), após a decisão do pesquisador pelo problema investigativo e, em consonância com ele, o referencial teórico que o subsidiará no decorrer do estudo, torna-se necessária a definição do *universo pertinente* à investigação.

Esta escolha se dá pelo processo de transformação na gestão vivido pela IES desde 2006 com sinais de relevantes resultados e também pela relação que os pesquisadores estabelecem com a mesma.

Os participantes do estudo são os gestores da Instituição (reitoria; pró-reitorias; diretorias; coordenadores de cursos da graduação), lideranças, professores e funcionários, chegando aproximadamente a um total de 50 pessoas. As principais atividades que foram desenvolvidas são: análise documental; aplicação de questionário para os gestores, professores e funcionários e oficinas para os gestores descritos a seguir.

Esta primeira parte do estudo teve por objetivo realizar um diagnóstico sobre o contexto educacional da IES implicada no estudo. Buscou-se com este diagnóstico mapear as características, as peculiaridades e as tendências que orientam o fazer da Gestão da Qualidade

de Vida no Trabalho, e como identificar as concepções dos gestores e colaboradores<sup>5</sup> sobre esse modelo de gestão, a partir das perspectivas do BSC.

A coleta de dados foi realizada através: a) Análise documental dos dispositivos legais que orientam a gestão da IES; b) Aplicação de questionários contendo questões abertas: questionário ao coletivo dos gestores e questionário aos professores e funcionários. Os instrumentos de coleta de dados foram validados mediante a análise de pesquisadores com conhecimento na temática em pauta.

c) Oficinas para os Gestores. A oficina com os gestores teve como principal objetivo identificar as representações dos gestores sobre a Qualidade de vida no Trabalho, adotado pela IES a partir do olhar do BSC. As oficinas ocorreram no tempo de aproximadamente 1h30min, coordenadas por um pesquisador, e observadas e registradas por outro. Estas oficinas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. O critério para compor os grupos de oficinas atendeu a heterogeneidade dos participantes.

A análise dos dados coletados em todas as partes da investigação foi realizada através da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin. A autorização e início da coleta de dados do estudo se deram mediante a situação de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da IES em estudo. Ressaltamos que os sujeitos que aceitarem participar deste estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido relativos à sua participação atendendo as especificidades de cada parte da investigação.

## **2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Os resultados da pesquisa apresentam-se em cinco categorias: Instauração do discurso pela Gestão Estratégica; Perspectiva Financeira Inexistente; A Importância do cuidado dos colaboradores para a qualidade da relação com os clientes; Fragilidade dos Processos Internos e Inibição do Aprendizado e Crescimento pelo desconhecimento do Programa, como passamos a discorrer.

### **Instauração do discurso pela Gestão Estratégica**

A gestão estratégica na IES é necessária. Silva, (2009, p. 71) entende que:

---

<sup>5</sup> Neste texto o termo colaborador refere-se a pessoal docente e técnico-administrativo da IES em estudo, independente do nível organizacional (Estratégico, Tático ou operacional).

“Para que se possa fazer uma análise das causas que estão levando as IES a adotarem métodos de gestão profissionalizada de comprovada eficácia como forma de sobrevivência a um excesso de oferta com demanda reprimida, deve-se, primeiramente, compreender como se processa a complexidade e dinâmica que rodeia e impacta as IES, sobretudo, compreender as mudanças ambientais, decorrentes do processo de internacionalização do ensino, das fusões e incorporações, o avanço tecnológico e as mudanças comportamentais das pessoas e o papel que essas instituições exercem neste ágil contexto de transformações”.

Os gestores apresentam um discurso sistêmico, entendendo Gestão da Qualidade de Vida no Trabalho como parte integrante da Gestão da IES. Ao analisar os conceitos de modelos de gestão Tachizawa e Andrade (2006) apontam para a importância do enfoque sistêmico e princípios de qualidade, direcionando seus esforços para o instrumento de gerenciamento de uma Instituição de Educação Superior. Compreendem que gestão é assumir decisões que visam equilibrar a missão, visão, os objetivos, os meios e as atividades administrativas e acadêmicas.

Estes conceitos retomados pelos autores são lembrados pelos gestores da IES enquanto tessitura conceitual e prática gestora. Prova disto é o fato de que, dentre os dez princípios constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional da IES em análise, um deles é *Qualidade de Vida no Trabalho*. Este registro demonstra uma instituição que já incorporou em seu discurso a temática em foco. Contudo, a análise documental mostra a fragilidade dos processos administrativos e financeiros na Qualidade de Vida no Trabalho. Neste sentido, percebe-se a necessidade de planos específicos com ações, metas e recursos definidos para legitimar o Programa de Qualidade de Vida no Trabalho (PQVT).

Assen, Berg e Pietersma (2010), ao apresentar o BSC como ferramenta de gestão, querem buscar um meio equilibrado de mensurar os indicadores de desempenho tanto financeiros quanto não financeiros. Os dados apontam para indicadores de desempenho acadêmicos e não financeiros. Na fala dos gestores sobre Qualidade de Vida no Trabalho fica clara a preocupação com indicadores não financeiros como bem-estar, qualidade de vida e indicadores bio-psico-social. Contudo, os financeiros não participam da preocupação destes profissionais. Para tal, uma revisão dos planos e a consequente definição de indicadores relacionados, serão fundamentais para garantir ao PQVT real proposta como um dos princípios institucionais.

As instituições de ensino superior (IES) que utilizam o BSC como ferramenta de gestão tem sido apresentadas como foco em vários estudos. A Scientific Electronic Library Online (SciELO) também apresenta artigos referentes ao tema (FERNANDES, FLEURY e

MILLS, 2006; RUSSO, PARISI, MEGLIORINI e ALMEIDA, 2012; OLIVEIRA, MEDEIROS, TERRA e QUELHAS, 2012; LIMA, CAVALCANTI e PONTE, 2004).

A busca pela mesma temática no banco de teses da CAPES traz ainda trabalhos como os de (FAHL, 2006; SANTOS, 2008; HOLDEREGGER, 2009; FILHO, 2011). Contudo, nenhum destes trabalhos traz por foco a ferramenta BSC na Gestão da Qualidade de Vida no Trabalho.

O BSC é uma ferramenta gerencial oriunda da área empresarial (Kaplan e Norton, 2004) e que, cada vez mais, está sendo adotada por instituições educativas. Costa (2006, p. 7) explica que:

O BSC, diferentemente das ferramentas gerenciais tradicionais, explicita a ligação do planejamento estratégico com o planejamento operacional, ao detalhar os passos do desdobramento da vantagem competitiva em ações. Essas ações demandam recursos operacionais e financeiros que deverão estar contemplados no planejamento operacional e, conseqüentemente, no orçamento.

O planejamento orçamentário parece não fazer parte das preocupações e dos discursos dos profissionais que participam da pesquisa. Conforme análise documental, cabe uma análise mais detalhada quanto ao desdobramento dos planos, para que se tenha os objetivos alinhados com os princípios institucionais e desta forma, poder contemplar ações e orçamentos relacionados ao PQVT.

### **Perspectiva Financeira Inexistente**

A *perspectiva financeira* do BSC, segundo Kaplan e Norton (1997), utiliza os objetivos financeiros tradicionais, tais como: lucratividade, retorno sobre ativos e aumento de receita. Porém, vincula-os à estratégia da empresa, pois esses objetivos financeiros representam a meta de longo prazo a ser alcançada por ela. Em vista do privilégio dos indicadores financeiros e processos internos sobre a aprendizagem e impactos sobre os clientes propõe-se o diálogo com a demanda de fatores ambientais para melhorar o desempenho (FERNANDES, FLEURY e MILLS, 2006).

A análise dos dados mostra uma Gestão despreocupada com a perspectiva financeira. O PQVT carece de orçamento, indicadores e metas que ao menos remetam à sustentabilidade financeira. A gestão ocupa-se com indicadores acadêmicos, e não menciona a perspectiva financeira da Gestão da Qualidade de Vida no Trabalho. Esta é apenas a preocupação restrita

dos gestores Administrativos da IES. Este fator poderá ser mais bem analisado, considerando a importância e a priorização do PQVT no plano estratégico institucional.

### **A Importância do cuidado dos colaboradores para a qualidade da relação com os clientes**

Na *perspectiva dos clientes*, Kaplan e Norton (1997) dizem que a empresa deve determinar seu segmento-alvo de clientes e negócios e dispor de um conjunto de medidas essenciais para esses segmentos. As medidas essenciais envolvem os seguintes aspectos: participação, retenção, captação, satisfação e lucratividade. Além disso, é preciso identificar o que os clientes do segmento-alvo valorizam e elaborar uma proposta de valor a esses clientes. Ao estabelecer os indicadores dessa perspectiva, deve-se considerar os atributos de funcionalidade, qualidade, preço, experiência de compra, relações pessoais, imagem e reputação.

Em relação à especificidade do ensino superior, o diferencial da IES é promover uma Gestão da Qualidade de Vida no Trabalho que coloque em primeiro lugar o bem-estar do colaborador em sua concepção integral entendida como bem-estar físico, psíquico, espiritual e relacional.

A Qualidade de Vida no Trabalho na IES em estudo não tem por foco o lucro. Tem por objetivo central atendimento aos colaboradores. Evidencia-se, teoricamente, excelência no cuidado e nas práticas da saúde ocupacional. Contudo, os colaboradores não vivenciam a cultura do cuidado de si, razão pela qual muitos se eximem da participação nas atividades do programa, mesmo em horários de trabalho.

Os dados confirmam o discurso da baixa adesão dos colaboradores ao programa. Na visão dos participantes da pesquisa, tal realidade justifica-se por falta de interesse e pouca importância em relação ao programa, tanto de colaboradores quanto de lideranças.

As necessidades de melhoria do PQVT são identificadas pelos gestores da IES. Esta percepção remete à necessidade de inserção do PQVT nas ferramentas de Gestão oferecidas pela IES tendo em vista a qualificação da gestão no atendimento a seus objetivos, estratégias, indicadores e metas. Por ser um princípio Institucional, a Qualidade de Vida no Trabalho justifica sua inserção no plano estratégico da IES.

Os dados revelam práticas do PQVT destituídas do entendimento de que o colaborador é essencial para atingir o resultado final: atendimento ao cliente. Logo, na perspectiva Cliente, o colaborador é peça-chave na relação com este. Nesta ótica a gestão do

PQVT precisa gerar impacto positivo nos colaboradores, pois este leva à garantia da qualidade de vida no ambiente de trabalho. Esta é expressa pela satisfação das pessoas. A literatura já provou que os colaboradores satisfeitos são mais produtivos. Logo, a melhora da produtividade gera resposta positiva no alcance dos resultados institucionais com os clientes externos.

### **Fragilidade dos Processos Internos**

Kaplan e Norton (1997) afirmam que, na *perspectiva dos processos internos* são identificados os processos críticos em que se busca a excelência, visando atender aos objetivos financeiros e dos clientes. Eles ressaltam a inclusão, nessa perspectiva do processo de inovação que consiste na análise de mercado e desenvolvimento de novos produtos e processos. Além disso, a organização deve se preocupar com seu processo operacional e com serviços de pós-venda, identificando as características de custo, qualidade, tempo e desempenho, visando à oferta de produtos e de serviços de qualidade superior.

Os gestores já se questionam: *quanto custa o programa? Qual a qualidade do programa? Qual o tempo ocupado pelo programa? E por fim, qual o desempenho de tal programa?* Na perspectiva do BSC os processos internos do PQVT apresentam fragilidades que exigem melhorias para ir ao encontro do atendimento dos objetivos estabelecidos.

O quesito do objetivo financeiro não é lembrado pelos colaboradores participantes da pesquisa. Da mesma forma, poucos percebem como um investimento no próprio colaborador. Na maioria dos discursos apresenta-se uma realidade pautada por um rol de atividades a mais, oferecidas pela IES. Sugere-se uma análise mais aprofundada na percepção de investimento no colaborador a partir da sensibilização e formação deste por parte dos gestores.

A falta de integração dos setores e a não padronização dos processos internos do PQVT mostram-se desafios a serem superados pelas lideranças da IES.

### **Inibição do Aprendizado e Crescimento pelo desconhecimento do Programa**

Por fim, temos a *perspectiva do aprendizado e crescimento*, que segundo Kaplan e Norton (1997) é segmentada em três partes: funcionários, sistemas e alinhamento organizacional. Ressalta-se que os próprios autores consideram que os vetores de resultado dessa perspectiva são mais genéricos e menos desenvolvidos do que das outras perspectivas. Da mesma forma, a gestão da IES demonstra que passa pelo aprimoramento do aprendizado,

crescimento e sustentabilidade da organização (OLIVEIRA, MEDEIROS, TERRA e QUELHAS, 2012).

A ampliação do BSC como instrumento de Qualidade de Vida no Trabalho também recebe suas críticas ao apresentar dificuldades pelo fato da IES apresentar-se com bastante morosidade com a institucionalização do BSC (RUSSO, PARISI, MEGLIORINI E ALMEIDA, 2012). Os dados concorrem com Filho (2011) ao inferir que a profissionalização da gestão passa pelo conhecimento do planejamento estratégico de todos os integrantes da IES.

A Qualidade de Vida no Trabalho investe na formação de pessoas. Os dados aproximam-se do pensamento de Burkhard e Moggi (2009, p.57) quando afirmam:

Se quisermos obter sucesso nos negócios em todos os sentidos (produtividade, qualidade, rentabilidade, imagem da empresa, etc.) é no ser humano que devemos investir porque ele é a origem de todo o processo de transformação, desde o mais simples operário até o presidente da empresa. Cada um no seu nível contribui com sua essência para dar vida a uma identidade que é maior do que eles sozinhos: a empresa.

A fala dos gestores reclama por mudança de comportamento na IES, principalmente nas práticas de cuidado de si. Contudo, o desconhecimento do Programa ainda apresenta-se como grande fator responsável pela fraca adesão. Tal realidade se mostra na concepção dos participantes da pesquisa trazendo um conceito de qualidade de vida com foco físico e curativo. O problema da comunicação interna é visto pelos colaboradores como um dos fatores responsáveis pelo desconhecimento, falta de interesse e de importância do Programa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O BSC articula dimensões e medidas fundamentadas em quatro perspectivas: financeira, clientes, processos internos e aprendizado e crescimento. Em cada uma destas perspectivas são monitorados indicadores. Os indicadores apresentados representam os principais resultados da Instituição.

Consideramos relevante salientar que o BSC tem sua origem nas organizações de natureza não educativa, com grande finalidade o resultado financeiro. Nossa análise, busca transcender esta percepção ao tratar o cliente como resultado fim. Trata-se de uma instituição educativa, comunitária, sem fins de lucro, e de filosofia humanista-cristã que tem a pessoa como centro de seu processo educativo.



Os dados apontam para práticas incipientes nas perspectivas do BSC. Ou seja, até o presente momento o BSC gerou novos discursos, e nova compreensão sobre as necessidades de reposicionamento do PQVT com as quatro perspectivas. Contudo, as novas práticas necessitam de acompanhamento e implementação.

Considerando a análise documental, esta ferramenta foi adotada em 2006 cujas ações previstas no planejamento estão se consolidando paulatinamente. Período caracterizado pela ruptura de lutas e práticas peculiares mobilizadas, muitas vezes, por interesses de pessoas e pequenos grupos, resistências e capturas, e atravessado por vivências, trabalhos, implicações, mudanças paradigmáticas, novas formas de gestão, novas opções estratégicas na IES. Por outro lado, no PQVT apenas em 2013 o BSC ganha expressão formal com registro de objetivos, indicadores e metas.

Conforme os dados, as decisões emanadas da coletividade representativa, presente nas reuniões mensais do BSC, e suas decorrências nas opções institucionais e pessoais geram repercussão. Novos discursos produzidos também produzem novas práticas de gestão como um modo de cuidar de si enquanto pessoa e instituição.

Nesse sentido, pontua-se a relevância de dar visibilidade aos discursos e às práticas que constroem o cuidado de si dos colaboradores, em suas relações múltiplas e em suas estratégias que determinam o exercício da governabilidade institucional e pessoal no PQVT.

Tratando-se de instituição educativa, essa preocupação merece centralidade, pois são pessoas que assumem a responsabilidade em contribuir na educação e formação de outras pessoas. Investir no potencial humano, em seu bem-estar, parece ser a primeira estratégia no escopo de uma gestão que tem o BSC como ferramenta de auxílio à gestão do PQVT.

Grande desafio se instala para a IES no atendimento ao convite em superar a atual limitação do PQVT preferencialmente ao pessoal técnico-administrativo. Atingir o corpo docente com este programa apresenta-se necessidade e desafio relevante por considerar este parte determinante em alcançar os resultados institucionais. É na pessoa do docente que o cliente aluno tem relação direta e este se torna referência na qualidade educacional e nos processos de fidelização.

Por fim, a partir dos resultados identificamos oportunidades de melhorias e necessidade de reformulação e reposicionamento do PQVT da IES alinhado ao Planejamento Estratégico da Instituição.

**ABSTRACT:** The theme focused on this article is the University Management in its interface with the Program Quality of Life at Work (PQLW) of a Community Higher Education Institution (HEI) in Rio Grande do Sul, Brazil from the Balanced Scorecard (BSC) tool. It aims to analyze the PQLW management of the HEI with a view to the BSC in its following perspectives: financial, customers, internal processes and learning, and growth. The research is characterized by being a qualitative Case Study. The analysis of the data collected throughout the investigation was accomplished through the Technique of Content Analysis proposed by Bardin. The search results are presented in five categories: introduction of the speech by the Strategic Management; Non-Existent Financial Perspective; The importance of staff care for the quality of the relationship with customers; Fragility of the Internal Processes, and Learning and Growth Inhibition by the lack of knowledge of the Program. It is proposed to follow up and implementation of new management practices according to the BSC. The PQIW presents itself as a device for this qualification process of qualifying through the Management and care of the intangible capital: the human being.

**KEYWORDS:** University management. Quality of life at work. Balanced scorecard.

## REFERÊNCIAS

ASSEN, Marcel van; BERG, Gerben van den; PIETERSMA, Paul. **Modelos de Gestão: Os 60 modelos que todo gestor deve conhecer.** Milena Steger (trad.). 2 ed. São Paulo: Pearson, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

BURKHARD, Daniel e MOGGI, Jair. **O Capital Espiritual da Empresa: A importância da gestão intuitiva nos negócios.** São Paulo: Campus, 2009.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE – UNILASALLE. **Linhas de Pesquisa: Gestão, Educação e Políticas Públicas.** Canoas, 2014. Disponível em: <<http://www.unilasalle.edu.br/canoas/pesquisa/>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

COSTA, Ana Paula Paulino da. **Balanced Scorecard: conceitos e guia de implementação.** 1 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FAHL, Alessandra Cristina. **Balanced Scorecard: Uma proposta para aplicação em Instituição de Ensino Superior.** 2006.158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062433005010018P9>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

FERNANDES, Bruno Henrique Rocha; FLEURY, Maria Tereza Leme; MILLS, John. Construindo o Diálogo entre competência, recursos e desempenho organizacional. **RAE.** São Paulo: 2006, v. 46, n. 4, p. 48-65. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v46n4/v46n4a06.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

FILHO, José Jarbas Ramos. **Balanced Scorecard e SINAES – Indicadores de desempenho em instituições de ensino superior: um estudo de caso em uma IES privada no interior**

de Minas Gerais. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Administração) Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20112632076010001P1>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

FOX, David J. **El proceso de investigación en educación**. Pamplona: EUNSA, 1981.

GARETH R., Jones. **Teoria das organizações**. Tradução Luciane Pauleti e Daniel Vieira. 6 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010

HOLDEREGGER, Ricardo. **Estratégias para Gestão Acadêmica Sustentável: Estudo de Caso**. 2009. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Tecnologia: Gestão, Desenvolvimento e Formação) Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009433126011001P2>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

KAPLAN, Robert; NORTON, David P. **A estratégia em ação: Balanced Scorecard**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Kaplan e Norton na prática**. 10 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

LIMA, Andréa Cavalcanti Correia; CAVALCANTI, Arlei Antonio; PONTE, Vera. Da onda da Gestão da Qualidade a uma Filosofia da Qualidade da Gestão: *Balanced Scorecard* promovendo mudanças. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo: 2004, ed. especial, p. 79-94. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcf/v15nspe/v15nspea06.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

OLIVEIRA, Lucas Rebello de *et al.* Sustentabilidade: da evolução dos conceitos à implementação como estratégia nas organizações. **Revista Produção**. Niterói: 2012, n. 1, p. 70-82. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/prod/v22n1/aop\\_0007\\_0245.pdf](http://www.scielo.br/pdf/prod/v22n1/aop_0007_0245.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2012.

RUSSO, Paschoal Tadeu *et al.* Evidências de elementos de institucionalização do *Balanced Scorecard* na obra “A estratégia em ação”: olhar baseado na teoria institucional. **R. Cont. Fin.** São Paulo: 2012, v. 23, n. 58, p. 7-18. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rcf/v23n58/pt\\_a01v23n58.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rcf/v23n58/pt_a01v23n58.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2012

SANTOS, Sérgio Ricardo Bezerra dos. **O Balanced Scorecard como instrumento de gestão à luz dos indicadores do sistema nacional de avaliação da Educação Superior**. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20085953001010073P0>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

SILVA, Renato. **BSC – Gestão do Ensino Superior**. Curitiba: Juruá, 2009.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de Instituições de Ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade Comunitária: o que é, como se faz.** 2 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

## **RETENÇÃO E EVASÃO – AÇÕES DO CAMPUS DOM PEDRITO – UNIPAMPA**

**Etiene de Azevedo Perleberg<sup>1</sup>**  
**Ana Cristina do Amaral Lovato<sup>2</sup>**  
**Cleiton Stigger Perleberg<sup>3</sup>**  
**Elisete Enir Bernardi Garcia<sup>4</sup>**  
**Lúcio Jorge Hammes<sup>5</sup>**

Este texto tem por objetivo apontar as ações realizadas na UNIPAMPA, mais especificamente no Campus de Dom Pedrito, com relação a temática retenção e evasão, realizando um levantamento documental destas ações, desde a sua criação em 2006 até os dias atuais. Constatou-se que esta temática vem sendo percebida pela equipe gestora, pelos docentes e pelos técnicos em assuntos educacionais do NuDE. Professores temporários foram aproveitados para trabalhar CCCG – Componente Curricular Complementar de Graduação e ACG – Atividade Complementar de Graduação, nas áreas de matemática e língua portuguesa, a fim de ajudar a trabalhar conteúdos básicos para melhorar o aproveitamento dos discentes nas componentes curriculares de seus cursos. Três projetos foram desenvolvidos no ano de 2013, em três cursos de graduação, sendo dois deles noturnos. Os coordenadores destes projetos relataram que através das ações desenvolvidas com os discentes, observou-se muitas dúvidas referentes aos programas de bolsas, assistência estudantil e normas acadêmicas e com isso passou-se a disponibilizar mais informações via murais e redes sociais. Foi possível também identificar pontos positivos e negativos, na visão dos discentes, com relação a sua permanência na Universidade. Foi identificado o perfil dos discentes, algumas de suas características e a dependência de alguns deles das bolsas de permanência. Além desses projetos, já encerrados no ano de 2013 também está sendo desenvolvido um grupo focal, com os discentes do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, coordenado por uma mestranda da UNIPAMPA – Campus Jaguarão, ligado ao projeto de intervenção desta pesquisadora, que tem como temática a permanência, com sucesso, dos discentes na universidade. Baseado em dados dos projetos concluídos está sendo desenvolvido um novo projeto (PBDA), dando continuidade ao estudo desta temática.

**PALAVRAS CHAVES:** Permanência. Ensino Superior. Intervenção. UNIPAMPA

---

<sup>1</sup>Mestranda. UNIPAMPA/Jaguarão. etieneperleberg@alunos.unipampa.edu.br

<sup>2</sup>Especialista. UNIPAMPA/Dom Pedrito. analovato@unipampa.edu.br

<sup>3</sup>Doutor. UNIPAMPA/Dom Pedrito. cleitonperleberg@unipampa.edu.br

<sup>4</sup>Doutora. Unipampa/UFRGS. Elisete.bernardi@gmail.com

<sup>5</sup>Doutor. UNIPAMPA/Jaguarão. luciohammes@unipampa.edu.br

## INTRODUÇÃO

Este Artigo objetiva apontar as ações realizadas na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, mais especificamente no Campus de Dom Pedrito, com relação a temática retenção e evasão, realizando um levantamento documental das ações, desde a sua criação em 2006 até os dias atuais.

Para destacar a importância da temática para a UNIPAMPA, faz-se necessário dizer que ela é fruto da expansão do ensino universitário público na Região Metade Sul do Rio Grande do Sul. Sua criação pretende contribuir para a reversão do processo de estagnação econômica regional (E.M.I. N° 026 /2006). Tal justificativa indica que a UNIPAMPA, instituição multicampi presente em dez cidades da fronteira com Uruguai e Argentina, região que requer atenção especial devido as suas características peculiares, especificamente nos baixos índices educacionais. Instalou-se na cidade de Dom Pedrito no ano de 2006, quando profissionais de outras regiões do Estado ou do País vieram para compor o quadro de pessoal da UNIPAMPA.

O Município de Dom Pedrito está situado na região da Campanha Gaúcha, a 439 km da capital do Estado, Porto Alegre, com 38.806 habitantes, sendo que aproximadamente 10% desses habitantes vivem na zona rural. É o quarto município em extensão do Rio Grande do Sul, com 5.192 km<sup>2</sup> (FEE,2011). É um município conhecido pela produção pecuária e pelo cultivo de arroz, e mais recentemente tem se destacado na produção de vinhos finos e no avanço da cultura da soja. O campus da UNIPAMPA está situado na Rua 21 de Abril, 80, no Bairro São Gregório, na periferia da cidade.

A UNIPAMPA – Campus Dom Pedrito, em oito anos de presença, conta com quatro cursos: Bacharelado em Zootecnia, Tecnologia em Agronegócio, Bacharelado em Enologia, Licenciatura em Ciências da Natureza e mais recentemente a Licenciatura em Educação do Campo, totalizando 650 alunos de graduação e 45 alunos na pós-graduação *lato sensu*, regularmente matriculados no primeiro semestre de 2014; distribuídos em 19 turmas, nos turnos diurno e noturno.

Sobre nosso tema central, deste texto, cabe destacar que no Brasil, a evasão tem se constituído como um problema da qualidade da educação, pois está presente em todos os níveis de ensino. No Ensino Superior muitos estudantes não conseguem concluir o curso e abandonam sua vida acadêmica no percurso de sua formação. A evasão é um fenômeno complexo e é um dos problemas que afligem as instituições de ensino em geral que provoca perdas para o sistema educacional, às instituições de ensino, aos indivíduos e à sociedade.

Filho *et al* (2007) destaca que a evasão tem gerado desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos.

Ristoff (1999) corrobora para analisar a evasão, destacando que sua análise deve ser tratada no contexto da avaliação institucional e no âmbito da crise de modelo e da crise gerencial. A evasão está associada à satisfação de expectativas de pessoas, e esta, por sua vez, a fatores e variáveis objetivas e subjetivas. É resultado de várias causas (internas e externas) que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural e de inadequações do sistema educacional.

Uma das preocupações da UNIPAMPA se dá pelo fato de que, devido à forma de ingresso dos discentes nas Universidades, o SISU – Sistema de Seleção Unificada, a UNIPAMPA recebe hoje, alunos de diferentes partes do país, oriundos das mais diversas realidades socioeconômicas, desta forma e aliado às condições de déficit estrutural das cidades onde se encontra surgem dificuldades à permanência dos seus discentes.

## **DESENVOLVIMENTO**

Buscando compreender os fenômenos retenção e evasão e propor alternativas para a permanência dos estudantes nos seus cursos, evitando assim a retenção e evasão, foi realizado um levantamento das ações relacionadas a estes temas, desenvolvidas pela UNIPAMPA e mais especificamente, pelo Campus de Dom Pedrito, através de uma pesquisa documental, que segundo Gil (2007, p 45), “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Constatou-se no Relatório Final do Projeto de Pesquisa “A evasão na UNIPAMPA: diagnosticando processos, acompanhando trajetórias e itinerários de formação” (UNIPAMPA, 2011) a preocupação, da Universidade como um todo, com a qualidade da educação e por este motivo vem pensando novos cursos e ações na perspectiva da diminuição da evasão e da reprovação. Neste relatório consta que, em 2010, o total de evasão no Campus Dom Pedrito, era de 62 alunos, para um total de 273 alunos matriculados, 22,71% de alunos evadidos. No geral, em todos os *campi* da UNIPAMPA, foram constatados 1408 alunos evadidos, de um total de 6652 alunos matriculados, ou seja, 21,47% de alunos evadidos.

No Campus Dom Pedrito observa-se que os índices de retenção e evasão dos alunos tem inquietado alguns docentes e os integrantes do NuDE – Núcleo de Desenvolvimento Educacional. A organização preliminar de alguns registros acadêmicos, obtidos junto à Secretaria Acadêmica, por parte da Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) do NuDE, no

período compreendido entre 2011 e 2012, mostram percentuais elevados, porém não se tem até o 1º semestre de 2013 nenhum estudo específico neste campus, como já se vê em alguns outros *campi* desde 2010 (conf. Relatório Final do Projeto de Pesquisa – A Evasão na UNIPAMPA: Diagnosticando Processos, Acompanhando Trajetórias e Itinerários de Formação. UNIPAMPA. 2011).

A equipe gestora do Campus, preocupada com os índices apresentados até então, no ano de 2012 valendo-se da oportunidade de contratação de professores por meio de contratos temporários nas áreas de matemática e língua portuguesa, propuseram a oferta de componentes extracurriculares. Esses gestores consideraram essa estratégia relevante para o sucesso dos alunos, nas componentes curriculares regulares. Os profissionais selecionados desenvolveram além das componentes curriculares outros componentes na modalidade de CCCG – Componente Curricular Complementar de Graduação, e também na forma de ACG – Atividade Complementar de Graduação, nos quais os acadêmicos do Campus tiveram a oportunidade de se inscrever.

Essas atividades foram desenvolvidas de outubro de 2012 até março de 2014, enquanto esses profissionais permaneceram em exercício no Campus, oportunizando aos estudantes atividades que colaborassem para a aprendizagem nas áreas nominadas.

A primeira CCCG oferecida foi de Matemática Elementar. As vagas dessa atividade foram preenchidas, na sua maioria, por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, mas também cursaram alunos do Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio, do Campus de Dom Pedrito e também um aluno do Campus de Itaqui, que durante 45h, no período de 10 a 20 de Dezembro de 2012, tiveram aulas de conteúdos da matemática do ensino fundamental, a fim de contribuir com uma revisão desse nível de ensino. Nesse componente foi observado que os alunos apresentavam dificuldades em relação à matemática do ensino fundamental e também a conteúdos do ensino médio. Durante a componente os alunos se envolveram com as atividades propostas, mostrando interesse em rever os conteúdos. Alguns deles relataram a importância desse tipo de atividades pois estavam longe dos bancos escolares há alguns anos, e também por terem tido a oportunidade de ingressar numa Universidade somente após a instalação da UNIPAMPA em Dom Pedrito. Alguns alunos relataram que essa atividade iria ajudar a enriquecer seus conhecimentos pois não tiveram a oportunidade de cursar o Ensino Médio de forma regular, validando-o através da aprovação no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Durante esse período também foi desenvolvida a CCCG de Português Instrumental, com carga horária de 45 horas, que foi oferecida aos alunos do Campus Dom Pedrito, para



todos os cursos, com limite de 50 vagas; entretanto, houve inscrição de alunos de outros *campi* da UNIPAMPA, assim como na CCCG de matemática. Das vagas disponíveis, apenas 25 foram preenchidas, 20 alunos iniciaram o curso sendo que oito alunos desistiram nas primeiras aulas, logo apenas 12 alunos concluíram a disciplina. Nesse sentido, refletindo sobre esse fato, o professor desse componente relatou que,

Acredita que alguns alunos tenham se frustrado com a metodologia apresentada, pois a disciplina deu ênfase à produção e recepção de texto, trabalhando em uma linha de reflexão sobre a língua. É provável que esses alunos estivessem esperando aulas de gramática, macetes de como escrever, etc.; mas não foi essa a proposta. Isso pode ser uma possível explicação para o fato da evasão. (Prof Gedeon Rogrigues Messa, professor de Língua Portuguesa)

No mês de Julho de 2013, quando iniciava o 1º semestre de 2013<sup>6</sup>, foi oferecida a ACG – Atividade Complementar de Graduação de matemática do ensino fundamental, que teve ementa semelhante a CCCG, porém com carga horária menor, de 30 horas. Essa ACG teve a matrícula de 38 discentes. Destes 11 desistiram ao longo do curso, sendo que quatro nem chegaram a frequentar as aulas. Dos 27 alunos que concluíram a atividade, apenas um não era do primeiro semestre, ou seja, alunos ingressantes. Havia seis alunos do Curso de Zootecnia, três do Tecnólogo em Agronegócio, uma da Enologia (a única que não era ingressante) e os outros 17 alunos eram do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza.

Esta ACG foi desenvolvida ao longo de dez encontros, e durante esses encontros “pude conversar com os alunos e perceber que eles entram na Universidade com certa insegurança, especialmente em relação a como estudarem os novos conteúdos a eles apresentados”, relatou a professora. Essas dificuldades podem vir a interferir na aprendizagem prejudicando o rendimento e a permanência dos alunos na UNIPAMPA. Segundo Almeida & Soares (2003) os estudantes, quando chegam ao ensino superior, tem pouca autonomia com relação a suas aprendizagens, bem como apresentam dificuldades em termos de métodos de estudo, gestão do tempo e comportamentos frente às avaliações. Por este motivo a experiência com essa ACG foi considerada exitosa pois além de trabalhar os conteúdos, foi usado pela docente várias atividades em grupos, facilitando o entrosamento dos estudantes recém chegados a Universidade. Segundo Hammes (2005), a convivência em grupos (de pares) contribui para a socialização, favorecendo aprendizados fundamentais para a convivência humana.

---

<sup>6</sup> Devido à greve dos docentes da UNIPAMPA o 1º semestre de 2013 iniciou no mês de Julho de 2013.

Em fevereiro de 2013 foi lançado o edital PBDP/E-A – Programa de Bolsas de Desenvolvimento Pedagógico – foco ensino-aprendizagem no qual o Campus de Dom Pedrito aprovou três projetos relacionados ao tema evasão/reprovação. Um projeto foi submetido pela TAE do NuDe, visando investigar o curso de Zootecnia, com o título "Pensando a permanência discente no curso de Zootecnia através do Apoio pedagógico e da Orientação Acadêmica ao aluno ingressante", que teve como objetivo estimular a permanência do aluno ingressante no curso de Zootecnia através do apoio pedagógico e da orientação acadêmica com ações de assessoria nesta nova caminhada. O projeto visou dar acesso as informações básicas sobre o funcionamento e a estrutura do curso e da instituição que foram apresentadas através das oficinas de orientação acadêmica logo no início do primeiro semestre, as palestras trabalharam os temas sobre a área de atuação do zootecnista e suas peculiaridades interligando teoria e prática, houveram momentos de diálogo e reflexão para identificar possíveis problemas e/ou dificuldades neste primeiro semestre e ainda a elaboração e divulgação de materiais que auxiliassem o estudante, por exemplo na organização dos estudos, prevendo ainda o desenvolvimento de uma rede de informações e discussões sobre a assistência estudantil, de modo a colocar o discente a par de todo o suporte do qual poderá se beneficiar, desde o início de sua trajetória acadêmica.

No curso Superior de Tecnologia em Agronegócio, um docente submeteu o projeto com o título “Ingresso, retenção e evasão no CST em Agronegócio: perspectiva discente no Campus Dom Pedrito/Unipampa”, com objetivo geral de identificar as causas da evasão e retenção (fatores internos e externos), dos alunos ingressantes em 2009, 2010, 2011 e 2012. O trabalho foi realizado em duas etapas. A primeira desenvolvida através de pesquisa documental, por meio do levantamento junto à secretaria acadêmica de informações dos alunos retidos e evadidos, tais como: turno do curso; forma e ano de ingresso; ano e período de desistência; modalidade e tipo de evasão. A segunda etapa foi realizada através de entrevista estruturada com os alunos e teve como finalidade buscar os motivos da escolha do curso e as causas que levaram os alunos a abandonarem o curso. Foram consideradas como evasão as situações em que o aluno: notifica sua desistência à instituição; tranca a matrícula e não retorna ao curso no tempo exigido; abandona o curso parando de freqüentar as aulas e nos casos de transferências internas e externas. O abandono do curso foi considerado quando por dois semestres letivos consecutivos o aluno não realizou matrícula ou quando o fez, não possuía nota nas disciplinas desses períodos.

O Projeto apontou uma evasão de aproximadamente 40% no ano de 2012. Como forma de apontar causas de retenção e evasão dos alunos do CST em Agronegócio, bem como

apontar ações que visem aumentar o número de estudantes e analisando os dados, identificou-se o perfil dos estudantes, 75% naturais de Dom Pedrito; 70% com idade entre 21 e 40 anos; 60% ingressaram no curso após conclusão do ensino médio como primeira opção; 80% oriundos de escola pública; 60% dos entrevistados responderam que há mercado de trabalho para o Tecnólogo em Agronegócios, em nível regional e nacional; 75% dos alunos estão satisfeitos ou muito satisfeitos com o curso; 100% estão satisfeitos ou muito satisfeitos com o corpo docente; 80% sentem pouca dificuldade no curso, porém, para 75% a maior dificuldade está nas disciplinas que envolvem cálculos. Dos entrevistados, 90% demonstram interesse em projetos de pesquisa e extensão; 70% possuem interesse em bolsas de estudo ou auxílio, porém, apenas 28% possuem algum tipo de bolsa estudantil. Para 55% dos alunos não há dificuldade em conciliar trabalho e estudo. Percebeu-se nestas primeiras ações, que a grande maioria dos alunos está satisfeita com o curso e acreditam na sua inserção no mercado de trabalho, porém a necessidade de uma renda faz com que os alunos oriundos de outras cidades ou regiões necessitem das bolsas de permanência para continuarem seus estudos enquanto aqueles naturais de Dom Pedrito, exercem atividades remuneradas durante o dia fato que impede sua maior inserção nas atividades de ensino, pesquisa e extensão na área do Agronegócio.

Um terceiro projeto, agora com relação ao curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, foi submetido por uma docente, com o título “Acesso, retenção e evasão: a perspectiva discente no Curso de Ciências da Natureza da UNIPAMPA - *Campus Dom Pedrito*”, com o objetivo de analisar e reconhecer as causas das desistências, da evasão e retenção (fatores internos e externos), no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN) a partir da perspectiva dos estudantes ingressantes em 2012 e 2013. Para alcançar os objetivos foi utilizada a pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, desenvolvida em duas etapas. A primeira foi desenvolvida através de pesquisa documental, por meio do levantamento junto à secretaria acadêmica e do NuDE de informações dos alunos retidos e evadidos, tais como: forma e ano de ingresso; ano e período de desistência; modalidade e tipo de evasão. A segunda etapa envolveu pesquisa realizada através de entrevista estruturada com os alunos que frequentam as aulas e com os alunos que desistiram. Além dessas atividades foi realizado um fórum de discussão dos alunos sobre as questões objetivas e subjetivas que podem contribuir para a permanência no curso.

Com essa proposta buscou-se conhecer os motivos da escolha do curso, as causas que levam ao abandono do mesmo e pensar estratégias, focadas nas necessidades locais, para permanência com sucesso dos estudantes.

Embora com o mesmo foco, os projetos foram desenvolvidos com ênfase nos cursos para os quais foram direcionados. Os três projetos tiveram um aluno bolsista, com 12 horas semanais dedicadas a pesquisas sobre a temática retenção e evasão nos seus respectivos cursos, desenvolvidos no período de agosto a dezembro de 2013.

Em dezembro de 2013 deu-se início a um Grupo Focal, coordenado por uma mestranda do PPGEdu – UNIPAMPA – Campus Jaguarão, com o objetivo de realizar uma intervenção com os alunos do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza que já sofreram retenção. Grupo focal está sendo entendido como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL E SINGLE, 1996, p. 449 apud GATTI, 2005, p. 7).

Proporcionar o convívio neste grupo focal, tem por objetivos proporcionar momentos de convivências, entre os pares, favorecer a organização dos processos de ensino e de aprendizagem, promovendo momentos de reflexão e aprendizagem significativa aos discentes. Nesse sentido corroboram Almeida & Soares (2003)

A aprendizagem cooperativa surge, assim, como um contexto de interação que não só favorece a aprendizagem como a integração acadêmica mais lata dos estudantes. O apoio à aprendizagem dos alunos pode sair reforçada, ainda, pelo treino dos alunos no acesso e manuseio das novas tecnologias de comunicação e informação. (p. 29)

A aprendizagem pode ser fortalecida quando se busca novos instrumentos que qualifiquem-a, colaborando para o sucesso do aluno, por este motivo pretende-se mostrar que existem diferentes caminhos que podem ser percorridos até chegar-se ao aprendizado, e que é necessário encontrar aquele que está mais apropriado para o seu estilo.

O grupo focal tem sido um espaço onde os discentes tem oportunidade de debater suas frustrações, expectativas e medos frente ao insucesso. Tem sido aproveitado também, por orientação da pesquisadora, para superar as dificuldades em relação a determinados conteúdos, possibilitando a experiência-ação de diferentes métodos de aprendizagem.

As ações desenvolvidos na UNIPAMPA – Campus Dom Pedrito, no último ano, especialmente através de projetos PBDA/PBDP tem como público alvo, especialmente, os alunos ingressantes. Almeida & Soares (2003), elencaram que

O primeiro ano da Universidade tem sido conceptualizado como um período crítico, potencializador de crises e/ou desafios desenvolvimentais e como o principal

determinante dos padrões de desenvolvimento estabelecidos pelos jovens ao longo de sua frequência universitária. (p.19)

O primeiro ano é um tempo de adaptação e que ajudará o discente a traçar seu perfil como estudante universitário. É preciso então fazer algo que envolva os discentes do primeiro ano, pois assim eles poderão seguir seus estudos de forma ampla e sólida.

## CONCLUSÃO

Através das ações desenvolvidas com os alunos, observou-se muitas dúvidas referentes aos programas de bolsas, assistência estudantil e normas acadêmicas, com isso a Universidade passou a disponibilizar mais informações via murais e redes sociais. Também foram possibilitadas outras oficinas, que não estavam previstas na proposta inicial dos projetos, devido à necessidade evidenciada como, por exemplo, em relação à apresentação de trabalhos acadêmicos.

Também foi possível identificar alguns fatores que colaboram e influenciam a permanência discente nos cursos, segundo os próprios alunos. Sendo que aparecem como positivos os seguintes fatores:

Infra-estrutura: ambiente climatizado, mobiliário novo, equipamentos multimídia, instalações novas, limpeza eficiente. Assistência Estudantil: auxílios moradia, alimentação e transporte, bom atendimento e competência dos servidores. Desenvolvimento pedagógico: participação em grupos de pesquisa, docentes qualificados, aulas práticas.

Quanto aos fatores negativos, os alunos deram destaque ao que segue:

Infra-estrutura: falta espaço de convivência, falta restaurante universitário e lancheria, falta de casa de estudante,. Assistência Estudantil: auxílios moradia, alimentação e transporte insuficientes, ausência de eventos para integração. Desenvolvimento acadêmico: falta de aulas práticas, falta de informações sobre atividades acadêmicas, didática ultrapassada de alguns professores, sistema de avaliação ineficiente, editais confusos, conversa na biblioteca, horários das aulas mal distribuídos, site muito tempo fora do ar e falta de base oriundas do Ensino Médio.

Com base nestes dados foi elaborado um novo projeto que está sendo desenvolvido atualmente pelo NuDE. Este projeto foi aprovado em edital específico, PBDA, na Modalidade: Práticas Acadêmicas Integradas: "Articulando Saberes e a Convivência Estudantil: uma estratégia para diminuir a evasão e a retenção no Campus Dom Pedrito", com

o objetivo de minimizar o quadro de evasão e retenção no Campus Dom Pedrito foi proposto uma articulação de algumas atividades de apoio como a complementação de estudos em disciplinas básicas, a criação de um grupo de estudos sobre a evasão e ações que visam à integração entre os discentes e destes com o contexto onde estão inseridos. O presente programa se propõe, além de auxiliar os alunos nas grandes áreas do conhecimento, e na iniciação científica, também a promover o fortalecimento dos vínculos entre os alunos e destes com a comunidade local; estimulando a cooperação entre os mesmos e a criação de uma identidade universitária baseada em princípios éticos que favoreçam a construção de um ambiente acolhedor e cooperativo para o enfrentamento das inúmeras situações cotidianas que muitas vezes levam a evasão/retenção. Serão oferecidas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nas atividades ensino: oficinas de matemática, física, química e biologia; nas atividades pesquisa: criação de grupo de estudo e pesquisa sobre evasão e nas atividades extensão: oficinas/encontros de dança gaúcha, mateada, dinâmicas de grupo e leitura e escrita de poesia.

O projeto "Articulando Saberes e a Convivência Estudantil: uma estratégia para diminuir a evasão e a retenção no Campus Dom Pedrito", bem como o grupo focal, do projeto de intervenção, do PPGedu – Campus Jaguarão, são ações que estão dando continuidade ao estudo do tema “retenção e evasão”, após a conclusão dos projetos desenvolvidos em 2013, demonstrando que ainda se faz necessário estudar o tema, pois ainda temos muitas questões em busca de respostas.

### **RETENCIÓN Y EVASIÓN – ACCIONES DEL CAMPUS DOM PEDRITO – UNIPAMPA**

**RESUMEN:** Este texto tiene por objeto señalar las acciones realizadas en UNIPAMPA, más concretamente en el campus de Don Pedrito, con respecto a la retención y evasión, haciendo un estudio documental de estas acciones, desde su creación en 2006 hasta la actualidad. Se encontró que este tema ha sido percibido por el equipo directivo, los profesores y los temas educativos técnicos en el desnudo. Maestros temporales fueron aprovechadas para trabajar CCCG - Curso Componente Pregrado Complementaria y ACG - Actividad Complementaria Pregrado en las áreas de matemáticas e idioma portugués con el fin de ayudar a trabajar para mejorar la explotación contenido básico de los estudiantes en los componentes curriculares de sus cursos. Se desarrollaron tres proyectos en 2013, en tres cursos, dos de ellos con funcionamiento nocturno. Los coordinadores de estos proyectos informaron que a través de las acciones que se desarrollan con los estudiantes, había muchas preguntas con respecto a las becas, los programas de asistencia de los estudiantes y los estándares académicos y con eso empezamos a tener más información disponible a través de redes sociales y murales. También fue posible identificar los puntos fuertes y débiles, en opinión de los estudiantes, con respecto a su estadia en la Universidad. Se identificó el perfil de los estudiantes, algunas de sus características y de la dependencia de algunas de las bolsas de estadia. Además de estos

proyectos concluidos en 2013, tambien se está desarrollando un grupo de discusión con estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Naturales, coordinados por un estudiante de magistrado de la UNIPAMPA - Campus Jaguarão, que tiene como tema la permanencia, con éxito, de los estudiantes de la universidad. Con base en los datos de los proyectos terminados se está desarrollando un nuevo proyecto (PBDA), continuando con el estudio de este tema.

**PALABRAS CLAVE:** La permanencia. Educación Superior. Intervención. UNIPAMPA

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Leandro S; SOARES, Ana Paula. **Os estudantes Universitários: Sucesso Escolar e Desenvolvimento Psicossocial**. In MERCURY, Elizabeth; POLYDORO, Soely A. J. **Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. **Municípios: Dom Pedrito**. Disponível em:

<[http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg\\_municipios\\_detalhe.php?municipio=Dom+Pedrito](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_municipios_detalhe.php?municipio=Dom+Pedrito)>. Acesso em 09 de jul. de 2014.

FILHO, R. L. L. S.; Motejunas, P. R.; HIPÓLITO, O; LOBO, M. B. C. M. (2007). **A evasão no ensino superior brasileiro**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HAMMES, Lúcio Jorge. **Aprendizados de Convivência e a Formação de Capital Social: Um Estudo Sobre Grupos Juvenis**. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

RISTOFF, Dilvo I. **Universidade em Foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis, Insular, 1999.

UNIPAMPA (2011). **Relatório final**. Projeto de pesquisa a evasão na UNIPAMPA: diagnosticando processos, acompanhando trajetórias e itinerários de Formação. Disponível em <[http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/07/Relat%C3%B3rio\\_final\\_evas%C3%A3o-na-UNIPAMPA\\_out20111.pdf](http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/07/Relat%C3%B3rio_final_evas%C3%A3o-na-UNIPAMPA_out20111.pdf)>. Acesso em 24 de junho de 2013.

**GT 13 –**

**Interculturalidade na**

**educação: por novas**

**práticas que de(sa)fiam a**

**educação na escola de**

**ensino básico**



## CULTURA, ETNICIDADE E LINGUAGEM: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA CACIQUE SYGRE

Jussara da Silva<sup>1</sup>  
Camila Guidini Camargo<sup>2</sup>

**RESUMO:** A presente comunicação apresenta um estudo sobre o contexto da Escola Cacique Sygre que faz parte da Aldeia Indígena de Pinhalzinho, localizada no município de Planalto – RS, desenvolvido partir de um olhar sobre a educação popular com enfoque na cultura local. O trabalho é resultado da atividade realizada na disciplina de Campo Profissional PED B do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e tece algumas reflexões sobre a importância da alfabetização da língua materna, bem como a contextualização da educação na escola pesquisada, abordando a realidade pedagógica construída na aldeia. As escolas indígenas possuem diferenças das escolas não indígenas, com características de ensino próprias, tendo em vista que os regimentos escolares se distinguem em vários pontos como: calendário escolar, carga horária, conteúdos e metodologia de ensino. Nesse sentido, torna-se significativo salientar a importância de estudos como esse, pois são poucas as pesquisas realizadas em Terras Indígenas pelos próprios Kaingang, sendo significativo contribuir com a história e a formação da cidadania. Assim, o trabalho a seguir é um registro dos conhecimentos vivenciados na prática, no sentido de busca por uma educação que dê lugar para a apropriação e construção do conhecimento, em detrimento das dificuldades encontradas, na perspectiva de caminhos que trilhem uma Educação diferenciada e bilíngue.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Diferenciada e Bilíngue. Etnicidade. Kaingang.

### INTRODUÇÃO

O homem desenvolve uma leitura de mundo através de sua cultura e assim, possui a tendência em considerar o seu modo de vida o mais correto e o mais natural, conforme descreve Laraia (1996, p.56), quando este observa que “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, tem visões desencontradas das coisas”, sendo assim existem diferentes lentes culturais que evidenciam a partir de suas concepções o olhar para a realidade e diferentes coletivos.

Nesta concepção, a visão de mundo partindo das construções culturais, é conceituada como etnocentrismo, analisado por Rocha (1988, p. 05) como “uma visão do mundo onde o

---

<sup>1</sup> Acadêmica indígena do II semestre – Parfor do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen. Professora da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Cacique Sygre E-mail: ped 24600@uri.edu.br

<sup>2</sup> Licenciada em História pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen. Mestre do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Área de Concentração Educação, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação pela mesma instituição. E-mail: camila@uri.edu.br

nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência.”.

Discutir o etnocentrismo remete a sentimentos de estranheza e medo, pois seus elementos afetivos e emocionais são fenômenos fortemente marcados no dia-a-dia de nossas vidas, podendo em determinadas situações ser responsável por conflitos sociais, devido às relações interétnicas. Com isso, torna-se importante compreender a etnicidade, no sentido de perceber como os grupos indígenas se veem e são vistos por outros grupos étnicos.

Partindo desta compreensão, o presente artigo discorre sobre uma pesquisa na escola indígena Cacique Sygre, pertencente à Aldeia Indígena de Pinhalzinho, apresentando experiências da Educação escolar indígena na comunidade.

### **Contextualizando: A história da Aldeia Pinhalzinho**

A Aldeia Indígena Pinhalzinho localiza-se a cinco quilômetros da cidade de Planalto – RS. As famílias que vivem na comunidade - kaingangs e guaranis que falam o português (apenas 30% falam a língua materna) -, moram em casas de madeira e de tijolos e contam energia elétrica e água encanada, sendo que vivem de seu trabalho na agricultura. Há cinco escolas guaranis e três kaingang. Há também, museus para a realização de comemorações indígenas.

Desde o ano 2000, a comunidade indígena considerou melhor a escola trabalhar com temas geradores, como semana cultural, para que os alunos conheçam mais sobre os antepassados. Assim, acontece anualmente a Feira da Cultura na escola Cacique Sygre, tendo por objetivo revitalizar as culturas e a preservação da língua kaingang e guarani, bem como divulgar a histórias desses povos. Deste modo, durante uma semana acontecem as manifestações, danças, cantos, rituais, culinárias entre outras que fazem parte da cultura, destacando que nesses momentos, são realizadas apresentações para as escolas não indígenas.

Há três anos, iniciou-se o trabalho dos professores por Plano de Estudos com três semestres, observando que as exposições de artesanato e ervas medicinal são fundamentais para a comunidade. Nas escolas indígenas de Planalto – RS, que contempla a Aldeia Pinhalzinho, os professores estão trabalhando mais os costumes, a realidade do aluno, buscando tematizar a língua kaingang, devido à ideia é relacionar o aprendizado do artesanato com as diversas disciplinas ensinadas na sala de aula, como a Matemática e a Educação Artística. Ao incentivar a referência aos saberes tradicionais no contexto escolar, os alunos

vão criando vínculos importantes entre o que é ensinado na escola e no que é transmitido pelos mais velhos.

### **A educação na Aldeia Indígena de Pinhalzinho**

A aldeia Indígena de Pinhalzinho localiza-se entre os municípios de Gramado dos Loureiros, Nonoai, Planalto, Rio dos Índios e Liberato Salzano que abrange 34.908 hectares com demarcação de terras. A população é de 1270 habitantes só na aldeia de Pinhalzinho, 30% da população não domina a língua materna devido à invasão das terras e 70% falam a língua kaingang

A escola Cacique Sygre soma entre 340 a 350 alunos de 1ª ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, sendo dez professores não indígenas e onze professores indígenas kaingang bilíngues. Essa escola surgiu no ano de 1945 com o nome de “Sepé Tiaraju” em homenagem a um índio guarani, guerreiro que lutou pela sua aldeia. Nessa época não havia nenhum professor kaingang formado, por isso quem alfabetizava os alunos era um professor não índio chamado Setembrino Rodrigues, falecido há cinco anos.

Durante algum tempo, os professores eram cedidos pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio, que pertenciam a Terra Indígena de Guarita no município de Tenente Portela – RS e assim, foram contratados para trabalhar na escola. Após a mudança na Constituição Federal de 1988 passou para uma educação diferenciada

Na escola Estadual Indígena Cacique Sy Gre de Planalto, a direção, vice-direção, coordenação pedagógico, professores indígenas e comunidade escolar compõem o grupo de gestão escolar.

O diretor organiza a escola e cumpre a legislação vigente, também respeita a leis internas do povo kaingang, vice-diretor de acordo com o regimento, deverá ser um professor indígena, a coordenação pedagógica orienta e acompanha as atividades do corpo docente.

Segundo os diretores, nesta escola não há supervisor escolar e sim a FUNAI que tem como função supervisionar todos os setores nas áreas indígenas. A proposta da escola é de acordo com a realidade e que venham atender as prioridades da clientela, ocorrendo uma gestão democrática, transparente em concordância de todos os segmentos sem imposições dos diretores, sendo as decisões tomadas junto às lideranças e comunidade escolar e os professores.

A gestão na escola é feita no conjunto com a comunidade, as ações são criadas e realizadas juntamente com os pais e as propostas da escola para a formação de alunos é

formar cidadãos críticos, conscientes da realidade para enfrentar situações na sociedade envolvente principalmente em defesa dos seus direitos, liberdade de expressão de ir e vir. Também, acontece a formação dos professores não índios com os indígenas para a adaptação, no sentido do trabalho ser realizado para a cultura da comunidade ou do aluno.

A escola possui o PPP - Projeto Político Pedagógico, que foi criado pela direção, professores, funcionários, alunos e comunidade em geral. A solicitação do projeto foi feita pelo Estado onde todos os professores indígenas do Estado participaram do processo de sua construção, sendo que existe uma concordância de todos, no sentido de construir, revitalizar e manter uma educação nas escolas indígenas.

### **Experiência Pedagógica: Educação Diferenciada e Bilíngue**

Na educação, os professores bilíngues indígenas trabalham a língua materna e a língua portuguesa pesquisando e buscando conhecimento e assim se tornando um mediador na construção dos valores ético-político e social para construção de uma sociedade mais justa, garantindo seus direitos a terra, saúde, educação e cidadania.

Para a pesquisa realizada na disciplina de Campo Profissional PED B, foram entrevistados os professores indígenas, percebendo uma grande preocupação com o planejamento das aulas verificando sempre planos de trabalhos, planos de estudos, novas experiências que venham ao encontro da comunidade kaingang, formando cidadãos críticos e conscientes perante a sociedade envolvente. É reconhecida a necessidade de buscar conhecimentos universais para que os alunos possam compreender e saber interpretar as leis que foram criadas para o índio.

Percebemos que na educação indígena os alunos não são tratados todos iguais, pois cada um possui o seu potencial, e o tempo certo para aprender, cada professor preocupou-se diariamente com a qualidade de ensino, com os objetivos que atingiu, enfim o professor avalia o seu desempenho profissional constantemente.

Os professores que atuam nas escolas indígenas intensificam o trabalho realizado por se tratar de alunos indígenas bilíngues que dominam a língua kaingang e a língua Portuguesa. Por este motivo os alunos apresentam dificuldades linguísticas e assim os professores criaram e desenvolveram novas tecnologias e metodologia para sanar as dificuldades encontradas, sendo respeitadas a cultura, sua língua e a forma de organização política social e econômica da comunidade.

O currículo e a alfabetização são bem discutidos na escola, juntamente com a direção, coordenação e professores para capacitar e desenvolver novas habilidades de ensino aprendizagem sendo que as tendências pedagógicas procurando a inclusão do aluno na escola.

Trabalha-se com a teoria construtivista baseando nos conhecimentos da realidade do aluno transportando para a formação do conhecimento universal.

A coordenação pedagógica indígena discutiu os planos de cursos do ano para ver o que realmente será necessário trabalhar com os alunos, ou seja, se está de acordo com a realidade local; antes, porém, os professores buscaram na comunidade através de pesquisas os assuntos e conteúdos que os pais gostariam que os professores abordassem na escola. Obtivemos sucesso em realizar essa forma de trabalho integrando e facilitando a alfabetização kaingang - Português.

Contempla-se na educação diferenciada<sup>3</sup> específica como oralidade e escrita da língua kaingang: Valores, Kaingang substitutivo ao Ensino Religioso e a disciplina de cultura que é desenvolvido na comunidade como revitalização dos valores indígenas tais como: alimentação típica pise, fuá, êmî, danças que partem do movimento de conquista de espaço territorial, cânticos indígenas e confecções na escola de miniaturas de artesanato, incentivando o aluno a manter o seu meio de subsistência além de dar início a agricultura para auto-sustentação. O objetivo dos professores é formar cidadãos críticos conscientes e que saibam valorizar a cultura indígena compreendendo e sabendo se defender as leis dos não índios.

Procura-se realizar um trabalho globalizado de interdisciplinariedade com os professores não indígenas integrando quando possível os conteúdos de português e kaingang estamos certos que a construção do saber de ambas as partes é o que faz a diferença na escola indígena, priorizando a qualidade e não a quantidade. Prima-se por um crescimento significativo do ensino e dos educados.

A escola pensa sobre o que pretende o ponto de vista educacional, para as classes de alfabetização do Português para o Kaingang séries iniciais, pois tem a consciência de que alfabetizar uma criança indígena é um procedimento indispensável na vida do professor e este deve ter a consciência de que ela é contínua, cumulativa do desempenho de cada aluno.

Nenhuma atividade pode ser estabelecida em função de si mesma, mas sim em relação a um fim desejado, ou seja, não basta apenas definir e estabelecer objetivos e metas na

---

<sup>3</sup> A educação, pelo seu caráter diferenciado, foi entregue neste século a serviço do Índio/SPI, criado em 1910 sob inspiração positiva, braços do Estado na execução da política indigenista centrada na integração dos índios, á comunidade nacional e substituído em 1967, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criado sob a égide do regime militar, também a FUNAI direciona sua atuação para a consecução dos objetivos integracionistas e desenvolvimentistas do estado brasileiro.

alfabetização do Kaingang, o professor não pode apenas transferir ao aluno o saber impresso do livro didático, deve lembrar que o aluno carrega consigo toda uma experiência de vida que deve e tem que ser considerada durante o processo da aprendizagem, qualquer que seja o tempo que esta ocorrer.

Partindo desse pressuposto, o objetivo de ensinar a falar e alfabetizar em língua kaingang possibilita ao educando o acesso ao saber universal sistematizado. A escola também tem que desenvolver um trabalho educativo que garanta mais facilidade de ensinar o aluno que não fala a língua materna, pois a língua é uma realidade em transformação.

O sujeito procura ativamente compreender a natureza da língua escrita a sua volta, formula hipóteses próprias. Suas hipóteses contradizem e, superando estes conflitos, o conhecimento avança, suas tentativas escritas mostram seus “erros construtivos”, essenciais à aprendizagem.

Com essa concepção, o educador precisa ser pesquisador; estudar, propor, organizar, observar, intervir, testar seu referencial teórico. Resgatar a confiança nos educando das classes populares em sua própria capacidade para aprender, propiciar a eles a oportunidade de aprender com prazer e êxito é tarefa técnica- política fundamental do educador.

### **Cursos para Professores Indígenas e a realidade da escola Cacique Sygre**

Durante os encontros feitos pelo Estado e as CRES (Coordenadorias Regionais), com os professores indígenas do RS foram discutidas a questão do Calendário escolar, Regimento escolar, Currículos, e Alfabetização.

Chegou-se a conclusão de que o calendário poderá ser diferenciado, como por exemplo: períodos de férias de aula, pois os filhos acompanham seus pais a vender artesanato e dessa forma faltam muitas aulas, não tendo como recuperar. Porém, várias comunidades indígenas dependem do transporte escolar para estudar; nesse caso o calendário escolar segue o mesmo que a dos não índios. O total de dias letivo é 200, considerando as datas comemorativas que devem ser respeitadas pelos índios como feriados nacionais e municipais, (festas religiosas são observadas as datas indígenas e São João).

O ano é dividido em três trimestres para que o aluno e o professor possam aproveitar o máximo possível de seu conhecimento. O calendário escolar visa qualificar o conhecimento dos professores indígenas, segundo as necessidades culturais em relação aos encontros para a produção de materiais didáticos de cada escola.

O conselho de classe é constituído por toda comunidade escolar e é realizado com todos os alunos e a liderança da aldeia. O recurso escolar relacionado à semana do índio é definido em cada comunidade, como a data da retomada das terras indígenas da área de Nonoai – RS, ficando entre o mês de abril e maio.

Dentro do calendário costumam reuniões administrativas pedagógicas e dias de formação, a metodológica do ensino aprendizagem dos kaingangs prioriza os alunos e seu emã, se referenciado nos valores da cultura kaingang. Os professores e alunos buscam junto o conhecimento da realidade da comunidade, inserindo-se os conhecimentos tradicionais. Com a pesquisa dos participantes e dos temas geradores, se torna mais fácil e atraente o aprendizado do estudante.

Em relação aos temas geradores, é a comunidade junto com a direção e alunos quem escolhe, tendo em vista que os temas são de conhecimento do aluno e que podem ser explorados interdisciplinarmente, pois é por meio desses temas que os professores organizam coletivamente e se constituem nos conteúdos a serem trabalhados nessas áreas.

A construção de novos conhecimentos acontece de forma interdisciplinar escolhida nos saberes tradicionais sobre temas como Educação, Saúde, Agricultura, Esporte, Lazer, Religião, Nutrição, Medicina, Técnica de produção de artesanato e outros interesses da comunidade escolar. Dessa forma, a comunidade orienta os professores indígenas a trabalhar o resgate das raízes do ensino intercultural e bilíngue.

No que se refere a organização do currículo, este é definido com modo de vida e costumes diferentes. O currículo é integrado e interdisciplinar, referenciando na realidade da comunidade e nos ciclos de desenvolvimento dos estudantes, partindo seus valores culturais.

A escola kaingang opta pelo registro de organização por séries conforme a legislação vigente. Em algumas aldeias indígenas as escolas são organizadas por ciclo e no caso das escolas indígenas de Planalto a comunidade achou melhor optar por regime de organização por séries. Estamos vendo o resultado do regime de Organização por séries e está trazendo um resultado muito interessante para os professores Bilíngues.

Antes quando a comunidade tinha optado por Regime de organização por ciclos havia muita reprovação de alunos, isso afetava toda a comunidade. A partir de hoje o Regime de Organização por séries está fazendo muitos benefícios para os alunos e a comunidade em si. Os professores estão conseguindo ensinar, e os alunos tem revelado melhores resultados.

Já a educação de Jovens e Adultos (EJA) organiza os tempos de trabalhos em ensino presencial e em ensino não presencial. O ensino presencial acontece durante quatro turnos

semanais com os estudantes, entende-se por ensino não presencial o conjunto das atividades desenvolvidas pelos alunos em espaços extraescolares.

Os professores kaingang incluem em seus planos de trabalho, a elaboração de materiais didáticos pedagógicos específicos para trabalhar com a alfabetização e também para os anos finais. Os “Valores Kaingang” são trabalhados em todos os níveis e modalidades da escola substituída em Ensino Religioso. A avaliação é por notas e parecer descritivo, pois esses registros escolares mantêm o estudante ou sua família informado dos procedimentos e do andamento do processo avaliativo.

O planejamento coletivo entre professores indígenas, bilíngues e monolíngues, e os professores não índios, permite uma melhor qualidade dos educadores e valorizar um ao trabalho do outro. É feita uma vez por mês encontros nas aldeias indígenas de Nonoai- RS, para a elaboração de planejamentos e material didático, juntamente com os caciques, professores e direção pedagógica de cada escola, construindo trocas de experiências importantes na formação dos professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluirmos esse artigo percebe-se no contexto escolar abordado a grande responsabilidade em escrever esse trabalho na Escola Cacique SyGre, pois elabora a partir da realidade perspectivas, pensando em como será futuramente a educação nas escolas indígenas.

Diante disso, é imprescindível que os professores, índios e não- índios, que atuam nas escolas indígenas, saibam trabalhar a Educação e cultura politicamente para aumentar a chance de sobrevivência da língua materna, pois se isso não acontecer, possibilita a perda dos costumes, da cultura, das festas e da língua materna, ficando no esquecimento ou guardada apenas pelos mais velhos da aldeia. Então, será como uma planta perder sua capacidade de reprodução.

Preocupa-se por incentivar os alunos indígenas a valorizar e ensinar a falar sua língua materna, buscando também conhecimentos dos antepassados, sabendo que o objetivo é revitalizar as culturas e a preservação da língua kaingang, bem como divulgar as histórias desses povos.

Os professores (as) kaingang organizam a construção de materiais didáticos, como: joguinhos, livrinhos de historinhas, brincadeiras como cantos, rimas e muitos outros para trabalhar a cultura indígena.



Cada professor (a) cria seus planos de aula, seguindo o plano de estudo, sendo que percebe-se importante obter diversas formas de práticas, metodológicas, onde se baseiam pela melhor qualidade de ensino, no sentido de destacar a interdisciplinaridade existente no currículo das disciplinas da base comum, integrado as específicas da cultura kaingang.

Assim, se torna importante esta comunicação para apresentar as experiências locais da referida escola, observando a organização e formação voltada para uma Educação diferenciada e bilíngue, no sentido de revitalizar a cultura indígena, construindo saberes e olhares para compreender a etnicidade, percebendo o outro, sua cultura e diferentes formas de educação escolar

## **REFERÊNCIAS**

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura em Conceito Antropológico**. Rio de Janeiro. 8ª edição. Editora Jorge Zahar. 1986.

ROCHA, E. G. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: REFLEXÕES  
PRELIMINARES A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS/AS EDUCADORES/AS DE  
UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA EM SERGIPE**

**Evanilson Tavares de França<sup>1</sup>**  
**Alexandra Valença Cardoso<sup>2</sup>**  
**Andréa Chagas da Rocha<sup>3</sup>**  
**Maria José Guimarães Vieira<sup>4</sup>**  
**Tereza Cristina dos Santos Paixão<sup>5</sup>**

**RESUMO:** Os quilombos caracterizam-se por se tratarem de comunidades de resistência cultural (ainda que sua consecução não tenha resultado de lutas físicas), nos quais os pensares, dizeres e fazeres encontram suas raízes na cosmovisão africana. Neste artigo, que resguarda como objetivo refletir/compreender os diálogos (ou ausência deles) costurados entre formação de professores/as, práticas pedagógicas e africanidades (LIMA, 2008), trazemos à baila as falas de professores e professoras que atuam em escola pública municipal, localizada na comunidade quilombola Mussuca (Sergipe). Para tanto, recorremos à aplicação de questionários e à realização de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 2010): aqueles direcionados a discentes e docentes do Ensino Fundamental (anos iniciais); estes, aos/as gestores/as. A sustentação teórica das discussões aqui efetuadas apoiou-se em O'Dwyer (2002), Arruti (2003, 2008), Brasil (2006, 2012), Lima (2008), Lima e Trindade (2009), dentre outros. A pesquisa nos conduziu a algumas conclusões bastante preocupantes: a) a proposta pedagógica da escola não considera o contexto sociocultural onde se encontra implantada, b) os/as professores/as desconhecem os dispositivos legais que discorrem sobre educação para as relações etnicorraciais e educação quilombola, c) não há formação continuada, instituída pela escola ou pelo Sistema, buscando fortalecer a prática docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Quilombo. Formação de Professores/as. Práticas Pedagógicas. Africanidades.

**INSERINDO-NOS NO CÍRCULO**

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (Universidade Federal de Sergipe/UFS), graduado em Pedagogia. Professor e Pedagogo da Rede Estadual de Educação/Sergipe (SEED/SE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação (GEPIADDE/UFS). E-mail: evanilsont@gmail.com.

<sup>2</sup> Especialista em Gestão Escolar (Faculdade Pio Décimo). Licenciada em Pedagogia (Universidade Federal de Sergipe/UFS). Professora e Pedagoga da Rede Estadual de Ensino/Sergipe (SEED/SE). E-mail: xandraavc@hotmail.com.

<sup>3</sup> Especialista em Fisiologia das Atividades Aquáticas (Escola de Ciências Médicas de Alagoas - ECMAL); graduada em Licenciatura Plena em Educação Física; Professora da Rede Estadual de Ensino de Sergipe (SEED/SE) e da Rede Privada de Ensino (Aracaju – SE). E-mail: achagasrocha@uol.com.br.

<sup>4</sup> Especialista em Telemática na Educação (Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE). Professora da Educação Básica das redes municipal de Aracaju e estadual de Sergipe. Membro da Linha de Pesquisa Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Superior do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/PPED/Unit/CNPq). E-mail: mariajosevieira11@gmail.com

<sup>5</sup> Pós-graduação (especialização) em Libras com Educação Inclusiva (Faculdade Pio Décimo). Graduação em Pedagogia (Universidade Estadual Vale do Acaraú). Professora da Rede Estadual de Ensino (SEED/SE) e Professora da Rede Municipal de Ensino (SEMED/Aracaju). E-mail: tcspaixao@hotmail.com.

Segundo O'Dwyer (2002), considerando as ressemantizações às quais sempre estiveram eivadas as definições de quilombo (assim como de outros elementos, notadamente os culturais), esta entidade, na contemporaneidade, pode ser compreendida a partir da identificação de

[...] resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio (O'DWYER, 2002, p. 19).

Optamos pela transcrição do texto de O'Dwyer porque – assim nos parece – nele encontramos diversos elementos capazes de, antropológicamente, identificar (e até mesmo classificar, considerando os modos de formação e também a localização da comunidade) os quilombos. É, em nosso olhar, uma definição completa, e por diversas razões; dentre elas, é possível destacar a desconstrução, de senso comum, que limita a constituição de quilombos a revoltas sanguinolentas, engendradas pelos/as escravizados/as.

Não estamos neste espaço/tempo desconhecendo as lutas físicas e o derramamento de sangue que, por diversas vezes (e motivos), estiveram presentes na busca e manutenção de territórios que, mais tarde, seriam classificados como comunidades remanescentes de quilombo. Nesta direção, o professor Joel Rufino (BRASIL, 2006) destaca que, no Brasil, o conceito de quilombo esteve mais imbricado às lutas implementadas pelos africanos/as e/ou seus/suas descendentes, em nome não somente da conquista de liberdade, mas também como busca de uma dignidade negada (mas não perdida) desde a captura violenta na costa do continente africano. França (2013) conclui que “[...] paralelamente ao processo de escravização de nossos ancestrais ocorreram movimentos de resistência a esse mesmo processo. A história da escravidão e a história das lutas contra ela são inseparáveis”. (FRANÇA, 2013, p. 81).

O professor Maurício Arruti (2008) traz contribuições indispensáveis à construção do conceito de quilombo, mas não apenas isto: despe, com exímia competência, os veios ideológicos que se esgueiram por entre os processos de definição de elementos, sejam eles sociais, culturais ou científicos. De acordo com aquele antropólogo, as ressemantizações pelas quais transita o termo quilombo remonta ao Brasil colônia, quando sua caracterização (dos quilombos) limitava-se à existência de cinco escravos (fugidos) reunidos, ocupando, com certa permanência, um mesmo rancho. Durante o Brasil império o número de escravos é

reduzido para três, e não se fazia necessária a permanência na ocupação do rancho. Naquele contexto, “afirmar a existência de um quilombo significava apenas identificar um objeto de repressão, sem que isso necessitasse ou implicasse qualquer conhecimento objetivo sobre tal objeto” (ARRUTI, 2008, p. 04), conclui o pesquisador.

De qualquer sorte, nestes espaços há certa preservação de valores culturais vinculados às africanidades. E entendemos africanidades como o fazem Lima e Trindade (2009), que a definem como “repertórios culturais brasileiros que em sua origem, dispositivos de base ou (re)elaboração histórica remetem ou se relacionam com as ancestralidades africanas” (LIMA E TRINDADE, 2009, p. 17), e podem ser percebidas, portanto, nos modos de ser, de fazer e de brincar dos quilombolas.

Pensamos e defendemos que as africanidades precisam, substantivamente, compor os currículos de todas as escolas brasileiras, com destaque, obviamente, para aquelas que se situam em quilombos, e são classificadas inadvertida ou maliciosamente como quilombolas, mesmo que a história e a cultura do povo africano e dos afro-brasileiros estejam ausentes da proposta pedagógica e da prática docente dos/as profissionais que tornam a escola uma realidade.

## MOVIMENTOS DENTRO DO CÍRCULO

As incursões investigativas que deram origem a este artigo iniciaram-se em maio de 2012, em três quilombos sergipanos: a Patioba (localizada no município de Japaratuba), o Mocambo (em Porto da Folha – único quilombo titulado no estado) e a Mussuca (que se encontra em Laranjeiras, município adjacente à capital do estado – Aracaju). Neste texto, por conta das limitações que lhe são próprias, analisaremos apenas os dados conseguidos no quilombo laranjeirense.

Segundo dados obtidos junto à Fundação Cultural Palmares (FCP), em atendimento à solicitação por nós efetuada (respaldando-nos na Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre os procedimentos a serem observados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o fim de garantir o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal), o estado sergipano conta com 25 quilombos, distribuídos em todas as microrregiões do estado; dentre eles encontra-se a Mussuca, inserida no município de Laranjeiras, celeiro de cultura negra em Sergipe.

De acordo com Lima (2006) e Brendle (2011), a Mussuca, em Sergipe, é conhecida como o “lugar do preto mais preto” ou de “africanos legítimos”, isto porque a presença de elementos com fenótipos característicos (cor da pele e textura do cabelo) na comunidade é bastante significativa; também porque há preservação substantiva de elementos culturais, que encontram suas raízes nos pensares, fazeres e dizeres africanos, como ocorre com o samba de coco e o samba de pareia, para ficar em apenas dois exemplos. E os quilombolas se orgulham disto, tanto que criaram um grupo de teatro (Amigos da Mussuca), que recorre à arte cênica para contar a trajetória do povo negro e, conseqüentemente, dos mussuquenses.

É, dentre os quilombos rurais<sup>6</sup>, o mais próximo de Aracaju – o que o torna mais conhecido e favorece um intercâmbio (cultural e econômico) mais fluido com a capital. As pesquisas de França (2013) revelam que, por conta do baixo valor do metro quadrado, dos aluguéis mais acessíveis e da contração de matrimônio com pessoas oriundas de outras comunidades, o sentimento de pertença quilombola sofre certo dano: na comunidade, 19,04% das crianças matriculadas na escola pública municipal ali localizada não se consideram quilombolas.

De acordo com a FCP, há na Mussuca 503 famílias. Como no quilombo existem apenas duas escolas (ambas públicas, sendo uma estadual e uma municipal), os/as filhos/as dos/as moradores/as, sejam eles/elas quilombolas ou não, encontram-se matriculados em uma destas unidades de ensino. A escola pública estadual (que se encontra em processo de municipalização) dispõe apenas de três salas de aula; a municipal contabiliza 10 destes ambientes. Esta última oferece a Educação Infantil (nos turnos matutino e vespertino), o Ensino Fundamental (anos iniciais), pela manhã, os anos finais do Ensino Fundamental, à tarde, e a Educação de Jovens e Adultos (compreendendo apenas os anos do Ensino Fundamental), no turno noturno.

Por conta do quantitativo de anos/turmas do Ensino Fundamental (todos os anos são ofertados) presentes na escola e do número de alunos/as matriculados – o que se constituiria numa amostra maior – optamos por ambientar nossas pesquisas na escola municipal<sup>7</sup>, que, neste texto, será nomeado de Escola Municipal Quilobolando. Optamos por quilobolando, em vez de quilombola, porque acreditamos que é possível construir na unidade de ensino uma identidade que a aproxime das africanidades, o que, infelizmente, ainda não se evidencia.

---

<sup>6</sup> Em Sergipe há um quilombo urbano (Maloca), localizado na capital sergipana e encravado entre bairros de classe média, Getúlio Vargas, Suíça e Cirurgia.

<sup>7</sup> Com o intuito de preservar a identidade da escola, optamos por não declinar o nome da unidade de ensino.

Como instrumentos/estratégias de pesquisa, recorreremos ao questionário e à entrevista semiestruturada. O primeiro se justifica por, como nos ensina Gil, “não expõe os pesquisados a influências das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado” (GIL, 2008, p. 122); também porque possibilita alcançar um número significativo de sujeitos em um tempo relativamente curto. Responderam ao questionário todos os/as estudantes do Ensino Fundamental (anos iniciais: cinco turmas) e as professoras que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: sete profissionais. Neste artigo, trataremos tão somente de questões direcionadas às educadoras.

Quanto à entrevista semiestruturada, que, de acordo com Triviños, “é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados” (TRIVINOS, 2010, pp. 145-146) foi direcionada aos/às gestores/as da escola (três profissionais: diretor, secretário e coordenadora). A opção por esta modalidade de entrevista ancorou-se também na possibilidade de desenvolvê-la a partir de um roteiro previamente definido, o que impossibilita digressões e discussões alheias à temática, sem, contudo, enclausurar entrevistador e entrevistado, e o andamento do procedimento.

Ainda em relação aos/às professores/as, trabalhamos tão somente com as profissionais que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: sete educadoras. A opção por este público encontra justificativa no corpo discente com os quais desejávamos trabalhar: estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As professoras da Educação Infantil compuseram o corpo de questionadas porque também atuam no Ensino Fundamental (anos iniciais).

Resolvemos entrevistar os/as gestores porque são eles/elas os/as responsáveis pela coordenação, acompanhamento e avaliação de todas as ações pedagógicas (e também administrativas e financeiras) que se efetuam no chão da escola. Dentre elas, encontram-se a proposta pedagógica e o currículo escolar, que certamente nos trariam informações indispensáveis para compreensão da existência ou ausência de diálogos entre a escola e comunidade local.

Todo o processo de investigação iniciou-se em maio de 2012 (como já dito) e perdura até os dias atuais. Naquele ano, as incursões investigativas se desenvolviam três vezes por semana, visto que efetuamos, também, observações das atividades concretizadas pelos/as estudantes dentro e fora de sala de aula, mas sempre no interior da escola. A partir de 2013, as pesquisas passaram a ser desenvolvidas com maior distanciamento temporal.

Em 2003, o Governo Brasileiro promulgou a Lei 10.639 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), estabelecendo a inclusão “no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”. Os dispositivos legais definidos pela 10.639/2003 fazem disparar nos estados, Distrito Federal e municípios ações variadas, objetivando o atendimento à lei federal. Em Sergipe, isto pode ser comprovado a partir da aprovação da Lei 5.497/2004, a qual

Dispõe sobre a obrigatoriedade do Conselho Estadual de Educação estabelecer e normatizar as Diretrizes Operacionais, para a inclusão nos currículos da Educação Básica das Redes Pública e Particular do Estado de Sergipe o ensino obrigatório da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, conforme a Lei Federal 10.639 de 09 de janeiro de 2003 (SERGIPE, 2004).

Além da definição de funções atribuídas ao Conselho Estadual de Educação (CEE/SE), a lei estadual estabelece ainda: o prazo de 90 dias para que o Conselho Estadual de Educação apresente as “Diretrizes Operacionais” (Art. 1º). Por “Diretrizes Operacionais”, são entendidos os “princípios e procedimentos que visam incluir no currículo escolar [...] a temática História e Cultura Afro-Brasileira” (Art. 2º). O Art. 3º propõe que as Diretrizes Operacionais sejam tratadas enquanto componente curricular ou como conteúdo das disciplinas afins (História, Literatura, Português e Arte). O Art. 4º determina as ações a serem executadas pelo poder público

[...] para a garantia de: formação continuada dos profissionais da educação, prioritariamente os que estão em exercício da docência na Rede Pública, aquisição de acervo bibliográfico, elaboração, incentivo e publicação de pesquisas e estudos sobre a temática, definição dos conteúdos, carga horária e metodologia (seminários, simpósios, palestras aulas expositivas e outras).

Outras determinações são estabelecidas, como a adoção de feriado escolar no Dia da Consciência Negra, o que, a rigor, não é cumprido pelas unidades de ensino, mesmo porque nas propostas de Calendário Escolar encaminhadas às escolas pela Diretoria de Educação de Aracaju (DEA), órgão responsável por acompanhar e apoiar as escolas públicas estaduais localizadas na capital do estado, não há indicação de feriado na data que presta homenagem ao herói negro, Zumbi dos Palmares.

Em 17 de junho de 2004, portanto em data anterior à aprovação da lei estadual supracitada (o que se efetua em 23 de dezembro daquele ano), o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta à sociedade brasileira a Resolução CNE/CP N.º 01/2004, que

“institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [...]”.

Em 2011, a LDB 9394/96 sofre nova interferência, desta feita provocada pela Lei 11.645/2008, que “altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”.

A apresentação destes instrumentos legais, na abertura deste item, visa demonstrar ações efetivas concretizadas pelos sistemas de ensino, objetivando a construção de currículos escolares pautados em diálogos horizontais, construídos pela comunidade escolar, entre as culturas e histórias dos povos fundadores da Nação Brasileira: indígenas, europeus (representados principalmente pelos portugueses) e africanos. Contudo, as pesquisas que efetivamos na Mussuca desvelam-nos uma ausência de sintonia entre as proposições legais, presentes nos instrumentos federais e estaduais, e a realidade cotidiana que sustenta e dinamiza a ação pedagógica de professores e professoras.

Exemplo disto é constatado na resposta emitida pelas professoras à questão “Você conhece a Lei 10.639/2003?”: 57,14% afirmaram não conhecer o instrumento legal, 28,57% disseram conhecer a lei, e 14,28% não informaram. Dentre as educadoras que afirmaram conhecer a lei em espelho, apenas uma tinha informações sobre o corpo da legislação. Explicação para isto pode ser encontrada (também) na ausência de formação continuada para as professoras. Segundo estas profissionais (100%), raramente são realizados cursos de formação, ofertados pelo Sistema de Ensino ou mesmo pela escola.

Esta informação ganha apoio dos/as gestores/as: dois deles afirmaram não existir curso de formação continuada; há, entretanto, um gestor que informou, sem convicção, que cursos são oferecidos para professores e professoras da Rede Municipal: “Acho que de seis em seis meses, porque... agora teve um de Inclusão Digital com os professores, agora... Eu acho que de seis em seis meses” (GESTOR 01).

Às perguntas “Você já participou de algum processo de formação continuada para fortalecer as ações pedagógicas em sala de aula, voltadas para a história e cultura africanas e afro-brasileiras, combate ao preconceito, à discriminação, ao racismo e similares? E os/as demais professores/as?”, direcionadas às/aos gestores, obtivemos 100% de negação, para ambas.

Com referência às Leis 5.497/2004, 11.645/2008 e à Resolução CNE/CP N.º 01/2004, o desconhecimento consegue ser ainda maior. Ou seja: nenhuma professora assim



como nenhum/a gestor/a jamais ouvira falar sobre estes instrumentos. A gravidade disto, em nosso entendimento, se amplia quando pensamos que a escola, na qual foi sediada a pesquisa, encontra-se inserida em uma comunidade quilombola: todos os/as estudantes residem na comunidade, 71,3% destes/as alunos/as se autodeclaram não brancos (negros: 66,6%, pardos: 4,7%) e 85,7% das professoras afirmam ser negras.

Não encontramos no projeto político-pedagógico (PPP) da escola, no ano 2012, elementos que apontassem algum diálogo entre as ações sistematizadas/realizadas pela/na escola e a contextura sociocultural em que está mergulhada a comunidade. De acordo com informações obtidas junto a determinada professora, a ausência de comunicação, sistematizada no PPP, entre o currículo oficial e a realidade local, pode ser explicada pelo alheamento da comunidade escolar e local durante o processo de construção daquele instrumento. Segundo a educadora, o projeto político-pedagógico da escola

Também feito por outras pessoas. Tem a coordenadora, que ela participou, porém assim, não conversou conosco, os professores. É exatamente. Foi feito assim, ah, como a gente não tem um período de reuniões, tal, então assim, é, os professores não viam isso como obrigação. Porque, segundo a Secretaria [Secretaria Municipal de Educação], alguém que foi contratado pela Secretaria pra fazer... Não é interessante pra gente. E os professores se sentem meio que... (PROFESSORA 07).

É preciso que se implante e implemente, no Sistema de Ensino (e também na escola), um processo de formação continuada capaz de ferramentar professores e professoras da Rede Municipal de Ensino, notadamente nas escolas localizadas em comunidades quilombolas (mas não somente nelas) e a trabalhar com a diversidade que se encontra em todas as salas de aula, de todas as escolas (sejam elas públicas ou privadas).

Nesta direção, Gatti sublinha que

Nos últimos anos, a rede desenvolveu-se extraordinariamente, e foi possível contabilizar a oferta de 17 cursos relativos ao tema, com duração entre 60 e 360 horas, a maioria de aperfeiçoamento, todos prioritariamente direcionados a profissionais das redes oficiais de ensino, mas com abertura para outros públicos. (GATTI, 2011, p. 77).

Considerando o estado de Sergipe, a Secretaria de Estado da Educação criou o Núcleo da Educação da Diversidade e Cidadania (NEDIC), vinculado ao Departamento de Educação (DED), que acumularia, dentre outras, funções relativas a Meio Ambiente e aquelas referentes à concretização das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Caberia também a este núcleo apoiar as ações pedagógicas efetivadas pelas escolas públicas estaduais, sem, contudo, obviamente, ferir a autonomia garantida e construída pelas unidades de ensino. Todavia, a

escola em epígrafe não está circunscrita à Rede Estadual de Ensino e, segundo informações das professoras, não há ações, concretizadas pela Secretaria Municipal de Educação, voltadas para consubstanciação da educação para as relações etnicorraciais.

Veloso e Mendonça (2011, p. 77) consideram “a formação continuada dos professores como um importante mecanismo no enfrentamento dos problemas sociais brasileiros”. Mesmo porque, em uma sociedade marcadamente racista, machista e, por isso mesmo, excludente, torna-se urgente a concretização no chão da escola de ações efetivas capazes de contribuir para ressignificação deste cenário.

Consideramos, neste ínterim, importante trazer à baila as interpretações construídas por Rocha (2009) em relação às fases em que podem se encontrar as escolas quanto à presença (ou não) de discussões raciais nos seus currículos: 1) Fase da Invisibilidade (quando a escola não percebe questões raciais no seu cotidiano e encara isto como tabu); 2) Fase da Negação (a escola inicia reflexões sobre temáticas vinculadas ao racismo a partir do entendimento que vivemos numa democracia racial; 3) Fase do Reconhecimento: “a escola começa a dar os primeiros passos no itinerário de enfrentar positivamente o desafio de introduzir em seu currículo a questão racial pedagogicamente” (ROCHA, 2009, p. 13); 4) Fase do Avanço, quando a diversidade se converte não apenas em discussões implementadas por educadores e educadoras, mas se insere nas práticas diárias, objetivando o respeito, o reconhecimento e a inclusão de todos.

Questão que nos inflama e exige resposta, refere-se à identificação da fase, com base nas reflexões de Rocha, em que se encontram nossas unidades de ensino (públicas e privadas). Limitando-nos à Escola Municipal Quilombolando, que sediou (e ainda o faz) nossas pesquisas, cremos ser possível aloca-la na terceira fase (do Reconhecimento), isto porque há certo entendimento, por parte de alguns/algumas educadores/as, da existência de preconceitos, discriminações e racismos, tanto na sociedade em geral como na unidade de ensino. Entretanto, não é perceptível práticas de combate a tais exclusões. Nossa interpretação é que isto se efetiva por ausência na escola e no Sistema de Ensino de reflexões/discussões capazes de instrumentalizar os/as educadores/as para tal empreitada.

## FECHANDO O CÍRCULO

Iniciamos a elaboração deste texto com o objetivo de compreender/refletir sobre os diálogos (ou ausência deles) costurados entre formação de professores/as, práticas pedagógicas e africanidades (LIMA, 2008). Os elementos constitutivos desta nossa

caminhada (formação de professores/as, práticas pedagógicas e africanidades) ganham maior substância – e contornos mais negritados – por se tratar de pesquisa realizada em comunidade quilombola, que, historicamente, tem representado território de resistência e manutenção dos valores culturais que têm em África suas raízes e substâncias.

Os diálogos com os sujeitos, que possibilitaram a realização da incursão investigativa, fortaleceram nossa crença de que há uma ruptura cultural (considerando as contribuições africanas e indígenas) e um eurocentrismo que consubstancia a *práxis* pedagógica das escolas, sejam elas públicas ou privadas, estejam elas localizadas em comunidades quilombolas ou não. Não entendemos tal ruptura como ação natural ou ato neutro. Cremos tratar-se de mais um elemento que testemunha a persistente presença do racismo em território brasileiro.

Contudo, cremos piamente na possibilidade de ressignificação, de transformação do cenário por ora observado: quando inserimos a escola na terceira fase (do Reconhecimento, de acordo com Rocha), assim agimos porque, ainda que o projeto político-pedagógico da Escola Municipal Quilombolando não contemple as africanidades presentes na comunidade exógena, identificamos algumas ações (embora pontuais) que iniciam um diálogo, abrem uma fresta na porta, possibilitando que valores culturais (de matriz africana) penetrem o espaço escolar, mesmo que apertadamente. E eles realmente o fazem, porque os/as quilombolas estão na escola, a comunidade é quilombola: o currículo prescrito pode camuflar a realidade sociocultural da comunidade local, mas o currículo em ação não consegue fazê-lo completamente.

Por fim, consideramos importante explicitar a nossa opção por batizar os elementos deste artigo com termos relacionados ao círculo. Assim o fizemos porque a circularidade compreende um dos valores civilizatórios afro-brasileiros, e está presente nas rodas de conversa, nas rodas de capoeira, nas danças do candomblé, nas ferramentas dos orixás, nas apresentações dos brincantes (em danças e folguedos do folclore). Está presente também no trânsito do conhecimento, da sabedoria ancestral, que atravessa, oralmente (nas comunidades tradicionais) as gerações e perpetua os modos de ser e de fazer do povo africano.

**QUILOMBOLA EDUCATION AND TEACHER FORMATION: PRELIMINARY  
THOUGHTS FROM THE PERCEPTION OF QUILOMBOLA COMMUNITY  
EDUCATORS IN SERGIPE**

**ABSTRACT:** Quilombos are characterized by being communities of cultural resistance (although its achievement was not a result of physical fights), in which the thoughts, sayings and doings find their roots in African worldview. In this article, that has as its objective to

understand/reflect on the dialogs (or absence of them) sewn between teacher's formation, pedagogical practices and africanities (LIMA, 2008), bring up the words of teachers who work in the state public school, located on quilombola community Mussuca (Sergipe). To do so, we recurred to the application of questionnaires and semi structured interviews (TRIVIÑOS, 2010), those directed only to teachers of elementary school (early years); these, to the managers. The theoretical support of the discussions presented here stood in O'Dwyer (2002), Arruti (2003, 2008), Gomes (2003), Brazil (2006, 2012), Lima (2008), Lima e Trindade (2009), among others. The search leads us to some very troubling conclusions: a) the school's pedagogical proposal does not consider the cultural context where it is deployed, b) teachers are unaware of the legal provisions that talk about education for racial and ethnic relations regarding quilombola education, c) there is no continued formation, established by the school or by the system, seeking to strengthen the teaching practice.

**KEYWORDS:** Quilombo. Teacher Formation. Pedagogical Practices. Africanities.

## REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos "remanescentes": notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Mana* [online], vol.3, n.2, 1997. ISSN 0104-9313.

ARRUTI, José Maurício Andion. **Políticas públicas para quilombos:** terra, saúde e educação, 2003. Disponível em < <http://www.slideshare.net/Geraaufms/jos-mauricio-arruti-politicas-pblicas-para-quilombos-terra-sade-e-educacao>>. Acesso em 24 de julho de 2012.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em março de 2012.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em março de 2011.

BRASIL. **Resolução n.º 01/2004 de 17 de junho de 2004.** Disponível em < <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em 03 de março de 2011.

BRENDLE, M. de B. U. C. **Práticas educativas informais de identidade cultural na Comunidade Quilombola de Mussuca (Laranjeiras-SE).** Sergipe: UFS/V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2011.

FRANÇA, E. T. de. **Escola e cotidiano:** um estudo das percepções matemáticas da comunidade quilombola Mussuca em Sergipe (dissertação/mestrado). São Cristóvão/SE: UFS, 2013.

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

LIMA, M. B.; TRINDADE, A. L. Africanidades, Currículo e Formação Docente: desafios e possibilidades. In: MELO, Marcos Ribeiro de; LIMA, Maria Batista; LOPES, Edinéa Tavares. **Identidades e Alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar**. São Cristóvão/SE: UFS, 2009.

LIMA, M. B. Identidades e africanidades: uma perspectiva para a educação. In: GOMES, Carlos Magno & ENNES, Marcelo. **Identidades – teoria e prática**. São Cristóvão: UFS, 2008.

LIMA, M. B. **Práticas Cotidianas e Identidades Étnicas**: um estudo no contexto escolar. PUC/RJ, 2006.

O'DWYER, E. C. **Quilombo**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ROCHA, R. M. de C. **Pedagogia da Diferença**: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SERGIPE. Lei 5.497, de 23 de dezembro de 2004. **Caderno do Mandato Democrático e Popular**, Janeiro, 2007.

TELES, J. L.; MENDONÇA, P. R. **Educação na diversidade**: experiências de formação continuada de professores. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

VELOSO, N.; MENDONÇA, P. R. Avaliando a formação de educadores para a diversidade: a análise de duas experiências desenvolvidas pela SECAD. In: TELES, J. L.; MENDONÇA, P. R. **Educação na diversidade**: experiências de formação continuada de professores. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

## INICIATIVAS ESCOLARES ÉTNICAS NO RIO GRANDE DO SUL: FEIÇÕES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Fabiana Regina da Silva

**RESUMO:** O presente texto objetiva tecer algumas reflexões em relação à inserção de processos escolares étnicos em locais de colonização e inserção imigrantista no Rio Grande do Sul, durante os séculos XIX e XX, um tema que vem sendo discutido graças a ampliação das pesquisas em História da Educação aliadas à novas possibilidades teórico-metodológicas inseridas no meio acadêmico brasileiro a partir do século passado. Objetivamos aqui, muito mais emergir algumas reflexões de que propriamente discorrer resultados sobre tal assunto. A questão que nos instiga para tal escrita é fruto de parte das reflexões que permearam a construção da pesquisa que culminou na dissertação de Mestrado em Educação, defendida neste ano, na Universidade Federal de Santa Maria, e, define-se em: *Em que medida se dá atuação da etnicidade na inserção de processos escolares no Rio Grande do Sul, durante os séculos XIX e XX?* As reflexões teóricas amparam-se em autores como BURKE (1992, 1997, 2008), NÓVOA (2005), STEPHANOU & BASTOS (2005), KREUTZ (2000,2005, 2010, 2011), LUCHESE (2010,2011), SEYFERTH (2003, 2010, 2011), POUTIGNAT & STREIFF-FENART (2011), BARTH (1969), VEIGA (2007).

### INTRODUÇÃO

*Como nosso tempo de agora aparece multiplicado nos debates que vimos assistindo sobre os rumos da educação no país? Indiscutivelmente, a História da Educação pode contribuir para incitar nossos exercícios de pensamento, nossas opções, tomadas de decisão sobre os agora da educação de nosso tempo.*  
Stephanou & Bastos

Os “*agoras da educação de nosso tempo*” citado pelas autoras no livro da coleção Histórias e Memórias da Educação no Brasil<sup>1</sup>, parafraseando Walter Benjamin (1940)<sup>2</sup> ao indicar a História ‘como uma construção que tem lugar não num passado homogêneo, mas em um tempo saturado de agoras’, faz destaque a demarcações importantes que embasam os questionamentos desta pesquisa. Partimos de que pesquisas em História da Educação são “agoras”, que precisam alimentar-se de vivências e experiências, memórias daquilo que outrora fora o “agora”, possíveis formas de pensar “nossas opções” em relação àquilo que futuramente será o “agora”.

---

<sup>1</sup> STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol III – Século XX. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2009

<sup>2</sup> Pensador teórico-crítico do século XX, ligado a chamada Escola de Frankfurt, com sede na Alemanha. Nasceu em Berlim, em 1892, e sempre esteve ligado a atividades políticas, acadêmicas e culturais.

A partir de tal campo, somos levados a compreender processos, realidades, experiências locais, características particularidades e complexidades. Conforme destacado por Antônio Nóvoa no prefácio do livro: *História da Educação Brasileira: Formação do Campo*;

[...] O mínimo que se exige de um educador e que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta as realidades dos diversos grupos sociais (NÓVOA, 2005).

As retomadas efetivadas a partir da pesquisa em História da Educação têm resultado novos parâmetros para pensar a educação, as políticas, as escolhas teóricas e as práticas pedagógicas, e devem-se, principalmente, a um “ampliar” de possibilidades, tanto teóricas como metodológicas a partir da mudança paradigmática na pesquisa histórica na ruptura com a história tradicional, e, a expansão do uso e possibilidades de fontes, por uma história mais aberta e humana. São mudanças que têm se processado a partir do século XX, sob as influências da *Escola dos Annales*<sup>3</sup> e a Nova História Cultural inaugurada na França como uma “reação deliberada contra o “paradigma” tradicional<sup>4</sup>” (BURKE, 1992, p. 10), e, também dos teóricos-críticos da Escola de Frankfurt, na Alemanha, efetivando-se no Brasil na última década do século XX, após longo período de repressão.

Desde então, estudiosos de várias áreas têm discutido a produção historiográfica chamando atenção para a incorporação de novos sujeitos, de fontes diversas de investigação, de maneiras diferentes de construção da narrativa histórica (BURKE, 1997). Destaca-se a grande contribuição que alguns pesquisadores da História da Educação brasileira, os quais vêm atuando, principalmente, em grupos de pesquisa e pós-graduações, para ampliar possibilidades no que se refere às questões da História da Educação, educação dos imigrantes, religiosidade, etnia e etnicidade nos locais de colonização, dentre eles: Lúcio Kreutz, Terciane Angela Luchese, Elomar Tâmbara, Maria Teresa Santos Cunha, Maria Helena Câmara Bastos, Maria Stephanou, Jorge Luiz da Cunha, Arthur Blásio Rambo, Giralda Seyferth, Zeila de

---

<sup>3</sup>Movimento historiográfico fundado em 1929, com a criação da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre, destacando-se por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. Cf. BURKE, Peter. A Escola os Annales, 1929 - 1989: a revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997. p.11. In: FERREIRA, Elenice Silva. **Memória e Silenciamentos**: relações de poder em uma escola pública durante o período de ditadura civil-militar no Brasil através das memórias de professores. *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, nº 54, jun. 2012.

<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao54/materia05/>

<sup>4</sup> Para Burke (1992, p. 10), poderíamos também chamar este paradigma de a visão do senso comum da história, não para enaltecê-lo, mas para assinalar que ele tem sido com frequência – considerado a maneira de se fazer história, ao invés de ser percebido como uma dentre as várias abordagens possíveis do passado.

Brito Fabri Demartini, Cynthia Greive Veiga, Beatriz Daudt Fischer, Núncia Santoro Constantino, Neide Almeida Fiori, entre outros.

Apoiados na Nova História, principalmente os debates relacionados a especificidades locais e suas particularidades tem ganhado expressão e conquistado relevância nas problematizações, embora, muitas questões ainda aguardam olhares mais atentos. São possibilidades novas, capazes de propiciar parâmetros que visam tanto apoiar ações em processos educacionais, quanto qualificar os processos sociais; possibilidades contempladas por uma reflexão que contempla **dimensões intraescolares** - questões que permeiam a escola e os processos educacionais e fatores **extraescolares** envolvendo o **espaço social**.

Dentre os temas que tem tido relevância nas discussões a partir destas novas possibilidades, situam-se as questões educacionais ligadas à categoria etnicidade. A partir da mobilização de tal categoria desencadearam-se ações e articulações políticas, relações de poder em meio às condições apresentadas pela educação brasileira entre os séculos XIX e XX, uma educação elitista e excludente. São articulações em locais de colonização e inserção imigrantista, que propiciaram a emergência de processos educacionais escolares étnicos. Atitudes tomadas em meio à inexistência de um sistema educacional tanto em nível nacional, quanto estadual.

Tais iniciativas se deram em todas as regiões do país, conforme apontam alguns pesquisadores em História da Educação, porém, delimitamos nossa discussão ao Rio Grande do Sul no intuito de pensar algumas especificidades do estado.

### **Breve contextualização da educação brasileira entre os séculos XVIII e início do XX.**

No contexto do Brasil-Colônia<sup>5</sup>, os processos educacionais estiveram durante 275 anos sob a responsabilidade dos jesuítas, até o século XVIII. A partir do Século XVIII, algumas mudanças se processam influenciadas por idéias Iluministas, que, conforme Veiga (2007) “determinam novas relações de poder representadas pela posse de bens e conhecimento”; são motivações que resultam na ruptura por parte da corte portuguesa com os jesuítas. Esta ruptura ocasiona a criação das chamadas “Aulas Régias”, em responsabilidade e centralização na figura do rei.

No período imperial, assim como nos primeiros anos da república, a Educação brasileira era privilégio exclusivo das elites. As Aulas Régias representaram, pela primeira

---

<sup>5</sup>Brasil em relação à metrópole Portugal.



vez, a responsabilização do Estado (no caso o reino de Portugal) para com a educação. Porém, tal tentativa produziu poucos efeitos; os números de escolas e docentes no Brasil eram mínimos, situando-se em capitais como o Rio de Janeiro; não havia apoio efetivo do Império para tal; a educação era reservada aos que podiam arcar com as despesas, abrindo maior incentivo à inserção privada e religiosa.

No século XIX, com os processos de abolição da escravatura e o fortalecimento dos processos de imigração e colonização, a retomada da importância da escola pública é realizada pelo Decreto 7.247 de Leôncio de Carvalho no século XIX (últimas décadas do Império), que tratava do ensino primário e secundário, e, estabelecia a educação infantil de 4 anos. Tal decreto, através dos pareceres de Rui Barbosa em favor da escola pública, emergia fortemente a necessidade educacional no país e a importância de criar escolas para o povo de modo a qualificá-los para o voto, e, os trabalhadores livres para o exercício do trabalho; projeto que acaba não surtindo o efeito planejado. No caso do Rio Grande do Sul:

Por ocasião da fundação das primeiras colônias e durante os primeiros decênios de seu desenvolvimento, existiam muito poucas escolas públicas no Rio Grande do Sul: 51 em 1846, 152 em 1860, 252 em 1870, das quais 85 não providas. Em 1881, o Presidente da Província declarava: “Ainda não temos sistema, não há ensino, não há escolas”. Em 1888, existiam 619 escolas primárias, mas 242 estavam vagas (ROCHE, 1969, p. 667).

Para Corsetti (1998, p. 144), “ao longo do século XIX, tentativas tímidas de implantação do ensino primário e da Escola Normal foram realizados, com pouca alteração no quadro educacional da província”. Ressalta, ainda, que “a insuficiência de escolas era enorme, restando à população subalterna, a permanência no analfabetismo e na ignorância, enquanto a elite nacional enviava seus filhos para as escolas da capital ou de outras províncias”. Nessa “população subalterna”, incluíam-se boa parte dos imigrantes, remanescentes de revoluções, indígenas e nacionais desprovidos de posses.

Com o fim do Império e início da República em 1889, inserem-se, junto com ela, mudanças de concepções, permeadas por idéias liberais e de direitos individuais como a educação pública, por exemplo. Para Saviani (2008, p.177), as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais, sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização, considerando-o grande instrumento de participação política. Porém, em um primeiro momento, às ações republicanas pela ampliação de oportunidades educacionais ficara só em termos do discurso. O desinteresse do governo republicano pela difusão da instrução afirmou-se pela manutenção da

descentralização do sistema escolar que, definida em 1834, foi reafirmada na constituição de 1891, incumbindo os Estados da Educação elementar.

A partir da descentralização do sistema escolar reafirmada na Constituição de 1891, cada Estado conduzia seus sistemas educacionais, não havendo assim uma unidade de diretrizes, um sistema organizado que realizasse a gestão educacional do país. Conforme destaca Shiroma (2007), os projetos implantados pela União eram limitados quase que exclusivamente, ao Distrito Federal, embora apresentados como “modelo”, os Estados da Federação não eram obrigados a adotá-los. Esta ação acabava por consolidar disparidades de atendimento escolar nas várias e longínquas regiões.

No Rio Grande do Sul, com a entrada de Júlio de Castilhos, representante do Partido Republicano Rio-Grandense na presidência do estado, e, sua atuação baseada no ideário positivista, foi motivo para que se iniciasse uma reestruturação educacional baseada no controle político e ideológico. O controle exercido pelo estado no período é amplamente discutido na Tese de Doutorado de Berenice Corsetti: *Controle e Ufanismo: A Escola Pública no Rio Grande do Sul 1889-1930*, um amplo estudo em relação à educação e ao controle que se estendia a partir de relações de poder em um viés político amparado pelas orientações comteanas, onde a escola era instrumento de concretização de um projeto de modernização conservadora. A influência do cientificismo positivista<sup>6</sup>, tão bem efetivada no Rio Grande do Sul através de Júlio de Castilhos, fora um projeto singular em termos de país. A presença positivista é contemplada também na constituição estadual “Valeram-se das leis, para estruturar a educação, e, implementar de forma ampla, as diretrizes de seu projeto político modernizante e conservador” (CORSETTI, 1998, p. 147). Conforme diálogo entre Jairo e Rodrigo na obra *o Tempo e o Vento*, volume I de *o Retrato*, obra do escritor gaúcho Érico Veríssimo:

---

<sup>6</sup> Conforme Isaia (1998, p. 61-2), “a importação do positivismo pelas elites latino-americanas matiza-se de contornos próprios, de acordo com a situação histórica evidenciada. Se no caso brasileiro e rio-grandense o *positivismo* designa a escola filosófica fundada por Augusto Comte, na América Latina ele caracteriza uma forma de pensar genericamente qualificada de cientificista. Ainda, nela estão englobados o evolucionismo spenceriano, surgido da aplicação das ideias de Darwin à análise social; a contribuição de William Graham Sumner, que a partir da análise spenceriana lançou fundamentos da sociologia norte-americana; o utilitarismo de Bentham e de Stuart Mill; além da contribuição de pensadores como Haeckel, Le Play, Carra e Huxley. Assim, continua, ultrapassando o comtismo, o positivismo latino-americano designa um pensamento totalizante, capaz de imprimir suas diretrizes a toda sociedade civil; caracteriza-se, então, não apenas como um método de análise social ou uma corrente de pensamento que empresta seus postulados aos programas de governo; ele alicerça a convivência social na sua cientificidade. No Brasil o positivismo ensejou três vertentes principais: o religioso, o intelectual e o político. No Rio Grande do Sul, o que mais se destacou foi o positivismo político através da prática amparada pelo aporte teórico do intelectual”; conforme Isaia (1998, p. 62), “ele atua guiando o bom funcionamento do organismo social, alicerçado na ideia de ascendência do Estado sobre os direitos individuais, a partir de uma ditadura republicana que acreditavam ser”.

Jairo pôs a mão no braço de Rodrigo e disse: - Sou um apaixonado pelo seu Estado Doutor. Os senhores tiveram a fortuna de contar aqui com um homem de grande talento e larga visão, o Dr. Júlio de Castilhos. Graças a ele e a outros repúblicos a vossa constituição estadual está cheia da sadia influência positivista, ao contrário da nacional, que não passa duma cópia servil e absurda da norte-americana (VERÍSSIMO, E. 1997, p.155).

Os anos finais da Primeira República (1889-1930) exigem um momento de mudanças educacionais no país. Nesse sentido, entre 1920 e 1930, efetiva-se a fase da chamada Modernidade Educacional, motivada pelas influências teóricas da Escola Nova, inseridas no meio educacional brasileiro através de intelectuais que fizeram suas formações no exterior e até mesmo se deslocaram aos Estados Unidos, propriamente, para conhecer melhor tal teoria desenvolvida por John Dewey. A Escola Nova buscava desenvolver uma escola voltada para o trabalho, para a qualificação de mão-de-obra para a indústria, tão necessária para a efetivação do projeto de nação que já despontava.

A modernização educacional é fruto da efervescência teórica que se processava no período. Veiga (2007) destaca que, nesse período, surgiram grandes humanistas e nomes importantes de nossa história, como Rui Barbosa e Lourenço Filho. Porém, para modernizar a educação, teriam que ser tomadas providências emergenciais como a organização do sistema educacional brasileiro. Contudo, já ocorriam discussões para a criação de uma legislação nacional que regulamentasse diretrizes para o Ensino, até então inexistentes. Porém, a efetivação dessa só irá acontecer em 1961 quando da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (SANTOS, 2007, p.218). Até as reformas de 1920, conforme Xavier (1994, p. 108), “o Ensino primário ou elementar no país ficaria resumido ‘às primeiras letras’, ao aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, como mera alfabetização”.

No governo provisório, instalado com a Revolução de 1930, é criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, conferindo à União, a tutela sobre o Ensino no país, momento em que “começa uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do Ensino Profissional” (SANTOS, 2007, p. 216), iniciando-se pela Reforma Francisco Campos; destacando entre seus decretos, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), passo importante para a estruturação da Educação brasileira. Já o problema do Ensino Secundário só seria discutido com seriedade pelos escolanovistas no Manifesto de 1932<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> O Manifesto de 1932 articula-se a partir da efervescência ideológica do período. Conforme Veiga (2007, p. 286), “um grupo de 26 intelectuais assinava o documento intitulado ‘A reconstrução educacional do Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova’. O grupo signatário liderado por Fernando de Azevedo, não era

Até 1930, registrava-se uma tímida presença de escolas públicas, em número menor ainda, em locais que não as metrópoles como Rio de Janeiro e São Paulo. As condições educacionais no Rio Grande do Sul eram precárias, porém não só no estado, de acordo com Veiga (2007), em 1930, 75% da população brasileira eram analfabetos. “Em 1930, o Estado gaúcho tinha criado e mantinha diretamente: 1 Escola Normal, 6 escolas complementares, 50 colégios elementares, 73 Grupos Escolares e 287 escolas isoladas, estas últimas com tendência a serem substituídas por grupos escolares”(CORSETTI, 1998, p. 316).

Os Pioneiros da Educação Nova<sup>8</sup> visam a um rompimento com as práticas pedagógicas tradicionais até então repercutidas no meio educacional brasileiro, influenciados por preceitos católicos; criam-se novas escolas e políticas possibilitando um maior acesso ao Ensino e reduzindo, assim, seu caráter elitista, já que se articulava em função do trabalho. Amplia-se, também, a presença das Escolas Normais. Ainda, esse olhar para a educação em função do trabalho, por conseguinte, resulta num processo de organização de escolas técnicas. Conforme Veiga (2007) a partir de 1940, criam-se decretos de leis orgânicas que viriam a reger o Ensino Técnico-Profissional, fato afirmado pela reforma realizada pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema que, criou decretos de lei para o Ensino Industrial, Comercial, Secundário, Agrícola, Primário e Normal.

### **Iniciativas escolares étnicas**

No Rio Grande do Sul, assim como nas diversas regiões brasileiras, conforme Kreutz (2011, p. 347-350), a partir do século XIX, um expressivo número de imigrantes de diversas etnias contribuiu para a formação de um pluralismo étnico e cultural. Porém, conforme o autor, esse pluralismo estava mais visível nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, onde, para ele, “as características e estrutura fortemente étnico-culturais lhes deu maior visibilidade”. Esse

---

homogêneo, mas queria marcar de maneira unificada uma posição de defesa da escola pública”. Dentre os intelectuais que assinaram o manifesto: Cecília Meireles, Anísio Teixeira, Roquete Pinto, Sampaio Dória. Para Romanelli (2006, p. 128), era uma luta ideológica entre pioneiros e conservadores, luta esta, que daria origem a uma carta de princípios para a educação. Entre os princípios, podemos destacar a laicidade e gratuidade.

<sup>8</sup>Conforme Veiga (2007), as ideias da Escola Nova, ou Escola Ativa, ou ainda Escola do Trabalho, variando conforme os autores, no Brasil, foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). Nesse período, surgiram grandes humanistas e nomes importantes de nossa história. Um deles fora Lourenço Filho, que dizia que “As classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade.” (Lourenço Filho, 1950 p. pedagógica). O movimento da Escola Nova afirma-se no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932; segundo Shiroma (2007), ele surge em decorrência da IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, assinado por 26 educadores e intelectuais, apresentando a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e do Ensino comum para os dois sexos.

pluralismo étnico esteve presente tanto nos locais de inserção imigrantista, quanto nos de colonização.

Nas Antigas Colônias (Primeira Fase), a composição étnico-racial definia-se mais homogênea, reunindo-se em agrupamentos principalmente a partir do local de procedência; já nas Novas Colônias (Segunda Fase), a composição era mista com o intuito de desarticular a formação de agrupamentos étnicos tendo em vista as intenções de nacionalização do país que se tornavam mais presentes. Porém, em ambas as fases estas formações se repetiram.

Conforme Barth (1969), Grupo Étnico é aquele que “compartilha os valores culturais fundamentais, constitui um campo de comunicação e de interação com os seus membros, identificando-se e sendo identificado pelos outros”. Porém, não como algo acabado em si, mas em contínuo aperfeiçoamento e transformação, que visa à organização social, negociações que se dão na afirmação da etnicidade. Para Barth, “a *eticidade* é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, e se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores” (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, p.141). Esses signos, por sua vez, são parte das identidades.

Os agrupamentos identificam-se e são identificados a partir de nomeações, dentre elas: *polono-brasileiros, teuto-brasileiros, ítalo-brasileiros*. Poutignat & Streiff-Fenart (2011, p. 145) destacam que “ao serem coletivamente nomeados, produz-se uma solidariedade real entre as pessoas assim designadas”, onde, “o que põe em evidência a diferença (em relação aos “outros”) é o embasamento da identidade” (SEYFERTH, 2011, p.51).

Para Seyferth (2003), o aparente descaso dos governos, imperial e provincial em relação às colônias, foi motivo pelo qual os colonos organizaram serviços essenciais que perduraram, ainda no século XX. Com o que concorda Kreutz (2011, p.355), quando destaca que “a organização de espaços educacionais para a escolarização de imigrantes acentua-se no país entre o final do século XIX e início do século XX”.

Na Constituição da República Rio-Grandense, publicada em 1843, falava-se da necessidade de instrução e se pensava em garantir o ensino primário gratuito para todos, porém, a impossibilidade do estado de custear o projeto tanto em recursos humanos, como materiais e econômicos abre campo para a iniciativa privada amparar tais desafios nas regiões de colonização. Para Gardolinski (1976, p. 17),<sup>9</sup> “as autoridades compreenderam a

---

<sup>9</sup> O livro *Escolas da Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul*, publicado em 1976 é fruto de uma pesquisa apoiada pela Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul em comemoração aos 100 anos da presença dos poloneses no Rio Grande do Sul, realizada por Edmundo Gardolinski - pesquisador da

impossibilidade de tomar a seu encargo todos os problemas educacionais, então, surge oportunidade de admitir a iniciativa privada no encontro de interesses do Estado e das populações de imigrantes”. Assim, o incentivo à iniciativa particular, somado à crescente colonização e não existência de escolas públicas suficientes estimulou iniciativas étnicas quanto aos processos educacionais.

Na história da educação brasileira registra-se uma iniciativa singular de escolas comunitárias de imigrantes. No entanto, o processo escolar étnico no Brasil não foi uma característica de todos os grupos de imigrantes. Os alemães, italianos, poloneses e japoneses, ao se estabelecerem em áreas rurais formando núcleos populacionais com características e estruturas marcadamente étnico-culturais, tiveram maior visibilidade enquanto imigrantes e promoveram as escolas elementares comunitárias. Estas escolas tinham uma conotação fortemente étnica e, com exceção das escolas japonesas, também uma conotação fortemente confessional cristã. Além destas escolas comunitárias, houve um número significativo de escolas particulares mantidas por congregações religiosas, masculinas e femininas, geralmente em área urbana, mantendo especificidades étnicas do país de origem da mantenedora. Os imigrantes também tiveram escolas étnicas particulares laicas, em área urbana, mas em menor número que as anteriores (KREUTZ, 2000, p. 159).

Os processos educacionais a partir dos agrupamentos étnicos são definidos por Kreutz (2011) como as chamadas “escolas étnicas” ou escolas de imigrantes (italianos, alemães, poloneses, japoneses, entre outros); “eram escolas étnicas porque retratavam aspectos culturais importantes da respectiva etnia, como língua e costumes” (KREUTZ, 2005, p. 72). Para Luchese (2008), as escolas étnicas eram ‘aulas’ elementares – ensinavam as noções básicas de escrita, leitura e cálculo que, na maioria dos casos, eram instituídas por iniciativa das próprias comunidades.

As iniciativas partiam das próprias famílias, como ressalta Terciane Luchese (2010, p. 3):

Havia escolas comunitárias, étnicas, mas que foram iniciadas e mantidas pelas comunidades, estabelecidas próximo às capelas, cuja existência justificava-se pelo seu sentido mais prático e utilitário. Os pais e a comunidade criavam “aulas” em que o professor era pago para que ministrasse os conhecimentos básicos na leitura, escrita e cálculos. Essas iniciativas foram muito comuns no interior das colônias. Diversos foram os casos em que as famílias de imigrantes uniram-se para empreenderem em mutirão a construção da escola, geralmente uma pequena casa de madeira rústica, apesar de, nos primeiros tempos, estas aulas terem funcionado na própria casa do professor ou na casa dos alunos.

---

Colonização Polonesa; o autor realiza um levantamento de escolas da Colonização Polonesa no Estado. Para tal trabalho, contou com a colaboração oral e escrita de alguns de ex-professores do período.

Conforme Kreutz (2005, p. 71), “as escolas étnicas no Brasil dos anos de 1930: 1.579 dos imigrantes alemães, 396 dos italianos, 349 dos poloneses e 178 dos japoneses”. Quanto aos poloneses, no Rio Grande do Sul, Gardolinski (1976, p. 112) levanta o número de 128 escolas e mais de 3500 alunos; o que de imediato nos leva a perceber que uma grande porcentagem dessas estava localizada neste Estado. Entretanto, o maior número era o de escolas teuto-brasileiras, seguida das ítalo-brasileiras.

As escolas de caráter étnico recebiam visitas protocolares e inspeções de Agentes Consulares<sup>10</sup> dos locais de origem, com o intuito de mapear informações, principalmente sobre como estavam sendo conduzidas ideologicamente as ações educacionais nas escolas, além de prestar alguma assistência e intervir quando necessário. Quase todas estas escolas de colonização no país, independente do grupo étnico, eram bilíngües<sup>11</sup>.

As autoridades italianas, como os cônsules, preocupavam-se com a falta quase absoluta de instrução nos núcleos coloniais. É possível encontrar em todos os relatórios consulares registros que retratam a situação das colônias mencionando a falta de escolas e a necessidade do governo italiano intervir, passando a apoiar a educação, enviando livros e material escolar (LUCHESE, 2011, p. 158).

Organizam-se a partir das *Sociedades Escolares Comunitárias, Étnicas, Professores Comunitários e Paroquiais*. Conforme Kreutz (2011, p. 348), essas “não são fruto apenas da preocupação de imigrantes com sua tradição cultural”, destaca que “parte dos imigrantes provinha de forte tradição escolar em seu país de origem, era alfabetizada e cônica da importância da escola”.

A cultura e a educação são dois fenômenos essencialmente sociais: apesar do choque psicológico que os colonos sofreram quando de sua instalação no Rio Grande do Sul, tiveram imediatamente o cuidado de assegurar o ensino e a educação de seus filhos e de transmitir-lhes seu próprio patrimônio (ROCHE, 1969, p. 664).

As Sociedades Escolares Comunitárias eram organizações a partir da própria comunidade, abertas aos que estivessem dispostos a colaborar, ações coletivas de trabalho, doação de materiais, mão-de-obra e recursos para efetivar a construção dos prédios escolares, locais estes que, na maioria dos casos, seria também a residência do professor e de sua família se a tivesse. A maioria delas estava atrelada a locais como o centro do povoado, onde ficava a

---

<sup>10</sup> Representantes legais no Brasil de seus locais de origem Itália, Alemanha, Polônia, entre outros.

<sup>11</sup> O bilingüismo se dava através da prática de que em um turno, as aulas ocorriam na língua portuguesa, e no outro, na língua do grupo étnico.

capela e as demais atividades sociais. Em alguns grupos étnicos, as Sociedades Escolares eram filiadas a organizações maiores, que formavam redes de apoio, com sedes em locais estratégicos no país. Estas organizações tinham definições religiosas e/ou político-ideológicas.

Segundo Giralda Seyferth (1981), “as associações exerciam funções fundamentais para os imigrantes e seus descendentes, pois, em alguns casos, substituíam funções que o Estado não oferecia, como auxílio médico, financeiro (em caso de doença, acidente ou morte) entre outros.” No caso do Rio Grande do Sul, “muitas das Sociedades recebiam embora minimamente, algum recurso-subvenção do governo, outras não; para receber subvenção governamental, o mestre deveria estar em condições de ensinar o português” (GARDOLINSKI, 1976, p. 49).

Os Professores Comunitários, muitas vezes, eram aqueles que tivessem obtido maior nível de instrução; porém, havia, mesmo que poucas, pessoas com formações tanto profissionais quanto ideológicas, em não havendo ninguém habilitado ao cargo no local, buscava-se em outros locais de colonização. Gardolinski (1976, p.28-29) destaca que “eram esforçados de fato, compareciam às aulas, imbuídos dos mais elevados propósitos, dedicavam-se à nobre causa do ensino como verdadeiro sacerdócio, uma vez que os proventos<sup>12</sup> recebidos por intermédio das respectivas sociedades eram na verdade irrisórios”.

Nas sociedades em caráter mais voltado para o religioso, havia Professores Paroquiais. Muitos deles trabalhavam em mais de uma escola, percorrendo longas distâncias a pé ou a cavalo, ficando semanas longe de suas famílias. Os professores buscavam o aprimoramento de suas práticas e ações na sede das *Associações de Professores*, onde ocorriam formações complementares e elaboração de materiais de divulgação e didáticos.

### **A etnicidade e os processos educacionais étnicos no Rio Grande do Sul: exercendo relações de poder**

Nos agrupamentos étnicos, as relações de poder articulam-se no agrupamento, e, a partir dele, com interferência nos processos sociais; para Seyferth (2011), a etnicidade é uma variável importante de organização coletiva – o pertencimento a uma etnia, nação etc. como estratégia para a ação corporativa, um instrumento de poder (cf. Cohen, 1969). O exercício de poder se dá no uso coordenado e em constante reordenamento de pertenças, dispositivos

---

<sup>12</sup> Um de seus entrevistados (ex-professor) declara que recebia da Sociedade um ordenado fixo em torno de 250 mil Réis; as crianças pagavam 3 a 4 ou 5 mil Réis conforme a idade e a classe em que estavam matriculadas. Se o dinheiro acumulado das mensalidades fosse maior que o salário pago ao professor, esta “sobra” ficava para a Sociedade (Gardolinski, 1976, p.29).



culturais, passados comuns, que possibilitariam, na articulação conjunta e coesa, um fortalecimento, uma trama para a resistência, dada na etnicidade e seu uso instrumental, que estaria para a efetivação de interesses comuns e exercício da cidadania nos processos sociais.

Sobre a forma de compreender o exercício de poder a partir desta trama social, Veiga Neto (1995, p. 32), traduz de forma clara quando destaca que: “o poder não existe, mas existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona, se espalha universal e capilarmente”, destaca ainda, “o poder se manifesta em todas as relações, como uma ação sobre outras ações possíveis. Porém, as resistências tem que se dar dentro da própria trama do social e não a partir de algum ponto externo, simplesmente porque não há exterioridades”, o agrupamento étnico, enquanto núcleo social é mediador e mediado por relações de poder, são definições e resistências ali compartilhadas.

Em relação às dimensões sociais, e a interferência nos processos sociais, tal discussão é reforçada por Kreutz (2011, p. 352), quando menciona a etnicidade e sua relação com o processo histórico.

Ela é uma das Instâncias fortes do engendramento do processo histórico, mesmo quando marginalizada no imaginário nacional. Em cada grupo étnico há uma história de lutas pela determinação de metas e valores. [...] Entende-se que a etnia perpassa os símbolos de uma sociedade, sua organização social, como da mesma forma em relação ao gênero. Isso significa que o processo histórico é etnicizado, atravessado pela etnia. Ao longo do processo histórico, a sociedade caracteriza, classifica e decide sobre o espaço dos grupos étnicos, fazendo-o com disputas e conflitos. Isso quer dizer que as estratificações e divisões feitas em termos de divisão étnica são, por vezes, mais fundantes que as de classe.

A etnicidade implica diretamente, na constituição dos processos educacionais/históricos. Em momento anterior de suas produções, Kreutz<sup>13</sup> (1998, p. 1), o autor traria o alerta para que se tratasse o étnico com maior atenção ao analisar processos históricos, um alerta para uma atitude séria e responsável em detrimento da complexidade pela qual tais processos, principalmente os escolares são constituídos. Assim, destaca:

Tomar a etnia como categoria de análise em história da educação leva ao desafio da revisão de conceitos, da genealogia dos mesmos e dos prováveis enclausuramentos teóricos em determinado âmbito cultural. Pretende-se chegar a uma base, mesmo que provisória, que permita tornar mais transparentes as múltiplas formas através das quais a dinâmica social é construída pelos diferentes grupos sociais e culturais. Neste sentido, a atenção para com o étnico poderá ajudar a detectar melhor a complexidade,

---

<sup>13</sup>KREUTZ, Lúcio. Etnia e Processo Escolar. Disponível em: ANPED SUL <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao\\_e\\_historia/Trabalho/09\\_50\\_54\\_etnia\\_e\\_processo\\_escolar\\_-\\_sem\\_resumo.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao_e_historia/Trabalho/09_50_54_etnia_e_processo_escolar_-_sem_resumo.pdf)>. Acessado em: 23 jan. 2014

através da qual o processo educacional e escolar foi se constituindo. Eleger a etnia como uma categoria de análise em história da educação significa, então, entender que o pertencimento étnico, enquanto uma singularização ou concreção do cultural numa especificidade própria, tem uma dimensão engendradora de articulação das potencialidades específicas de grupos no conjunto do processo histórico.

Como apontado pelo autor no trecho acima, a “dimensão engendradora de articulação das potencialidades específicas de grupos” a partir do étnico é exercício de poder, na dimensão da etnicidade, engendramentos políticos e culturais a partir das potencialidades do grupo étnico que tornam possível a efetivação de ações.

Para Kreutz (2010, p. 71), “o pertencimento étnico não é uma realidade muda. É fonte de sentido e de construção do real”. É nesse sentido, que a partir da inserção de migrantes, e, a formação de agrupamentos étnicos, essas realidades passam por muitas mudanças.

Em relação à instrução, Kreutz (2011, p. 348) destaca que ela não é fruto apenas da preocupação de imigrantes com sua tradição cultural, mas que, “parte dos imigrantes provinha de forte tradição escolar em seu país de origem, era alfabetizada e cônica da importância da escola”. Os colonizadores que migraram associados aos propósitos de melhora de vida, muito deles, já estavam em contato com processos educacionais escolares; já outros, estavam conscientes de tal necessidade, e, chegando a essas localidades, precisavam criar ali instituições que a partir da mobilização de traços culturais socialmente diferenciadores do grupo, que traduzissem e representassem suas aspirações, desenvolvessem suas potencialidades, fossem locais de negociações e resistência, de interesses objetivos e comuns ao grupo. Para Malikoski (2013, p. 591):

Esta ordem de aproximação de significados dentro das fronteiras de processos identitários constitui a forma de fazer cultura e como consequência direta um processo escolar, que é expressão destes sentidos e representações. Portanto, o processo escolar étnico se forma na interação dialógica que determinado grupo possui de si próprio e na consciência do que é característico de seu processo identitário e cultural.

São motivações para que em uma reação à total falta de estrutura em locais de colonização e inserção imigrantista, os processos educacionais escolares, surgissem a partir dos agrupamentos étnicos num aglutinamento de características que não são pré-definidas e fixas, mas, que em processo, reformulam-se e reorganizam-se conforme os interesses e necessidades. Uma trama que os agrupamentos étnicos foram exímios articuladores e que se fez fundamental para a organização de Sociedades Escolares Étnicas como legítima expressão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão em torno das iniciativas escolares étnicas é um tema fecundo e emerge sempre elementos novos. Embora venha sendo bastante considerada em pesquisas do campo da História da Educação nos últimos anos, ainda há muito a refletir considerando as diferentes visões e compreensões em relação a atitudes tão relevantes para a educação brasileira.

Os processos educacionais escolares étnicos foram uma forma de garantir acesso às aspirações que os fizeram migrar; tinham consciência da necessidade da instrução como forma de melhor desempenhar as relações de poder nos processos sociais. A expansão das relações capitalistas de propriedade, uso e lucro dessas, e também do comércio, influenciaram, determinadamente, os colonizadores a irem contra a sua condição, com medo de serem explorados. Os grupos étnicos foram singulares na organização social e escolar, através das Sociedades Escolares, formaram “redes de apoio”, verdadeiros sistemas educacionais em uma interligada responsabilidade.

Foram para além de “ler, escrever e fazer contas”, pois, compreenderam também uma formação cultural e político-ideológica. As escolas étnicas foram eficazes na efetivação de mudanças sociais, constituições que contaram com boas doses de improviso e superação quanto às dificuldades que permeavam o processo educativo no país, associados ainda, aos tensionamentos político-ideológicos em zonas de colonização.

## REFERÊNCIAS

BURKE. Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

\_\_\_\_\_. *História e Teoria Social*. 1995. In: [books.google.com.br/books?isbn=857139380X](http://books.google.com.br/books?isbn=857139380X).

\_\_\_\_\_. **A Escola dos Annales, 1929 - 1989: a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997

\_\_\_\_\_. *História como memória social*, In: **Variedades de História Cultural**. Trad. de Alda Porto, Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000, p. 73.

\_\_\_\_\_. **O que é História Cultural?** Trad. de Sergio Goes de Paula. 2 Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CONSTANTINO, Núncia Santoro de. *Teoria da História e reabilitação da oralidade: convergência de um processo*. In; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CORSETTI, Berenice. **Controle e Ufanismo: A Escola Pública no Rio grande do Sul (1889-1930)**. 1998. 537 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

GARDOLINSKI, Edmundo. **Escolas da Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1976. 138p.

ISAIA, Artur Cesar, **Catolicismo e Autoritarismo no Rio grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, 232p.

KREUTZ, Lucio. *Identidade étnica e processo escolar*. In: **ENCONTRO ANUAL AMPOCS**, 22, Caxambu. 27 a 30 de outubro, 1998. Mimeo.

\_\_\_\_\_. *A Educação de Imigrantes no Brasil*. In: **500 Anos de Educação no Brasil** (Org. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria;) 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 a. p. 347-370.

\_\_\_\_\_. *Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio*. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 15, p. 159-176, 2000. [www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10.pdf).p.1-18.

\_\_\_\_\_. *A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas*. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, Florianópolis, n. 13, p. 65-89, nov. 2005.

KREUTZ, Lúcio. *Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais*. In: **Educação no Brasil: história e historiografia**. Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). Campinas: Autores Associados, 2001.

KREUTZ, Lúcio. (Org.) **Histórias e memórias da educação do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2002. P.p.189-226.

\_\_\_\_\_. *Escolas Étnicas de Imigrantes Alemães no Rio Grande do Sul*. In: LUCHESE. Terciane Ângela & KREUTZ, Lúcio (Orgs). **Imigração e Educação no Brasil: Histórias, Práticas e Processos Escolares**. Santa Maria. Ed. UFSM, 2011.

LUCHESE, Terciane Ângela. *“Per essere alcuno nella vita”*: escolas na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul. In: **MÉTIS: história & cultura** – v. 9, n. 17, p. 153-168, jan./jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Escolas Comunitárias Étnicas Italianas no Rio Grande do Sul: Ensinando a Ler, Escrever e Calcular**. In: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/trabalho\\_completo.php?id=757](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/trabalho_completo.php?id=757)>, 2008.

\_\_\_\_\_. *As Escolas Étnico - Comunitárias Italianas no Rio Grande do Sul: O olhar dos Cônsules e Agentes Consulares*. In: LUCHESE. Terciane Ângela &

KREUTZ, Lúcio (Orgs). **Imigração e Educação no Brasil: Histórias, Práticas e Processos Escolares**. Santa Maria. Ed. UFSM, 2011.

MALIKOSKI, Adriano. Escolas Étnicas Polonesas no Rio Grande do Sul – 1875-1939. In: 19 ENCONTRO DA ASPHE – ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013, Pelotas. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: < asphers.blogspot.com>. Acesso em: 10 abr. 2014.

POUTIGNAT, Philippe & FENART, Fenart, **Teorias da Etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth; tradução de Elcio Fernandes – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2011.

ROCHE, Jean. **A Colonização Alemã e o Rio Grande do Sul**. V. I e II. Porto Alegre. 1969.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SANTOS, Jailson Alves dos. *A Trajetória da Educação Profissional*. In: TEIXEIRA, Eliane Marta. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 205-224.

SAVIANI, Demerval. **Historia das idéias pedagógicas no Brasil**. - 2 edição. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008

SEYFERTH, Giralda. **Nacionalismo e Identidade Étnica**. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

SEYFERTH, Giralda. **Identidade camponesa e identidade étnica** (um estudo de caso). *Anuário Antropológico 91*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, p.31-63, 1993.

SHIROMA, Oto Eneida; MARCONDES, Maria Célia de Moraes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Camara Bastos. (Orgs.), **Histórias e memórias da Educação no Brasil**, vol. III - século. XX, Petrópolis, Vozes, 2009, p. 437.

VEIGA, Cíntia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Àtica, 2007

VEIGA-NETO, Alfredo J. Michael Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: (Org.) **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p.9-56.

VERÍSSIMO, Érico. **O Tempo e o Vento - O Retrato**. Vol. I. São Paulo: Globo, 1997.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. 1º Ed. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar) 304 p.

## INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO: POR NOVAS PRÁTICAS QUE DES(A)FIAM A EDUCAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO.

Camila Guidini Camargo<sup>1</sup>  
Attico Inácio Chassot<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho busca construir aportes para (re)pensar e conduzir alternativas para a interculturalidade na Educação, problematizando a introdução da Lei Federal 11.645/08 nos currículos escolares públicos e privados que decreta o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Básico. Diante desse contexto, as diversidades culturais que se fazem presentes na sociedade relacionam-se nas dinâmicas escolares, estabelecendo novos desafios, no sentido de mediar outros saberes, olhares e experiências das realidades culturais brasileira, partindo do outro, na expectativa de ressignificar a Educação, despida de preconceitos que alimentam a formação das disparidades socioculturais. Com essa perspectiva, o professor torna-se desafiante e desafiador, possuindo na formação contínua que envolve a teoria e a prática, a ação-reflexão, a importância de tecer leituras, saberes e sabores interculturais da temática afro-brasileira e indígena nos espaços escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interculturalidade. Práticas Escolares. Currículo. Políticas Educacionais. História e Cultura afro-brasileira e indígena.

### INTRODUÇÃO

Dizer a palavra é fazer história e por ela ser feito e refeito. As classes dominadas, silenciosas e esmagadas, só dizem sua palavra quando, tomando a história em suas mãos, desmontam o sistema opressor que as destrói. É na práxis revolucionária, com uma liderança vigilante e crítica, que as classes dominadas aprenderam a “pronunciar” seu mundo, descobrindo, assim, as verdadeiras razões de seu silêncio anterior (FREIRE, 2011, p. 208).

Aprendendo a pronunciar, os grupos historicamente marginalizados e dominados constroem a partir da reivindicação de lutas e a legitimação de suas identidades, novos cenários de atuação que contribuem no ecoar das vozes, até então silenciadas e do fazer e refazer de suas histórias, diferente de História, outrora, manipulada por um viés dominador.

Nessa conjuntura, a Lei Federal 11.645/08, que determina o estudo obrigatório da história e cultura afro-brasileira e indígena, no âmbito do ensino público e privado, produz

---

<sup>1</sup> Licenciada em História pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen. Mestre do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Área de Concentração Educação, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação pela mesma instituição. E-mail: camila@uri.edu.br

<sup>2</sup> Licenciado em Química e Doutor em Ciências Humanas: Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão do Mestrado Profissional de Reabilitação e Inclusão do Centro Universitário Metodista do IPA. E-mail: achassot@gmail.com

novas tonalidades e desafios na práxis escolar, não redefinindo apenas o campo de currículos, mas também a perspectiva de teorias e práticas voltadas para uma educação intercultural, que propicie na sua ação o conhecimento desses grupos, que evidencie outro que compõe a formação da realidade brasileira.

Sob esse suleir, a lei em questão tece reflexões e aportes na Educação Básica, instigando conhecimentos, sentidos e principalmente novos olhares, partindo do outro, dos seus saberes, vivências e diálogos entre as diferentes culturas, para assim ressignificar a Educação, despida de preconceitos que alimentam a formação das disparidades socioculturais.

No entanto, para ressignificar a temática afro-brasileira e indígena na História e na Educação se faz necessário conhecer a ação e a palavra desses grupos, pois é a partir destes que o estudo da história e cultura ganha vida, contexto e dimensão, caso contrário é o arranjo construído pelo opressor – leis, currículos, artefatos pedagógicos e discursos - artificializando e instrumentalizando o que Paulo Freire conceitua como Pedagogia do oprimido.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1981, p. 32).

Neste sentido, o artigo busca construir provocações de pensamentos, que direcionem para os desafios de uma Educação que se construa emanada de sentidos e saberes interculturais, com bases na compreensão, na práxis da busca pelo conhecimento e reconhecimento desses outros coletivos, caso contrário, a escola poderá se manter com uma formação que inclui determinados grupos para atender a demandas sociais, mas que continua com o discurso enfadado, sem referências que conduzam a um sentido real que vai ao encontro de diferentes culturas na dinâmica social, continuando a mediar os mesmos saberes, com arranjos superficiais, mantendo a mesma Educação que se reproduz nas amarras da História tradicional.

### **Entre currículo e contextos: a temática indígena no âmbito da Lei 11.645/08**

As diversidades de culturas presentes nos contextos sociais atuam na Educação, relacionando-se nas dinâmicas escolares. Estas relações estabelecidas influenciam possibilidade que podem indicar para pluralizações de panoramas étnico-culturais em lugares sócio-educacionais, repercutindo no pensar e construir concepções no currículo, pronunciando

assim, o reconhecimento de grupos que atribuem sentidos e perspectivas para a legitimação de seus saberes.

Nesse contexto, os grupos afro-brasileiros e indígenas deslocam-se de um território do esquecimento, onde permaneceram durante séculos às margens de minorias, na limiar da historiografia oficial, e passam, então, a disputar conquistas por espaços na sociedade e na História da Educação.

Desta forma, o estudo da cultura e história afro-brasileira e indígena se torna integrante curricular obrigatório, na rede de ensino pública e privada da Educação Básica que incluída na LDB<sup>3</sup>, determina nos aspectos que contempla o conteúdo programático, a necessidade do resgate e do ensino sobre as contribuições dos negros e dos povos indígenas na formação brasileira.

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”.  
(BRASIL, 1996)

Diante das redimensões de conhecimentos, entre questionamentos e inquietações, conduz a necessidade da criação de espaços envolvendo os processos e interações educativas, que exijam a realização das esferas atribuídas pela lei, no sentido de proporcionar alternativas para desarticular o cenário engessado por um ensino cientificamente excludente.

Miguel Arroyo (2000, p. 87), observa que “as opções políticas e a percepção dos determinantes históricos de todo conhecimento, ciência e tecnologia acordaram muitos docentes da tranquilidade de seu quintal”, ou seja, as mudanças incidem na sociedade e provocam outras atribuições as práticas escolares assumindo novas proporções do saber e ação, alterando o currículo e o trabalho docente.

A construção do currículo é direcionada aos aspectos que se comunicam em sociedade, – política, economia, ciência etc.; — nas atribuições que determinam a formação de

---

<sup>3</sup> Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, sancionada pelo Presidente da República Luís Inacio Lula da Silva que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.



ideologias e paradigmas, estabelecidos pelo discurso e que condicionam verdades. Também são atribuídas a interesses, os quais evidenciam ciências, redirecionando outros sujeitos e grupos para as margens, abrigando tendências daqueles que falam para os que reiteram os conhecimentos, fabricando discursos pré-determinados, construídos em saberes escolar.

Com isso, o currículo é organizado a partir de demandas de interesses, das necessidades e estratégias que vão incluindo-se no trato pedagógico que ganham sentidos nas relações entre a teoria e a prática.

Para tratar destas questões que permeiam as entrelinhas do currículo, trabalhando a relação da construção de conhecimento e poder, os escritos de Michel Foucault contribuem para analisar estes contextos, observando a ação que estabelece o elencar de alguns saberes e o excluir de outros na construção do currículo, pela prática discursiva.

Afirmando esta ideia, na obra *A Ordem do Discurso*, pronunciada em aula no Collège de France, em dezembro de 1970, Foucault lança uma hipótese, que direciona-se aqui para contribuir com o estudo do currículo,

suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição (FOUCAULT, 1971, p. 8).

Neste sentido, o discurso é idealizado para atender a determinada estrutura da realidade – a partir daqueles que tem o poder de sistematizar a organização - e as necessidades de cada sociedade, movimentando o espaço de produção das verdades, excluindo outros discursos, bem como confiscando, criando o que ele chama de “regime de verdades”, “isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 2007, p.12).

A presença do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo e a construção da autonomia na sociedade desestabilizam conceitos e saberes do discurso dominante, pois indicam alternativas de modificar padrões e referências, o que principalmente redefine “verdades” da narrativa histórica, no sentido do que se ensina e como se aprende, ou seja, que estereótipos e conhecimentos sobre os indígenas emergem na construção das representações sociais.

Somando, a inclusão dessas temáticas no currículo escolar, deve ser percebida como condição para o reconhecimento e valorização desses grupos, construindo aportes e outros significados para a compreensão do processo histórico e dos diferentes contextos,

relacionando discursos, realidades e saberes para a formação intercultural na escola. Isto implica também o pensar da ação docente, refletindo a teoria e a prática na busca de subsídios para mediar a valorização e a importância da diversidade cultural na Educação.

Desta forma, introduzir novos panoramas não se limita ao espaço do cumprimento curricular escolar, além disso, marcam a concretização de anseios outros, que ensejam em um (re)olhar dos próprios sujeitos que disputam lugares na memória e na dinâmica do currículo, reafirmando a sua história, identidade e atuação.

Assim, as lutas de grupos que reivindicam a legitimação de saberes e ideologias, produzindo novos espaços de ação na sociedade e conhecimentos culturais do currículo que se configuram nos arranjos coletivos e articulados, percebem suas conquistas sendo realizadas no contexto social. Apple enfatiza que é,

particularmente importante observar que as demandas dos movimentos de oposição acabam trazendo mudanças em políticas e currículos, seja pela geração de novos direitos, pela legitimação da cultura subordinada, pela criação de identidades coletivas, seja até certo ponto, pela incorporação das perspectivas dos oprimidos no currículo (APPLE, 2008, p. 204).

Todavia, Apple também chama a atenção ao sentido de como se constitui a apresentação destes espaços de reconhecimento de outros coletivos no currículo, se a forma como é conduzida a legitimação da cultura e história de grupos oprimidos, e como, por exemplo, os indígenas, correspondem aos seus anseios e forma de se posicionar, alertando que

as teorias existentes sobre conhecimento cultural, especialmente na educação, baseiam-se principalmente no pressuposto de que determinada forma de consciência sempre será associada à subalternidade – uma forma que rejeita a cultura dominante, resiste à assimilação ou recusa-se a perpetuar as relações existentes de poder desigual (APPLE, 2008, p. 275).

Igualmente, há a importância de atentar para a condição de grupos que estavam à margem, esquecidos, e que agora afirmam a sua existência e atuação no processo social, sinalizando que, quando incorporados ao currículo escolar, não se evidencie apenas a presença da cultura dominante e opressora, estabelecendo para isso relações e contradições de noções do processo entre dominado e dominador, no sentido de evocar o entendimento destes coletivos, a partir das suas vozes.

Sobre a atuação dos movimentos sociais, que incorporados ao currículo e às práticas educativas ganham destaque e também alteram sentidos de conhecimentos na Educação, Regina Leite Garcia e Nilda Alves (2012, p. 498) analisam que “é preciso compreender que

esses movimentos vão além de simples respostas políticas às ações das forças hegemônicas. Eles criam saídas próprias, indicam ações possíveis, geram crises para que as políticas oficiais sejam modificadas”, criando assim conhecimentos e significações que vão ao encontro de conhecer os contextos desses movimentos sociais, como as sociedades indígenas.

Diante de uma perspectiva educacional, que deveriam alterar os currículos escolares e a relação teoria e prática, promovendo a valorização e o saber da cultura e do processo histórico, torna-se exigência o emergir de questões como: de que maneira a cultura afro-brasileira e indígena está sendo agregada à cultura nacional? Estão sendo relacionados ao contexto social? A implementação da Lei 11.645/08 no currículo é suficiente para um estudo crítico-reflexivo da temática do país? Como eles observam a ‘incorporação de estudos de seus grupos? Como afro-brasileiros e indígenas (des)valorizam o olhar do branco para as suas identidades?

Não basta ter presente o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. É preciso construir sentidos, lócus de busca pelas representações, pelas palavras, gestos e posicionamentos destes outros. Acerca de novas posturas, Sckliar faz um alerta,

as mudanças educativas nos pensam agora com uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos. As mudanças educativas nos olham, e ao olhar-nos encontram só a metástase de leis, de textos, de currículos, de didáticas e de dinâmicas. Mas nem uma palavra sobre as representações como olhares. Mas nem uma palavra sobre a metamorfose das identidades. Mas nem uma palavra sobre a vibração com o outro (SCKLIAR, 2003, p. 197).

As mudanças educativas carecem reformar o olhar do eu para com outro, o que implica mais do que reformas, e estas não podem ser minimizadas no âmbito do currículo escolar ou o vislumbre para sua concretização. A reforma, não se resume em retocar aparentemente, pois o superficial escorre, desgasta e se vai com o tempo.

As mudanças educativas devem alinhar e provocar revolução, não o revolucionar alarmante, caótico e desestabilizador. Mas o revolucionar contínuo, saudável, que nos encaminhe para uma educação mais humanizadora, coletiva, em respeito às diversidades, as singularidades e a atenção para com o outro, para o saber do outro e, como saber, os diferentes contextos do outro (CAMARGO; CHASSOT, 2012a, p.717)

Tratando-se da construção de discriminação e alienação aos conhecimentos de outros grupos nos espaços escolares, Candau (2003, p. 28) chama a atenção para o currículo, considerando que este deposita, por meio da omissão, a diversidade cultural e os contextos

sociais que abriga outros sujeitos, a formação do imaginário dos alunos voltados ao preconceito, momento em que analisa que “a educação acaba sendo vivenciada de forma unilateral, uma vez que tem como preocupação central e quase exclusiva privilegiar conhecimentos considerados *universais*”.

As histórias e culturas afro-brasileira e indígena foram contadas sob uma perspectiva dos povos dominantes, se autoconsiderando como uma cultura superior — os outros eram/são bárbaros —, que se auto afirmou com o tempo, imprimindo uma imagem de cunho superior, com saberes necessariamente singulares e importantes para o desenvolvimento social, com egos e vaidades inescrupulosamente aflorados.

E assim a educação e o currículo escolar foram sendo construídos, com discursos e conhecimentos incorporados por gerações, “por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal” (GRIGNON, 1995, p.182), criando-se redutos de conhecimentos e saberes como necessários e os demais como secundários, por fazerem partes de outras culturas e outras camadas.

A partir destas concepções, o currículo por muito tempo manteve no esquecimento os saberes e a diversidade das margens sociais, tendo em vista que não é por acaso a segregação ou descaso dos coletivos populares nos currículos e na memória social. Miguel Arroyo (2011, p. 122) chama a atenção que “os currículos, seu ordenamento, a hierarquização dos conhecimentos fazem parte de relações, experiências, interesses e tensões sociais. É ingênuo pensar que são neutros ou apenas uma transposição e um produto escolar.”

Assim, o currículo não é neutro, mas sim intencional, ele atende a determinadas visões e concepções, que selecionam conhecimentos, segregam outros, que ficam à margem, renegados.

No que se refere à visão hegemônica, Apple (2008, p. 202) observa que “os movimentos sociais e as lutas étnicas atuam como as principais forças motrizes da mudança simbólica e da reforma pedagógica com relação à criação do conhecimento oficial”. Sendo assim, a temática indígena ganha seu espaço no currículo escolar, oportunizando novos lócus para uma educação voltados a diversidade, emergindo outros agentes sociais, outros grupos, bem como outros conhecimentos.

Todavia, a inclusão curricular incorporada na práxis educativa, deve salientar cuidados para não emergir em “inclusões quantitativas, globais, politicamente corretas e sensivelmente confusas.” (SKLIAR, 2003, p. 98), caracterizando em preceitos esvaziados de reflexão crítica e da realidade, redefinindo o mesmo, para teorizar o seu efetivo cumprimento, pois a temática

deve evidenciar-se na busca pela possibilidade de reação, de voz e atuação dos próprios indígenas.

As reformas curriculares deveriam propiciar espaços expressivos, na perspectiva da valorização e respeito aos povos indígenas, bem como criar condições para uma educação intercultural no diálogo e conhecimento de diferentes realidades e diversidades culturais deste grupo que compõe a sociedade brasileira.

O reconhecimento de outras identidades e *especialidades* (SKLIAR, 2003) no currículo, pela luta e afirmação de diferentes grupos, “para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas” (ARROYO, 2011, p. 11) conduz o repensar por novas práticas e saberes docentes, outrora impregnados de formulações conceituais, como já observados, com base eurocêntrica do conhecimento.

Esta desapropriação curricular, centralizadora, conduz a ponderar o que pode ser alcançado a médio e longo prazo, pois esta Lei 11.645/08 se depara com algumas questões que vão além da uma nova temática para a sala de aula, como a formação dos professores, as práticas sociais, ideologias e concepções históricas dos indivíduos, considerando, também, a identidade desses grupos, coletivos que permaneceram por muito tempo ocultos da história da sociedade e, conseqüentemente, da memória, do conhecimento e da educação (CAMARGO & CHASSOT, 2012b, p. 02).

A implementação da referida lei no currículo amplia para estudos que anseiam no encontrar e deslocar-se em direções que levem até estes outros coletivos, proporcionando sentidos e significados na Educação a partir da realidade e contextos em que se inserem na sociedade.

Esta expectativa se produz no objetivo de desconstruir paradigmas destes outros, das suas ações e interações, que se não redirecionados, culmina, nos mesmos discursos em diferentes arranjos, muda-se a “fachada”, mas não muda a estrutura.

### **O estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena: Tessituras na Educação Básica**

Para refletir a temática afro-brasileira e indígena se torna necessário conhecer o “lado de lá”, de construir conhecimentos novos, de ressignificar conceitos, que aproximem culturas, base para uma educação “marcada pela pluralidade cultural e social e pelo estabelecimento de um espaço inteiramente novo na relação com o *outro*, que seja um espaço de afirmação e

reconhecimento da diferença que dá sentido à existência dos diferentes povos” (MARTINS, 1997, p. 30).

Neste sentido, a obrigatoriedade mesmo que preveja o resgate da história e da cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas e suas contribuições à formação da população brasileira, negligencia<sup>4</sup> em sua redação que tais grupos sociais constituem a realidade do país e que continuam a fazer história.

Quais são as relações dos afro-brasileiros nas comunidades em que vivem? De que forma os afro-brasileiros conhecem a sua História e de seus antepassados? De que regiões da África vieram seus ancestrais? Como viviam lá antes de serem escravizados? Como eles se percebem na realidade social? Eles observam a escola como um ambiente de inclusão ou exclusão? E os índios: quais as tribos ainda existentes, suas línguas? E as tribos desconhecidas, longe da aculturação branca, elas existem! Quem são os Xavantes, Ticuna, Xetá, Kayapó e outras tribos que sobreviveram à “civilização” do homem branco? Como vivem os índios, o que cultuam e como se relacionam em grupo? Como eles identificam e conceituam o homem branco? De que maneira estes grupos étnicos são identificados pelo sistema capitalista/excludente?

Perguntas como estas trazem à sala de aula novos conhecimentos que interagem a diversidade do país, que estão presentes na sociedade em virtude de um passado, de um contexto, de uma História. Talvez assim, diante da compreensão de situações mais concretas,

A escola tem como um de seus princípios, preparar o aluno para o exercício da cidadania, então questões como preconceitos e discriminações devem ser de relevante importância no sentido de conscientização, criticidade e reflexão das diferenças, porque assim os alunos, segundo Pinsky (2003, p. 100) “tomando conhecimento de outras culturas, outras visões de mundo e, sobretudo, estarão aprendendo uma postura de respeito ao seu semelhante, mesmo que ele seja diferente ou considerado como tal”.

Assim, para a formação de práticas interculturais é necessário à construção de sentidos na vida dos alunos, caso contrário ele será simplesmente abstrato. Tratando das diferenças culturais, étnicas e sociais em sala de aula, a situação complica: como trabalhar na

---

<sup>4</sup> Torna-se importante ressaltar que se sabe a importância da temática nas instituições escolares para a formação de cidadãos que compreendam a sua realidade, percebendo-se como parte de um processo histórico, cultural, econômico e político. Todavia, a obrigatoriedade sancionada pela lei citada é prevista e assegurada como direitos e deveres da sociedade, devendo-se integrar conseqüentemente o currículo escolar, se que, para isso, houvesse a criação da mesma, já que a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) logo em seu Preâmbulo destina “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social.”.

diversidade? A formação de professores dá suporte às diferenças, a outros saberes e experiências além da eurocêntrica, como a cultura afro-brasileira e indígena?

A diversidade cultural, social e étnica em uma sala de aula é o bônus para Ensino intercultural, não o contrário. Poder trabalhar com diferentes vivências e perspectivas e saberes produz a construção de um conhecimento rico e significativo. Sendo assim, o ambiente escolar é um nicho de pesquisa que se traduz na prática e no cotidiano de educadores e educandos.

Cabe ao professor, em sua constante formação, tecer leituras a favor da interculturalidade no ensino-aprendizagem. Perceber a realidade em que os sujeitos fazem parte e agem para que eles se percebam integrantes de um processo histórico social, bem como avaliar como esses meios se vinculam à etnocultura dos grupos afro-brasileiro e indígena e influenciam na construção de conceitos e saberes, contribui para os novos desafios da temática na Educação Básica.

Não será excluindo ou negando a realidade e, tampouco, o que foi produzido até então, que se fará um ensino mais consciente e sem preconceitos, ao contrário, é conhecendo o passado que se faz uma educação crítico-reflexiva para um futuro diferente.

No currículo, a luta e disputa pela valorização e conhecimento de diferentes grupos sociais que integram a sociedade, reconhecendo a necessidade da História dos coletivos até então ocultos, suas identidades e culturas, produzem novos conhecimentos, na expectativa de recontextualizar o que se ensina e o que se aprende.

Por isso, torna-se basilar conhecer o outro lado relacionar-se com os saberes interculturais, ouvir e perceber as singularidades na diversidade do outro, agregar experiências e compreender a existência de outros valores, tradições, ideologias e olhares para assim, transgredir fronteiras na Educação.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A inclusão do estudo da temática afro-brasileira e indígena no cenário escolar conduz a outras possibilidades de conhecimentos, acenando para a reconstrução de práticas educativas, que implica em descolonizar o currículo, para então, promover o outro lado, do colonizado que fora ofuscado da formação de sua própria história e que agora surge, conquistando sua identidade no cenário educacional.

Sabemos as dificuldades da legitimidade de “outras histórias” no currículo, se assim não fosse, não haveria a necessidade, por exemplo, da criação da Lei nº 11.645/08, incluída na

LDB, não seriam necessárias também, as lutas de outras tantas vozes que tentam romper o silêncio dos coletivos as margens da sociedade.

Assim, o currículo é articulado para atender às necessidades sociais que refletem e integram o ambiente escolar, logo o currículo atende a determinadas visões e concepções da História e da sociedade, que selecionam conhecimentos, segregam outros, que ficam à margem, renegados.

Nesse sentido, o currículo também é dinâmico quando se considera “o papel do professor na configuração do *currículo real*, ou *interativo*, que acontece na sala de aula” (BITTENCOURT, 2001, p. 27), ou seja, o professor é fundamental para que as transformações ocorram e que assim o currículo ganhe vida, trazendo sentido e vivências para a sala de aula. A diversidade cultural, étnico-racial deve ter atenção das políticas educacionais, reconhecendo o multiculturalismo social e o estudo da cultura afro-brasileira e indígena como parte da pluralidade social do país, articulando ações para a valorização desses grupos e da sua história e que as mesmas sejam efetivadas e avaliadas.

Deve-se ter claro que na formulação das leis e documentos – bem como demais escritos - o papel aceita todas as redações, alterações e obrigações, sendo que a prática das mesmas é a que carrega sentidos para as mudanças na realidade, sendo que uma Educação intercultural, na valorização e legitimação da diversidade cultural, bem como devem ser refletidas e (des)construído estereótipos enraizados na Educação, a qual se depara com dificuldades, devido a herança na formação educacional onde o outro tornava-se oculto ou estudado na perspectiva eurocêntrica, sendo assim esse caminho ainda inicial, permeado de incertezas e (re)fazeres sobre a temática afro-brasileira e indígena. Porém, é um caminho que se faz necessário – ainda que tardio - percorrer.

### **INTERCULTURALIM IN EDUCATION: FOR NEW PRACTICES THAT CHALLENGE EDUCATION IN THE SCHOOL OF BASIC EDUCATION**

**ABSTRACT:** This paper seeks to build contributions to (re) consider alternatives to driving and intercultural education, discussing the introduction of the Federal Lei 11.645/08 in public and private school curriculum which pronounces the study of history and african-Brazilian and indigenous culture in Teaching Basic. In this context, the cultural diversities that are present in society relate to the school dynamics, setting new challenges, to mediate other knowledge, perspectives and experiences of Brazilian cultural realities, leaving the other, hoping to reframe Education, naked prejudices that fuel the formation of social and cultural disparities. With this perspective, the teacher becomes defiant and challenging, having continuous training involving theory and practice, self-reflection, the importance of weaving readings, intercultural knowledge and tastes of african-Brazilian and indigenous issues in school spaces.



**KEYWORDS:** Interculturalism. School Practices. Curriculum. Educational Policies. History and african-Brazilian and indigenous culture.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. **Currículo, poder e lutas:** com a palavra, os subalternos. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

BRASIL, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** Brasília, 1996.

CAMARGO, Camila Guidini; CHASSOT, Attico Inácio. Interculturalidade e currículo: a temática indígena e novos desafios na prática escolar. *In:* PACHECO, Luci Mary; DALLA NORA, Marcia. **Seminário Institucional de Iniciação Científica.** Frederico Westphalen: Ed. URI, 2012a, p 717-725.

\_\_\_\_\_. O multiculturalismo e o ensino de história: reflexões sobre o estudo da cultura afro-brasileira e indígena. *In:* **XIV Jornadas Trasdinas de Aprendizaje,** Encarnación – Paraguay: Universidad Católica, 2012b, p. 112.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 14 ed. rev.atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira:** a degradação do Outro nos confins do humano. Programa de Pós-Graduação, Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato.** rev. e atual. São Paulo: Contexto, 2009.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## **INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: NECESSIDADE DE RECONHECIMENTO DAS IDENTIDADES CULTURAIS TRADICIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**Roberta da Silva**<sup>1</sup>  
**Aline Damian Marques**<sup>2</sup>  
**Denise Tatiane Girardon dos Santos**<sup>3</sup>  
**Daniel Rubens Cenci**<sup>4</sup>

**RESUMO:** O presente estudo objetiva perquirir a conexão entre a interculturalidade, as identidades culturais tradicionais e a educação ambiental, no contexto escolar, mas, sobretudo, trata da sobrevivência da própria espécie humana no planeta. A abordagem leva a conclusão que a educação ambiental é revelada essencial para a transformação social, capaz de promover a interculturalidade tornando-se imprescindível à preservação do meio ambiente e sua utilização sustentável. Um outro mundo é possível e a educação ambiental emerge como uma das possibilidades civilizatórias. Apesar de ser uma tarefa difícil à humanidade, seria sensato a situar a educação ambiental por meio da interculturalidade, fundamentalmente, como uma estratégia integradora do meio ambiente e da sociedade. Para tanto, utilizou-se o método do estudo bibliográfico com pesquisa em livros, revistas científicas e bibliotecas virtuais. O artigo chega a conclusão que o meio ambiente é um direito humano e para sua preservação resta indubitável a importância do multiculturalismo e da interculturalidade, principalmente no que toca as comunidades tradicionais devendo ser levadas como norte a ser seguido no tratamento dessa questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interculturalidade. Educação Ambiental. Culturas Tradicionais. Identidades culturais.

### **INTRODUÇÃO**

Vivenciou a humanidade uma intensa luta pela promoção e reconhecimento dos direitos humanos. A luta pela concretização de melhores condições de vida acompanha o homem ao longo da história da civilização. Na modernidade os direitos humanos

---

<sup>1</sup>Mestranda em Direitos Humanos da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Bolsista da CAPES. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa registrado no CNPQ: Fundamentos e Concretização dos Direitos Humanos. Professora de educação infantil da rede pública de educação básica do Município de Santo Ângelo. Contato: roberta.h.s.\_@hotmail.com

<sup>2</sup>Mestranda em Direitos Humanos pela UNIJUÍ. Bolsista FAPERGS. Pesquisadora na linha: Direitos Humanos, Relações Internacionais e Equidade. Advogada. Especialista em Direito do Tributário. Contato: alined.marques@terra.com.br

<sup>3</sup>Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); vinculação à Linha de Pesquisa “Direitos Humanos, Relações Internacionais e Equidade”; bolsista integral do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Especializanda em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Advogada. Contato: dtgsjno@hotmail.com.

<sup>4</sup>Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Professor do DCJS - Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUI; Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Direitos Humanos, Coordenador da Linha de Pesquisa Direitos Humanos, Meio Ambiente e Novos Direitos, Coordenador do projeto de pesquisa CNPq “O direito ambiental no contexto da sociedade de risco: em busca da justiça ambiental e da sustentabilidade”. Contato: danielr@unijui.edu.br.

representaram, pela primeira vez, um limite ao poder soberano e estabeleceram uma pauta objetiva de proteção do indivíduo.

A doutrina passou a considerar como direito humano de terceira geração o direito a um ambiente digno e sadio, quando se viola o direito ao meio ambiente, também se viola os direitos humanos. Assim, ao se falar em direitos humanos torna-se indispensável falar acerca do direito humano ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, já que trata da sobrevivência da própria espécie humana no planeta.

Independentemente da cultura deve corresponder igual responsabilidade pela manutenção e preservação do meio ambiente, com respeito e consideração, prevenir o dano ambiental, erradicar a pobreza, e enfim, promover a educação e aprendizagens de valores e habilidades necessários para um modo de vida sustentável. Assim, é possível destacar a forma como as comunidades tradicionais se relacionam com o meio ambiente como modelo a ser seguido.

Diante dessa preocupação, surge a educação, como promotora da cidadania democrática, orientando-se por finalidades multiculturais. Assim, a educação nasce em uma etapa ecológica da humanidade, quando possibilita a forma de vida urbana e a necessidade de regras sociais.

Nas últimas décadas é possível testemunhar a universalização da educação básica na América Latina e a consequente expansão das redes públicas de ensino. Apesar disso, persiste a desigualdade de oportunidades, tanto na distribuição como na qualidade da oferta educacional entre os diferentes estratos sociais, continuam existindo grupos sociais excluídos educacionalmente, segregados ou recebendo educação de qualidade inferior, como acontece com frequência na educação das comunidades tradicionais brasileiras.

Esse novo panorama educacional constitui-se um dos maiores desafios para construir sistemas educacionais inclusivos que constituem o meio mais eficaz para combater a exclusão educacional e promover a inclusão social.

Neste cenário, a interculturalidade se destaca com profunda importância. A sociedade é multicultural, já que se tem uma variedade enorme de culturas diferentes no seio das sociedades contemporâneas, implicando formas distintas de se relacionarem com o meio ambiente. Constatou-se que a sociedade globalizada, tem desafios que se agigantam, dentre os quais se destacam a interculturalidade como condição necessária à educação ambiental e a inclusão na educação escolar.

## **DESENVOLVIMENTO**

O reconhecimento e valorização das especificidades culturais no mundo contemporâneo tem sido um postulado desafiador para a escola. Dessa forma, convém refletir acerca da função primordial da escola de respeitar as diferenças. Mas do mesmo modo, é igualmente necessário segundo Boff “para viver como humanos, os homens e as mulheres precisam criar certos consensos, coordenar certas ações, coibir certas práticas e elaborar expectativas e projetos coletivos” (2000, p. 33). Para Serres (1990) a educação serve para ensinar o homem a deixar de ser parasita do outro.

O objetivo primordial da educação é tornar o ser humano de criança em adulto, promovendo a autonomia do indivíduo, sua capacidade de aceitar o outro, ter empatia com ele e estar aberto a se colocar em seu lugar. Assim, a atitude de boas vindas para o outro é umas das pautas interculturais, mas muito mais do que aceitar e tolerar, mas reconhecer o outro na interação com ele, expressando acordos ou desacordos (Bilbeny, 2004).

Diante dessa preocupação, surge a educação, como promotora da cidadania democrática, orientando-se por finalidades multiculturais. Assim, para Knechtel e Floriani (2003, p. 34) “a educação nasce em uma etapa ecológica da humanidade, da agricultura, quando possibilita a forma de vida urbana e a necessidade de regras sociais”.

Assim, “as regras são o resultado do pacto social entre os seres humanos que pretendem conviver e compartilhar um mesmo espaço e um mesmo tempo” (Sátiro, 2012, p. 14). Assim também deve ser em relação ao direito humanos ao meio ambiente. É sabido que o mundo é multicultural e as culturas não tratam o meio ambiente todas da mesma forma. Assim, a cultura de uma comunidade choca-se com as múltiplas diferenças que caracterizam outras culturas e que formam o entorno de sua própria condição individual (Lucas, 2010).

Ao se falar em regras sociais, torna-se imperioso lembrar acerca do tratamento humano com respeito e consideração ao meio ambiente, prevenindo o dano ambiental, erradicando a pobreza, e enfim, promovendo a educação e aprendizagens de valores e habilidades necessários para um modo de vida sustentável.

Para Abellán o multiculturalismo “hace referencia, tanto en la teoria como en la practica, a la reivindicación de un modelo de sociedade que se organice de manera coherente com ele hecho de la existencia em la sociedade de grupos humanos culturalmente diversos” (2003, p.18). Sendo assim, o multiculturalismo pode designar na atualidade, um complexo de problemáticas que remite a presença de universos culturais diferentes (Galli, 2006).

Assim é possível perceber que o multiculturalismo é um dado da realidade e acompanha o processo de globalização, o qual diz respeito à forma como os países interagem

e se aproximam. A globalização é uma forma de interligar o mundo, conforme Boaventura de Sousa Santos, “a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de considerar como sendo local outra condição social ou entidade rival” (2003, p. 433).

Assim, na maioria das culturas, as pessoas vivem para assegurar o seu bem estar material individual, e em razão disso não dão prioridade à solidariedade, tão essencial quando se fala de preservação ambiental (Boff, 2000). Mas isso só acontece porque o homem ignora completamente o meio ambiente, daí ocorrendo uma “guerra de todos contra tudo”, ou seja, o combate feroz da sociedade em relação à natureza, já que o meio ambiente foi civilizatoriamente esquecido e a luta humana atingiu tamanha proporção que ameaça o mundo, a natureza, os quais devem entrar em cena a reclamar o seu lugar na cultura (Serres, 1990).

Nesse sentido, Serres (1990) propõe que a natureza passe a ser vista pelo ser humano como algo vivo, um sujeito que interage, sujeito com direitos intrínsecos, impondo assim uma nova noção de responsabilidade para com ela, para que seja possível fundar um verdadeiro equilíbrio entre a humanidade e a natureza. As comunidades tradicionais brasileiras inserem-se como um exemplo de possíveis formas de manutenção e preservação da diversidade biológica, e porque não da sobrevivência da espécie humana no planeta.

Nesse diapasão, a identidade das comunidades tradicionais brasileiras está intrinsecamente ligada com a relação que esse grupo étnico possui com a terra, com o território, com a ancestralidade, com as tradições, com as práticas culturais, enfim, com o meio ambiente. Dessa forma, é de extrema importância na sociedade globalizada e multicultural que se leve em conta a forma como essas comunidades convivem como o meio ambiente.

As comunidades tradicionais brasileiras, ou seja, são indígenas, quilombolas, seringueiros, caiçaras, pescadores artesanais, entre outros, que possuem características intrínsecas em sua relação de respeito e convivência com o meio ambiente, no manejo dos recursos naturais de maneira sustentável, de forma que, mantenham, usem e fortaleçam seus conhecimentos ecológicos.

As comunidades tradicionais geralmente vivem no meio rural e se baseiam nos conhecimentos passados de geração para geração, a partir de elementos do meio ambiente natural. Na maioria dos casos, essas populações se apropriam harmonicamente dos espaços e recursos naturais e quando presentes, funcionam como fator de preservação, em razão de sua relação com o meio ambiente totalmente distinta das outras culturas.

Talvez fosse necessário que outras culturas aprendessem um pouco mais com as comunidades tradicionais, da forma como cuidam do meio ambiente, buscando não agredi-lo, preservando as matas e os rios, tendo esses cuidados ambientais como sua principal filosofia de vida, porém com a exploração da natureza por outras culturas, torna-se cada vez mais difícil a sobrevivência das comunidades tradicionais, que dependem da mata para seu sustento, onde praticam a caça e coleta de frutas, e do rio conservado, extraem a pesca.

As comunidades tradicionais indígenas, por exemplo, condenam totalmente a forma de vida imposta pelo mundo capitalista. Os povos indígenas têm hábitos mais socialistas, olham pelos seus vizinhos e partilham sua produção de alimentos com toda a comunidade. O que o homem branco chama de desenvolvimento para a comunidade indígena chama de destruição da natureza, acabando com os rios por meio da poluição, com a mudança de seu percurso natural, e com os desmatamentos acabam mudando todo o clima e ecossistemas de uma região.

Nesse sentido, os povos indígenas, assim como outras comunidades tradicionais, convivem secularmente com a floresta, por isso são exímios conhecedores de seu meio, o que lhes capacitou a dominar o meio ambiente e desenvolver tecnologias eficientes e apropriadas na extração, utilização e manutenção dos recursos naturais e fontes disponíveis como florestas, rios, lagos, entre outros.

Assim, as comunidades tradicionais desenvolvem uma economia sustentável produtiva e diversificada, gerando alimentos, medicamentos, utensílios e ferramentas, a partir da observação das regiões, do clima, da terra para executar agricultura, caça, pesca e coleta de frutos.

Nesse viés, partindo dessa óptica cabe refletir sobre as atitudes do ser humano frente a preservação ambiental, para que possa agir enquanto ainda haja tempo de salvar o planeta. Já que se tem a obrigação de barrar essa pressão destrutiva sobre o ambiente que é para todos, inclusive para as futuras geração, já que é um direito humano. Dessa forma, Schonardie destaca que, precisamos de uma nova ética para o desenvolvimento que privilegie a dignidade humana e o melhoramento da qualidade de vida das pessoas, lembrando os fundamentos do Estado brasileiro definidos pela Constituição Federal e por muitas vezes esquecidos (2011, p. 33).

Nesse sentido, é sabido que tanto a espécie humana quanto o planeta são mortais, esse planeta é como a imagem do ser humano no espelho, se o primeiro for ferido, mutilado, a humanidade também será, para mudar o rumo é preciso criar sociedades do conhecimento que

possam combinar a luta contra a pobreza com o investimento em educação, pesquisa e inovação, criando os alicerces de uma verdadeira ética da responsabilidade (Bindé, 2010).

Boff (2000) acredita que é na ética que o equilíbrio deve ser alcançado, para atingir objetivos que busquem melhoras para o planeta e para os excluídos. Como seres humanos comprometidos com o meio ambiente e com a justiça ambiental é preciso buscar o desenvolvimento sustentável, como recomendado por documentos internacionais como a Declaração de Estocolmo e da Rio/92, adotando um estilo de desenvolvimento que seja ambientalmente, culturalmente e politicamente sustentável em busca da justiça social e ambiental. Para isso é necessário reconhecer a importância do multiculturalismo e da contribuição das comunidades tradicionais para a preservação do meio ambiente e da própria espécie humana no planeta. Nesse sentido, segundo Freitas

o meio ambiente é, atualmente, um dos poucos assuntos que desperta o interesse de todas as nações, independentemente do regime político ou sistema econômico. É que as consequências dos danos ambientais não se confinam mais nos limites de determinados países ou regiões. Ultrapassam as fronteiras e, costumeiramente, vêm a atingir regiões distantes. Daí a preocupação geral no trato da matéria que, em última análise, significa zelar pela própria sobrevivência do homem (1997, p. 75).

A educação ambiental, nesse sentido, é revelada essencial para a transformação social, imprescindível ao direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado das presentes e das futuras gerações, tendo como função a conscientização à preservação do meio ambiente e sua utilização sustentável, tentando despertar a consciência de que o ser humano é parte do meio ambiente e superar a visão antropocêntrica, que fez com que o homem se sentisse sempre o centro de tudo esquecendo a importância da natureza, da qual é parte integrante.

Nesse sentido, o processo educativo, democraticamente concebido e atuado, compromete-se com o campo ético da dinâmica multicultural sob dois critérios: “(...) compreender e não exaltar ou enaltecer (...)”; e “(...) aproximar e não separar” (Sacristán, 2002, p. 245). Assim, uma das dimensões educativas que pode contribuir efetivamente com o enfoque multicultural é a educação ambiental, em sua finalidade comprometida com uma ética da responsabilidade frente à vida.

Isso porque, o desafio da educação tem muitos nome e muitas faces, como desenvolver o ser criativo que existe em cada criança e adolescente e formar os alunos, alvos principais do trabalho educativo, para desempenhar seu papel de cidadão (Farias, Salles, 2012).

A educação ambiental deve ter como finalidade a formação de sujeitos eticamente preparados frente às questões socioculturais e ambientais, sob o foco de decisões e ações ambientalmente mais adequadas, socioambientalmente justas, economicamente viáveis e culturalmente respeitosas das diferenças.

Segundo Andrighetto (2010) a educação ambiental passa a ser prioridade em vários programas tornando-se projeto essencial para a conscientização da preservação do meio ambiente. A educação ambiental constitui-se com processo básico da formação de uma consciência político-cultural referenciada, crítica e autocrítica, numa dada comunidade, em torno da conquista de direitos e da responsabilização em termos de deveres pela dignidade de vida e pelo bem estar de todos. Nos termos de Knechtel,

a prática socioeducativa ambiental multicultural de pesquisa abrange o sujeito humano, ser social e historicamente situado. Sobretudo [...] deve levar em conta as múltiplas dimensões, entre outras: a complexidade, diversidade cultural, biodiversidade, historicidade, tecnologia, inter e transdisciplinaridade, sem perder de vista as relações sociedade, natureza, cultura e educação (2009, p. 32).

Neste século, em que a globalização e a diversidade cultural são realidades inafastáveis, o diálogo entre as diversas culturas mundiais assume fundamental importância, a fim de promover a valorização do meio ambiente, pois no diálogo travado entre culturas diferentes ocorre muitas trocas de saberes, divergências e reflexões. Mas para que o diálogo aconteça é imprescindível que nenhuma cultura esteja acima da outra, superior à outra, precisam estar em pé de igualdade para que possam refletir juntas acerca da melhor forma de preservar não só o meio ambiente, mas a vida humana no planeta.

A integração da diversidade étnica, de raça e de cultura não é produto exclusivo do trabalho escolar. No entanto para a autora Knechtel (2009) a escola pode tornar-se um espaço privilegiado dessa integração. Vive-se num planeta finito, se esta ocupando demasiadamente o meio ambiente, acabando com a forma do planeta sustentar a nossa forma de vida, com o pensamento de não consumidor não é dono do mundo, comunidades inteiras são desfeitas devido ao termino da vida natural.

## **CONCLUSÃO**

Ao longo do tempo vem acontecendo uma série de mudanças no planeta que comprometem o seu equilíbrio e a própria sobrevivência da espécie humana. Nesse viés, o direito ao meio ambiente das presentes e futuras gerações representa uma importante arma na luta pela criação de uma sociedade plural, justa e solidária, já que o meio ambiente não se



delimita em rígidas fronteiras, não separa ou oprime culturas divergentes, corresponde a um bem de todos.

O meio ambiente se destaca por força das constatações de crise e da possibilidade de esgotamento dos recursos naturais, o que vem a ameaçar, seriamente, o futuro da não só das futuras gerações, como principalmente o futuro da própria humanidade.

Então, parte-se do pressuposto de que a educação está intimamente vinculada à perspectiva socioambiental e sociocultural como promotora da cidadania democrática e, nesse sentido, deve orientar-se por diretrizes e práticas sociais que force a humanidade para uma mudança de consciência, uma consciência ética de pensamento coletivo, para a transformação do modelo de sociedade atual, já que a educação promove o diálogo social/intercultural, tornando-se necessário para o homem saber relacionar-se com os outros homens e imprescindível seu relacionamento com o meio ambiente.

Sendo assim, é necessário o estabelecimento de uma nova postura ética, uma postura de responsabilidade, a partir da interculturalidade com identidades culturais que preservam o meio ambiente, como os povos indígenas, quilombolas, açorianos, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos extrativistas, seringueiros, quebradeiras, uma vez que esses grupos possuem formas distintas de manejar e cuidar da biodiversidade e ecossistemas.

Assim, a educação ambiental desponta como essencial à transformação das sociedades, tornando-se imperiosa ao direito ao meio ambiente, tem como função a conscientização quanto à preservação do meio ambiente e sua utilização sustentável ao despertar a consciência de que o ser humano é parte do meio ambiente e a busca da superação da visão antropocêntrica, o que só será possível se houver o reconhecimento das comunidades tradicionais como parâmetros a serem seguidos na preservação do meio ambiente.

#### **CULTURAL DIVERSITY AND HUMAN RIGHTS IN SCHOOL EDUCATION: THE NEED FOR RECOGNITION OF CULTURAL IDENTITIES**

**ABSTRACT:** This study aims to assert the connection between interculturalism, traditional cultural identities and environmental education in the school context, but mainly concerned with the survival of the human species on the planet itself. The approach leads to the conclusion that environmental education is revealed essential for social transformation, able to promote interculturalism becoming indispensable to the preservation of the environment and its sustainable use. Another world is possible and environmental education emerges as one of civilizing possibilities. Despite being a difficult task to humanity, it would be wise to place environmental education through intercultural primarily as an integrative strategy of the environment and society. For this, we used the method of literature research with research in books, journals and virtual libraries. The article comes to the conclusion that the environment is a human right and for its preservation remains the undoubted importance of

multiculturalism and interculturalism, particularly with respect traditional communities should be taken as north to be followed in the treatment of this issue.

**KEYWORDS:** Interculturalism. Environmental Education. Traditional cultures. Cultural identities.

## **REFERÊNCIAS**

ABELLÁN; Joaquín. Los retos del multiculturalismo para el estado moderno. In: O'FARRELL, Pablo Badillo (coord.). **Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo: reflexiones para um mundo plural**. Madrid: Akal, 2003.

ANDRIGUETTO, Aline. **Meio ambiente e educação**. Revista Direito em Debate – Revista do departamento de ciências jurídicas e sociais da Unijuí. Ano XIX nº 33, jan.-jun. 2010 / nº 34, jul.-dez, 2010.

BILBENY, N. **Ètica intercultural: la razón practica frente a los retos de la diversidade cultural**. Barcelona: Ariel, 2004.

BINDÉ, Jérôme (Ed.). **Fazendo as pazes com a terra: qual o futuro da espécie humana e do planeta?** Brasília: UNESCO, Paulus, 2010.

BOFF, Leonardo. **Éthos mundial**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Ática, 2012.

GALLI, Carlo. **Multiculturalismo: Ideologias y desafios**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.

KNECHTEL, Maria do rosário; FLORIANI, Dimas. **Educação ambiental, epistemologia e metodologias**. Curitiba: Vicentina, 2003.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Curitiba: Ibplex, 2009.

LUCAS, Doglas Cesar. **Direitos humanos e interculturalidade: um diálogo entre a igualdade e a diferença**. Ijuí: Unijuí, 2010.

SACRISTÁN, José G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SÁTIRO, Angélica. **Brincar de pensar com crianças de 3 a 4 anos**. São Paulo: Ática, 2012.

SCHONARDIE, Elenise Felzke (Org.). **Ambiente e justiça ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

SERRES, Michel. **O contrato natural**. Portugal: Instituto Piaget, 1990.

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

## **MOVIMENTO DAS MULHERES CAMPONESAS (MMC): 30 ANOS DE HISTÓRIA E CONQUISTA, REAFIRMANDO A LUTA CAMPONESA E FEMINISTA**

**Ediana Maria Marcarello Finatto<sup>1</sup>**  
**Monica Maria Tourinho Oldiges<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) possui uma trajetória histórica com vários momentos marcantes e de grande envolvimento das mulheres que se fazem militantes. Nos dias 30 de abril e 01 de maio de 2013 foi comemorado o trigésimo aniversário do Movimento das Mulheres Camponesas de Santa Catarina, o qual teve como tema: MMC: 30 anos de história e conquista, reafirmando a luta camponesa e feminista. Desta forma, o presente trabalho traz o relato deste evento bem como referenciais estudados e discutidos durante as aulas do Mestrado em Educação da Unochapecó. Como pesquisadores, nossa pretensão foi a de relatar a ocorrência do evento e como protagonistas, manifestar nossas impressões. Para os registros durante o evento utilizamos basicamente observação participante, registros de imagem e conversas informais. No decorrer do trabalho refletimos sobre a gênese e a organização do MMC e do evento, enfatizando suas lutas, movimentos e ações diante da sociedade. Abordamos também a forma de expressão e comunicação utilizadas nos diferentes espaços construídos pelo grupo, discussão que se fez em torno das místicas, dos painéis, das falas, do lazer, da partilha da alimentação, da hospedagem e depoimentos. Para aprofundarmos nossa reflexão utilizamos como embasamento teórico, autores que discutem os temas afins, informações contidas no site oficial do MMC, bem como de registros que fizemos durante o evento. Os principais autores utilizados foram Scherer-Warrer (2012), Ghon (2012), Heilborn (1992). Contudo, a nossa participação no evento nos oportunizou conhecer de forma aprofundada a organização, a mística e o envolvimento das mulheres num processo de construção e firmação de uma política específica de liberdade e de luta pela vida saudável. A força e a delicadeza de cada uma das participantes foram aspectos que nos instigaram a querer compreender o que realmente procuravam e se dispunham fazer. Assim, a nossa participação e envolvimento durante o evento levou-nos a perceber a importância dos grupos de base para a formação social, educacional e política na vida das mulheres camponesas.

**PALAVRAS CHAVE:** Movimentos Sociais; Mulheres; Camponesas; Mística.

### **INTRODUÇÃO**

No decorrer deste estudo, nosso olhar centrou-se especificamente no evento em comemoração aos 30 anos do MMC em Santa Catarina. Diante da organização do espaço físico e dos momentos culturais desenvolvidos neste evento o que mais nos impressionou foi o aspecto místico contido em cada uma das atividades realizadas. As reflexões apresentadas

---

<sup>1</sup> Graduada em História e Ciências da Religião pela Unochapecó; Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Educação da Unochapecó. ediana@unochapeco.edu.br.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Unochapecó; Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Educação da Unochapecó. Bolsista integral Capes. monimaria@unochapeco.edu.br

são oriundas de nossa vivência no evento, assim como da observação participante, dos registros e da contribuição de estudo de referenciais teóricos.

No substrato de cada movimento encontram-se os mais diferentes mecanismos para manter as convicções, ideais e utopias sempre alimentados pela chama da esperança da construção de uma nova sociedade. Diante disso, os movimentos sociais presentes no desenvolvimento da história da humanidade, projetam ações para incluir seus participantes/militantes em segmentos antes excluídos, proporcionando assim a autonomia dos sujeitos.

Ao buscarmos a centralidade de um conceito para movimento social compreendemos que não existe uma teoria que contemple toda a complexidade que envolve este conceito (GHON, 2012). De acordo com Ghon (2012), parte desta lacuna existe devido ao fato das múltiplas interpretações e enfoques sobre o que são movimentos sociais:

Primeiro: mudança nas ações coletivas da sociedade civil, no que se refere a seu conteúdo, suas práticas, formas de organização e bases sociais; segundo: mudanças nos paradigmas de análise dos pesquisadores; terceiro: mudanças na estrutura econômica e nas políticas estatais. Resulta dessas alterações que um conjunto díspar de fenômenos sociais tem sido designado como movimentos sociais. (GHON, 2012, p. 243)

Questionando os conceitos do senso comum, tomamos como base os desenvolvidos por Ghon (2012) e Scherer-Warrer (2012) que nos proporcionaram reflexões para a reelaboração, na compreensão de que os movimentos sociais são teias de significados que aparecem numa miríade de formas, as quais buscam construir uma identidade coletiva perpassada pelos interesses e valores comuns na tentativa de uma transformação social.

## **1 O MOVIMENTO DAS MULHERES CAMPONESAS**

O MMC se constituiu como um movimento social que objetiva defender questões feministas e questões ligadas a agricultura familiar. Em razão das particularidades do MMC apresentamos o histórico deste movimento que se consolidou no oeste do Estado de Santa Catarina.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelas crises sociais e políticas que fizeram emergir no Oeste Catarinense os primeiros sinais na busca da construção de um mundo mais justo, digno e igualitário. Os “efeitos do processo de modernização da agricultura” (POLLI, 1999 p. 15), o desejo de emancipação humana e social e a luta pela transformação da

sociedade patriarcal, fizeram com que se consolidassem diferentes movimentos sociais na região, entre eles o Movimento de Mulheres Agricultoras (MMA). Este tem início no dia 25 de julho de 1981, no atual município de Nova Itaberaba (SC), que na ocasião pertencia ao município de Chapecó.

Para melhor se articularem, as mulheres sentiram a necessidade de remodelar a organização do movimento. Desta forma, em 2004, o MMA de Santa Catarina e outros movimentos autônomos de mulheres existentes em diferentes regiões brasileiras, se unificaram, formando o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), articulado nacionalmente (SALVARO; LAGO, 2008).

O resultado desta articulação e mobilização conjunta reafirmou a luta das mulheres camponesas por dois principais eixos: igualdade de gênero e de classe. Nessa trajetória de luta e de organização, as mulheres foram se constituindo como numa mágica mística, feminista e libertadora, cujo conteúdo foi se expressando e se articulando na transformação das relações sociais de classe, suscitando mudanças nas relações com a natureza e na construção de novas relações sociais de gênero. Essa mística se expressa em símbolos do movimento e ao mesmo tempo na práxis coletiva.

## **2 O EVENTO**

Para fortalecer o sentido de identidade e pertencimento, os mais diversos grupos humanos buscam através de organizações oportunizar debates que os contemplem. Não foi diferente com o MMC quando em decorrência dos trinta anos de sua existência em Santa Catarina organizam um movimento de tamanha expressão para comemorar e socializar sua trajetória, contextualizada por lutas, embates e conquistas.

O evento ocorreu nos dias 30 de abril e 01 de maio de 2013, no Parque de eventos Rovilho Bortoluzzi (FEMI) - Feira Estadual do Milho em Xanxerê Santa Catarina, com a participação de aproximadamente cinco mil pessoas. A programação contemplou momentos de interação e de místicas, formação, lazer, memória histórica e de apresentações culturais.

Foram dois dias de debates, conversas, trocas de informações, de experiências, e de conhecimentos. Conhecimentos construídos através das constantes lutas e momentos de formação e organização das mulheres camponesas.

Um movimento dessa amplitude não ocorreria se não houvesse no decorrer da história mulheres ousadas, guerreiras, heroínas, trabalhadoras, movidas pela essência da liberdade.

Liberdade, desejo no sentido de libertar-se do estigma de mulher frágil, construído durante séculos.

Levando em conta que esse movimento é composto por mulheres de várias gerações, etnias, e de diferentes culturas pertencentes à classe trabalhadora, moradoras de diversos municípios de Santa Catarina, percebemos que são mulheres na diversidade: na igualdade de ser mulher, ser de uma infinita beleza e dinamismo e com posicionamento firme na proposta de uma sociedade mais justa e fraterna.

A expressão disso tudo foi visível na organização do ambiente comemorativo aos 30 anos do movimento. Tudo foi articulado com as artimanhas do dia-a-dia vivenciado pelas camponesas, ou seja, através dos murais expostos ao redor do pavilhão, foi possível compreender a rotina e os fazeres dessas mulheres. Além da ornamentação relacionada ao cotidiano, havia um mural recriando a trajetória histórica do MMC, possibilitando aos visitantes a compreensão da gênese do movimento.

No primeiro dia ocorreu um seminário de debate em torno de temas relevantes para o fortalecimento da luta e dos ideais do movimento. “Projeto de Agricultura Camponesa: Agroecologia, patriarcado e feminismo”, foi o tema que conduziu o debate. Este contou com a participação de líderes do MMC, de outros movimentos sociais como Movimento dos Sem Terra (MST), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-SUL) e alguns representantes de entidades públicas. Além das militantes camponesas do Estado, estavam presentes também representantes do Rio Grande do Sul, Acre, Mato Grosso, Espírito Santo, Distrito Federal, Goiás e Paraná.

Concomitante com a discussão do seminário ocorria no pavilhão ao lado, uma feira onde eram comercializados produtos agroecológicos, roupas usadas, livros e artesanatos produzidos pelas mulheres. Em meio a este comércio oportunizado pelo evento percebemos que ocorria entre as participantes a troca de experiências, elemento básico para a construção do conhecimento e a formação pessoal de cada militante.

Espaços lúdicos com uma variedade de atividades foram organizados com o objetivo de manter as crianças ocupadas para que as mulheres/mães pudessem realizar as atividades propostas pelo movimento. Desta maneira organizaram-se dois grupos levando em consideração a diferença de idade. Num ambiente preparado com colchões, brinquedos, peças para montar e fraldário ficavam crianças de 0 a 3 anos sob a responsabilidade de duas monitoras. Em outro espaço preparado para as crianças maiores de 3 anos havia uma cama

elástica e uma variedade de brinquedos disponibilizados pelo Serviço Social do Comércio (SESC) de Xanxerê.

Mesmo que o cuidado não seja compromisso único da mulher, percebe-se que as militantes estão acostumadas a sair e levar seus filhos junto, como se fosse natural que o cuidar dos filhos seja obrigação e responsabilidade feminina, segundo Durhan (1983) apud Heilborn (1992, p.112)

[...] é próprio do senso comum conceber instituições estáveis da sociedade antes como “formas naturais” de organização da vida coletiva do que como produtos mutáveis da atividade social. No caso da família, entretanto, a naturalização é extremamente reforçada pelo fato de se tratar de uma instituição que diz respeito, privilegiadamente à regulamentação social de atividades de base nitidamente biológica: o sexo e a reprodução.

Neste sentido, as relações entre homem e mulher e a divisão sexual do trabalho acabam sendo naturalizadas, contribuindo assim para reforçar a posição de inferioridade da mulher na sociedade. Estas relações tidas como naturais contribuem para a permanência das diferenças, que na construção de um olhar crítico é a continuação da dominação machista e das relações patriarcais como representações poderosas.

As ideias semeadas na base do movimento oportunizaram as guerreiras se organizarem e lutarem por novas posições na sociedade. Os comentários ouvidos durante o evento evidenciam os resultados da luta: *“Através do movimento aprendi a me olhar no espelho e dizer, - eu sou mulher e tenho direitos. Aprendi que temos direito a sair para a rua, sair do anonimato e fazer movimento. Se não tivéssemos o movimento, ainda seríamos a sombra de nossos maridos e não teríamos a possibilidade de ver que o mundo é muito grande, vai além dos limites das nossas propriedades”*.

Falas semelhantes a esta eram ouvidas constantemente nas rodas de conversas que se estabeleceram durante o evento. Dessa maneira compreendemos que no percurso do movimento, as mulheres tem a oportunidade de construir novos conhecimentos e assim modificar concepções naturalizadas. Sendo a luta um instrumento de mobilização das militantes, que encoraja e empodera para a conquista de novos espaços na sociedade, as envolvidas demonstraram durante o evento que não são mais apenas “esposas dos maridos”, submissas. Construíram junto ao movimento uma identidade que lhes oportunizou desfazer-se do anonimato, manter novas relações e serem protagonistas de suas histórias.

O evento se estruturou nos grupos de base, equipes organizadas planejaram as atividades que foram desenvolvidas no decorrer dos dois dias. Dessa maneira durante o



encontro as equipes num processo de colaboração foram desempenhando suas funções e moldando o evento.

Foi possível perceber essa organização durante o almoço do primeiro dia de encontro, quando mulheres e homens com ingredientes doados pelos grupos regionais prepararam risoto no tacho, pão e salada.

O espaço reservado para a alimentação estava organizado de maneira que todas as militantes pudessem se servir e se acomodar, a paciência e o cuidado para com o outro eram percebidos nas atitudes dos organizadores e conseqüentemente dos presentes.

Conforme programação no final do dia uma grande parcela de militantes permaneceu no local, estas haviam se organizado para passarem a noite dando continuidade as atividades. A noite, oportunizou-se um café colonial partilhado constituído com uma grande quantidade de saborosos produtos coloniais.

No segundo dia, as militantes que permaneceram no local receberam as companheiras que aos poucos chegavam de diferentes regiões do estado. Entre risos, abraços e beijos foram se integrando e moldando o espaço, de maneira que percebia-se na espontaneidade dos gestos a militância como pratica de liberdade de forma apaixonada (BOGO, 2012).

As reações às presenças dos diferentes momentos foram se construindo através da participação de cada uma. Assim tem início o momento celebrativo de comemoração aos 30 anos do movimento, no qual as mulheres fizeram memória, através do teatro e da música de momentos históricos que marcaram a luta feminista inspiradora das militantes do movimento.

O evento esteve perpassado pela música, em cada momento que delineava o espaço, esta contribuía efetivamente para dar significado as místicas, as falas utilizadas no seminário e na recepção dos grupos. As músicas utilizadas continham letras que evidenciavam diferentes momentos que marcaram a história da humanidade. Dessa maneira no momento em que cantavam as mulheres colocavam toda a sua força de militante, e deixavam transparecer em seus olhares a paixão que move a participação e a luta enquanto movimento.

### **3 MÍSTICA**

Durante o evento com a intenção de fortalecer os ideais do movimento através da história tecida pelas mãos de muitas mulheres que ousaram e romperam fronteiras contemplou-se uma série de momentos que possibilitaram a transfiguração da luta pela transformação das relações sociais.

As experiências de vida e os testemunhos referenciados em muitos momentos durante o evento servem como fontes de inspiração e energia para as mulheres camponesas avançarem na caminhada. Quando estas dispostas a lutar para alterar os modelos e projetos construídos socialmente se engajam no movimento engrossam a base dos que sonham com uma nova realidade.

O aspecto religioso e místico são elementos importantes no desenvolvimento das diferentes culturas, estas diante da necessidade buscam experimentar o Mistério como forma de interiorizar um sentido que transcenda o mundo físico e introduza a arte de tecer esperanças no seio de todos os grupos. Foi nesse sentido que o grupo organizador do MMC planejou o aspecto decorativo do encontro em comemoração aos 30 anos de luta das mulheres camponesas em Santa Catarina.

O pavilhão preparado para receber as guerreiras, militantes que através de suas bravuras buscam responder à sociedade a necessidade de saciar suas convicções, foi decorado de forma que se vivêssemos no contexto das sociedades renascentistas seria possível compreender o processo do desenvolvimento da luta do movimento e as conquistas realizadas sem precisarmos desenvolver habilidades para a leitura.

Situação semelhante evidencia-se nas catedrais, onde as pinturas decorativas das paredes e vitrais transmitem histórias vivenciadas por diferentes grupos em diferentes contextos, estas são compreendidas sem precisar ter desenvolvido a habilidade de leitura, pois, como salienta Betto, (2010, p. 18) “[...] o que move o humano são as utopias, que não cabem no apertado gargalo de uma racionalidade que reduz as relações sociais à esfera econômica” a mola propulsora da luta do movimento transcende esse limite e por isso pode ser compreendida através daquilo que o cenário objetiva apresentar.

As relações contidas e transmitidas pelo cenário dos 30 anos do Movimento leva-nos a refletir sobre as utopias dessas mulheres heroínas como bem nos diz a letra do hino “Mulher agricultora heroína da terra/herói sem medalha que luta sem guerra/queremos manter a ordem e o progresso, mas também queremos mais justiça nesta terra” (Hino do Movimento – MMA), as quais já não aceitam apenas aquilo que a sociedade machista tem determinado como princípio de desenvolvimento, querem elas saciar o apetite que suas utopias tem despertado e transgredir os limites que as asfixiam, no sentido de consolidar suas convicções diante das imposições sociais.

Na luta e consciência de reagir em relação aos obstáculos criados pela sociedade estas mulheres organizam-se e demonstram que há possibilidade de viver a igualdade desejada em todos os âmbitos, sejam eles familiar, social, econômico, afetivo, etc.

Portanto diante de todas as conquistas que o grupo foi construindo nessa caminhada que chega agora aos 30 anos, percebemos na decoração do evento o místico como ingrediente importante para explicar as abordagens relacionadas às novas construções feministas, pois, segundo Betto, (2010, p. 9) “O místico se traduz por convicções poderosas que fazem mover a história pela mola propulsora da caminhada das pessoas e das sociedades”.

A ideia de divulgar a mola propulsora do movimento e trazer para a história agentes sociais antes relegados do processo é visível quando observando a continuidade da ideia na sequência da decoração encontramos os afazeres da labuta diária. Na sequência das ideias percebe-se que as mulheres concebem o dia-a-dia de forma que, a vida de mãe, esposa, mulher, agricultora, vizinha, avó, religiosa, etc, enfim, em todos os seus momentos pode ser conciliada e desenvolvida de maneira prazerosa e possível. Exatamente o que a mística propõe como nos lembra Betto, (2010, p. 162):

A mística só existe para nos ensinar a lidar com o conflito e para fazer com que, dentro dele, não sejamos esmagados, mas estejamos sempre acima ou numa relação que não nos quebre a harmonia interior da relação com os outros.

Quando, além de comprometer-se com uma infinidade de atividades diárias ela procura cuidar para que o necessário não falte no dia-a-dia, prepara o local para dar continuidade a garantia de alimentação e sobrevivência de sua família. Desta maneira percebe-se no cenário, nos detalhes, nos sonhos, no encontro a mensagem que o movimento realmente quer tornar visível. Muitos outros aspectos da decoração nos remetem à reflexão da grandiosidade da generosidade interiorizada pelas defensoras e heroínas da terra.

A arte de saber viver transmitida durante o evento nos leva a compreender que o desejo do grupo durante toda a caminhada foi no sentido de produzir novas identificações, onde a participação popular, prática que tende a substituir as antigas ordens sequenciais instauradas contribua para eliminar os mecanismos de dominação vivenciados durante a história humana.

O que o movimento tem deixado transparecer é que essa luta não surge nas bibliotecas das universidades ou no mundo científico/acadêmico, mas nas resistências, nas lutas travadas por milhares de oprimidas que desejam realçar sua participação na construção da história social.

Em cada espaço do cenário, pensado e organizado para o encontro a fé é sentida e percebida nos detalhes e nos ingredientes utilizados, estes nos deixam a certeza de que o amor proporciona condições para práticas libertadoras. No entanto, a mística do engajamento e da

luta refletem aquilo que as integrantes do movimento através de suas convicções, utopias e paixões demonstram à sociedade durante as mobilizações que organizam. Desse modo, Betto, (2010, p. 67) esclarece:

Mística significa, então o conjunto de convicções profundas, as visões grandiosas e as paixões fortes que mobilizam pessoas e movimentos na vontade de mudanças, inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades ou sustentam a esperança face aos fracassos históricos.

A experiência do mistério durante o evento personalizou-se nos mais diferentes momentos, em especial quando recordam com muita emoção a luta de mulheres ousadas e desafiadoras, que fizeram um enfrentamento no intuito de se empoderar, entre elas “Olga Benário” mulher que desafiou os grandes líderes da época do nazismo.

Outro momento do encontro que nos evidencia a mística foi a construção da memória de mulheres que lutaram pelas mais diferentes causas no decorrer do processo histórico de suas vidas. Esse momento foi representado através da construção do mapa do Brasil, onde copos de vinho foram utilizados para delinear as fronteiras territoriais, velas, flores e cartazes com imagens também contribuíram para a compreensão da luta e vida das mártires lembradas durante esse momento.

O que manteve o fio de discussões e debates durante os dois dias do movimento foi justamente a mística, como bem nos lembra Betto (2010, p. 69), “Não há militância sem paixões e mística” elementos que sensibilizaram as centenas de participantes, as quais através de depoimentos e apresentações deixam transparecer o mistério contido durante o evento. A presença mística é percebida nos olhares, nas expressões, nos movimentos que cada guerreira e heroína realizam.

Não se pode projetar novas realidades se não soubermos captar aquilo que não pode ser expresso, apenas sentido, nesse viés as atividades realizadas durante o encontro oportunizaram novas perspectivas e novas formas de convivência mantendo constantemente alimentada as convicções que segundo Betto, (2010, p. 69) são justamente “estas que mudam as práticas, que transformam as relações sociais”.

O MMC conta com agentes sociais empenhadas, as quais buscam através da participação manter seus sonhos alimentados e lutar para que a liberdade e a criatividade, elementos essenciais na formação pessoal e coletiva, não sejam negados.

Nesse contexto a militância “ganha força” (BETTO, 2010, p. 70) e o empoderamento dessas que a sociedade foi negando e impedindo de serem vistas como agentes sociais

atuantes, demonstram através da dignidade que o curso da história pode mudar de direção e proporcionar transformações para a libertação.

## CONSIDERAÇÃO FINAIS

Contudo, a nossa participação no evento nos oportunizou conhecer de forma mais aprofundada a organização, a mística e o envolvimento das mulheres num processo de construção e afirmação de uma política específica de liberdade e de luta pela vida saudável.

A força e a delicadeza de cada uma das participantes foram aspectos que nos instigaram a querer compreender o que realmente procuravam e se dispunham fazer. Assim, nossa participação e envolvimento durante o evento levou-nos a perceber a importância da formação nos grupos de base para a formação social, educacional, política e mística na vida das mulheres. As discussões a cerca da dominação patriarcal das mulheres oportuniza mudanças nas percepções e nas maneiras de pensar de cada uma das militantes.

Nos vários momentos do encontro, ficou nítido que o patriarcado, o imperialismo e o capitalismo são exemplos de dominação que esmaga e aprisiona quem não se dispõe a ter tempo para si mesmo e esquece que somente as estratégias e as táticas carregadas de interesses não darão respostas ao que buscamos. Precisamos evidenciar a fraternidade, a transparência, as experiências e a capacidade de reflexão dos acontecimentos que marcam o dia-a-dia dessas militantes para juntas construirmos uma nova realidade.

Os encontros servem para revitalizar as lutas e dar mais significados aos momentos que precisam passar por modificações, portanto nas atividades elaboradas e praticadas nos dois dias do encontro, evidenciou-se a busca de outros caminhos, os quais são perceptíveis nos elementos que movem o MMC. Um conjunto de representações fizeram emergir o desejo que permeia o MMC, o qual é construir na sociedade um projeto alternativo ao sistema vigente e que este possa solidificar-se no universo pensado e idealizado pelas militantes, onde o conviver, crescer e humanizar-se sejam significativos a ponto de alterar as estruturas estabelecidas pela sociedade atual.

Que esse projeto venha contribuir para desconstruir as injustiças e opressões que permeiam a vida de milhares de mulheres da sociedade atual, mas não podemos esquecer que muitas guerreiras morreram no anonimato, porém, nunca perderam o sonho e a esperança de construir novas realidades. Mesmo que muitas tenham sido lembradas durante o evento sabemos que milhares destas não conseguiram deixar seu legado para servir de inspiração a outras militantes que mesmo assim lutam diariamente para o fim da dominação

## **PEASANT WOMAN MOVEMENT (PWM): 30 YEARS OF HISTORY AND CONQUER, REAFFIRMING FIGHT AND PEASANT FEMINIST**

**ABSTRACT:** Firstly, The Movement of Rural Women (PWM) has a historical trajectory with many striking and great involvement of women who become militant moments. On April 30<sup>th</sup> and May 1<sup>st</sup>, 2013 was celebrated the thirtieth anniversary of the Women Peasant Movement of Santa Catarina, which had as its theme: PWM 30 years of history and achievement, reaffirming the peasant and feminist struggle. Although, this paper presents the report this event as well as references studied and discussed during the lessons of the Master of Education at Unochapecó University. Moreover, as researchers, our intention was to report the occurrence of the event and as protagonists, express our impressions. For the records during the event we basically used participant observation, records images and informal conversations. Throughout this work reflected on the genesis and organization of the PWM and the event, emphasizing their efforts, movements and actions in society. Furthermore, we also analyze a form of expression and communication used in different spaces constructed by the group, discussing what was done around the mystical, panels, speeches, leisure, the food sharing, the lodging and testimonials. Consequently, to understand better our reflection we use as theoretical framework, the authors discuss related topics, information contained in the official website of the PWM, as well as records made during the event. The main authors were Warrer-Scherer (2012), Ghon (2012), Heilborn (1992). However, our participation in the event provided an opportunity to learn in depth the organization, the mystical and the involvement of women in construction and holding a policy of freedom and fight for healthy living process. Finally, the strength and delicacy of each aspect that the participants were prompted to understand what really tried and were willing to do. Then, our participation and involvement during the event led us to realize the importance of grassroots groups for social, educational and political education in the lives of rural women.

**KEYWORDS:** Social Movements; Women; Peasant;Mystique.

### **REFERÊNCIAS**

BOGO, Ademar. A mística: parte da vida e da luta. In: PELOSO, Ranulfo (Org.). Trabalho de Base: Seleção de roteiros organizados pelo Cepis. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HEILBORN, Maria Luiza. Fazendo gênero? A antropologia da mulher no Brasil. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

POLI, Odilon Luiz. **Leituras em Movimentos Sociais.** Chapecó: Grifos, 1999.

SALVARO, Giovana Ilka Jacinto; LAGO, Mara Coelho de Souza. **O desafio de protagonizar questões de gênero: uma (re) leitura da criação do Movimento de Mulheres Agricultoras de Santa Catarina.** Florianópolis – SC: UFSC, Fazendo Gênero 8 – “Corpo, Violência e Poder”, 25 a 28 de agosto de 2008.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes emancipatórias**: nas lutas contra exclusão e por direitos humanos. 1 ed. Curitiba: Appris, 2012.

BETTO, Frei; BOFF, Leonardo. **Mística e espiritualidade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

## **ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: INTERFACES COM AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO**

**Stéfani Dutra Mattana<sup>1</sup>**  
**Regiane Zanovello<sup>2</sup>**  
**Joice Feil Fagundes<sup>2</sup>**  
**Micheli Stefanello<sup>2</sup>**  
**Tânea Bisognin Garlet<sup>3</sup>**

**RESUMO:** A presente pesquisa apresenta percepções dos alunos do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública do município de Palmeira das Missões, quanto ao tema sexualidade. O trabalho foi desenvolvido por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que abrangeu 43 alunos. A metodologia de ensino empregada foi uma palestra sobre orientação sexual abordando os principais conceitos com o objetivo de sensibilizar os estudantes de forma crítica e reflexiva, quanto às problemáticas envolvidas em relação à sexualidade. Além disso, utilizou-se como forma avaliativa pré e pós-testes, que investigaram o saber dos alunos participantes do projeto.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação. Sexualidade. Ensino de Ciências.

### **INTRODUÇÃO**

Ao longo do desenvolvimento do ser humano, a sexualidade é uma dimensão da identidade pessoal e das relações humanas, que se vai construindo de forma mais determinante por meio da socialização. No decorrer deste processo “diversos são os agentes que fazem parte da socialização humana: os pais, a família, os professores e a escola. Como espaço privilegiado para a socialização, a escola parece ter, portanto um papel muito importante neste domínio” (ZAPIAIN, 2003). Deste modo, “educação sexual pode ser compreendida como um conjunto de informações desenvolvidas de forma assistemática sobre a sexualidade. Logo, esta deve ser realizada pela união das diversas instituições educativas, como escola, família e instituição religiosa” (DOMINGUES, 2009). Nesse sentido, Nunes & Silva (1997) evidenciam que trabalhar educação sexual na escola é “criar oportunidade para a formação integral do cidadão, numa vivência gratificante e responsável de sua inalienável capacidade humana de desejar e ser desejado, amar e ser amado”.

Reconhecendo a escola como um ambiente capaz de articular a abordagem da sexualidade, é fundamental que este assunto esteja incorporado no currículo escolar, pois é neste âmbito que ocorre a interação com jovens contribuindo para a construção de sua

---

<sup>1</sup> Apresentadora. Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM/CESNORS. Bolsista PIBID/2014. stefani\_mattana@hotmail.com

<sup>2</sup> Co-autoras. Acadêmicas do curso de Ciências Biológicas UFSM-CESNORS. Bolsista PIBID/2014.

<sup>3</sup> Professora Adjunta do Departamento de Zootecnia e Ciências Biológicas. UFSM, Departamento de Zootecnia e Ciências Biológicas, Av. Independência, 3751, Vista Alegre, Palmeira das Missões, RS, Brasil. CEP 98300-000.



identidade. Assim, “a sexualidade é entendida como uma construção social, histórica e cultural, sente-se a necessidade de ser discutido na escola, espaço privilegiado para o tratamento pedagógico desse desafio educacional contemporâneo” (NOGUEIRA, 2010).

O trabalho objetivou analisar as concepções prévias de estudantes do ensino básico frente à educação sexual e promover a compreensão de conceitos de maneira crítica e reflexiva, desmistificando as concepções errôneas em relação à sexualidade.

## **DESENVOLVIMENTO**

Buscando sensibilizar alunos de uma escola estadual do município de Palmeira das Missões, acerca da sexualidade, desenvolveu-se o projeto “Orientação sexual na escola” com alunos dos sétimos anos, totalizando 43 participantes, além disso, o trabalho foi ministrado por bolsistas do PIBID – Ciências Biológicas/UFSM no período de abril a junho e 2014.

Para dar suporte à pesquisa utilizaram-se pré e pós-testes para acompanhar os saberes iniciais e finais dos estudantes. O instrumento de investigação foi composto de 12 questões abertas que buscavam obter a percepção de como a sexualidade é vivenciada no contexto escolar.

*O que você entende por educação sexual?*

*Conceitue: Adolescência; Puberdade; Hormônios; Menstruação e DST.*

*O que são métodos contraceptivos?*

*Cite alguns métodos de contracepção que você conhece.*

*O que são os métodos de esterilização?*

*Mencione órgãos que compõem: Sistema reprodutor masculino e Sistema reprodutor feminino.*

*Qual a importância da prevenção na relação sexual?*

Para a investigação das questões de pesquisa utilizou-se a metodologia de categorização pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Ainda, a fim de auxiliar na transposição dos conhecimentos sobre o tema, bolsistas do PIBID utilizaram como aporte metodológico uma palestra didática explicativa e, após a atividade, os discentes responderam ao mesmo questionário inicial buscando traçar um panorama comparativo, que evidenciasse se a proposta educativa auxiliou na desmitificação das suas curiosidades sobre o tema.

A palestra contemplou informações relacionadas às mudanças físicas que ocorrem na adolescência, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis (DST), além de orientações gerais sobre mitos e curiosidades.

Nesse pressuposto, Furlani (2009) evidencia que a “educação sexual pode ser compreendida como um conjunto de informações sobre a sexualidade, sendo denominada de

uma maneira informal e ocorrendo no seio familiar, proporcionando aos jovens os padrões de morais impostos na sociedade”. No entanto, a Educação Sexual deve ser abordada em sua complexa constituição, como elemento inerente à vida, logo, como elemento imprescindível à formação integral da criança.

Assim, com a análise dos dados, observou-se que dos 43 alunos participantes da pesquisa, 51% eram do sexo masculino e 49% do sexo feminino, cuja idade variou entre 12 e 15 anos.

Quando questionados sobre a percepção quanto à educação sexual, os alunos relataram: *Educa para o sexo; Ser orientado sobre o que é sexo e suas consequências; É como uma aula sobre sexualidade; Ensinar os jovens que devem se prevenir; É a educação que ensina mais sobre sexo, e a se cuidar; Que aprende sobre a reprodução; Aprende a transar com segurança; Educa quando você vai fazer sexo.*

No entanto, quando questionados sobre a mesma questão no pós-teste observou-se que os discentes entenderam a importância do termo educação sexual, pois os alunos argumentaram que: *Devemos ter responsabilidade na hora de praticar o ato sexual; Ensina a ter uma relação saudável sem pegar doenças; Que devemos cuidar do nosso corpo em relação a DST e gravidez; Orientar os jovens; Educar para o sexo; Ter uma relação sexual ciente.*

Com base nas ideias de Saito & Leal (2000) a “sexualidade não pode ser vista como sinônimo de sexo, e sim como parte integrante e fundamental no processo de desenvolvimento do indivíduo”.

Considerando a adolescência a fase de transição da infância para a idade adulta quando solicitados a conceituar adolescência os estudantes argumentaram: *Quando o corpo já está mudado; Mudanças acontecem na adolescência; Parte da vida em que nós aprendemos coisas novas sobre nosso corpo; É a evolução para ser adulto; Período que a gente começa a descobrir mais; Crescimento do corpo e mudanças; Momento que deixa de ser criança; O desenvolvimento de várias partes do corpo; É quando a gente sai da fase infantil passa para a adolescência.*

No pós-teste com relação à compreensão do termo adolescência, os estudantes relataram: *Entrada para a puberdade; Fase entre a infância e a fase adulta; É a fase que o corpo muda; É quando evoluímos; Quando a gente deixa de ser criança.* Diante disso, é notório o conhecimento das características voltadas a essa fase.

Em consonância, Bruzamarello (2010) evidencia que “a adolescência é uma fase de transição gradual da infância para idade adulta, que vem sendo cada vez mais estudada por

profissionais que se dedicam ao atendimento de jovens nesta fase da vida. É uma etapa crucial do processo de crescimento e desenvolvimento humano, manifestando-se por intensas, brusca e marcantes transformações anatômicas, fisiológicas, psicológicas e sociais”.

Reconhecendo a puberdade como um período de transição no corpo, quando questionados sobre o conceito desta fase os alunos responderam: *Mudanças que ocorrem no corpo; Transformações do corpo; É uma parte da adolescência; Fase durante a adolescência; Desenvolvimento do corpo; Menarca; Crescem pelos, menstruações, estrias, as espinhas, a ejaculação; Quando o corpo está começando a mudar; É a mudança dos corpos dos adolescentes.*

No pós-teste quando indagados sobre o mesmo conceito, os discentes afirmaram ser: *Uma fase da adolescência; Mudança no corpo humano; Crescimento do corpo, pelos pubianos, do pênis, bacia e das mamas.* Diante das afirmações, percebeu-se que os alunos já possuíam uma compreensão significativa quando questionados primeiramente.

Nessa perspectiva, “práticas docentes sobre a sexualidade fundamentam-se na proposição que a puberdade seria o momento propício para a discussão com os alunos, haja vista que nessa fase a capacidade reprodutiva esteja desenvolvida” (AQUINO & MARTELLI, 2012).

Ponderando os hormônios como substâncias que atuam nas modificações físicas do corpo, quando questionados sobre as suas concepções acerca do assunto, os alunos evidenciaram os principais tipos de hormônios que estão relacionados com a sexualidade citando: *Testosterona e estrogênio.* No entanto esses hormônios permaneceram apenas na parte conceitual e os estudantes não demonstravam conhecimento da função e atuação deles no organismo. Por sua vez, nessa mesma questão do Pós-teste os alunos já demonstravam compreender como esses hormônios interferem no desenvolvimento e modificações das estruturas corporais.

Já no que se refere ao conceito de menstruação os discentes alegaram: *Liberação do óvulo; Menarca; Situação que acontece na adolescência das meninas; Parte da puberdade feminina; Quando a menina começa a adquirir corpo de mulher; Situação que todas as meninas passam; A menstruação acontece na menina a partir de uma idade que o corpo libera sangue; É quando a mulher está no período de ovulação; É quando a menina passa da adolescência e se torna moça; É a fase de ovulação da mulher que ocorre todo mês, o ciclo pode durar 28 dias sendo que a ovulação ocorre na metade.* Entretanto, quando indagados sobre a mesma questão no pós teste a grande maioria dos alunos afirmaram estar relacionado

com a descamação do útero, mas ainda há alunos com compreensões errôneas sobre o assunto abordado.

No que diz respeito às percepções da sigla de DST os estudantes relataram: *Doenças sexualmente transmissíveis; Ocorre quando nenhum usa métodos contraceptivos; São doenças que pode se obter durante uma relação sexual; HPV, gonorréia, AIDS*. No pós-teste notou-se que ocorreu uma evolução na aprendizagem do tema, pois um número significativo de alunos demonstrou entender o conceito de DST. Sendo assim, observa-se a importância de tais conhecimentos, oriundos a partir da palestra, para uma melhor concepção dos estudantes referente ao tema.

Nesse viés, Bonfim (2009) ressalta que “a educação sexual pode contribuir, entre outros fatores, para a diminuição dos índices de gravidez na adolescência, a redução da transmissão entre os jovens de DST, e tornar o jovem conhecedor do que representa a sexualidade humana para si próprio e no contexto da sociedade brasileira”.

Considerando as funções dos métodos contraceptivos no corpo, quando questionados sobre sua função, os alunos evidenciaram: *Camisinha, esterilização, pílula do dia seguinte; Para não engravidar; São anticoncepcionais; São remédios que usamos antes e depois da relação sexual; São métodos que previne transmitir doenças e ter um filho indesejado*; a maioria dos alunos não soube responder. Analisando as afirmações dos alunos, observou-se que o entendimento foi contraditório, pois os discentes compreendem os métodos, mas não especificamente sua função, constatando-se que o assunto deixa lacunas em relação ao assunto.

Quando solicitados em relatar alguns métodos de contracepção os alunos argumentaram: *Camisinha; Camisinha e pílulas; DIU, pílula do dia seguinte, diafragma; Uso de anticoncepcional e camisinha; Camisinha, pílula do dia seguinte, comprimidos*. Devido aos discentes já possuírem um saber antecedente do assunto, indicando possivelmente que já o tem presente em suas vidas, mesmo com idade precoce. Um número significativo de alunos não respondeu a este item, comprovando a falta de conhecimento e informações, enfatizando a importância de difundir este tema nos ambientes escolares, dada à carência que muitos deles podem ter no ambiente familiar. Rodriguez (2010) comenta que “metade dos pais não fala com os filhos sobre sexualidade, mas a maioria acha fácil abordar temas referentes à sexualidade com seus filhos”. No pós-teste quando solicitados a responder a mesma questão os discentes frisaram: *Camisinha; Anticoncepcional; DIU; Pílula do dia seguinte*, sendo as mais popularmente conhecidas, isso denota que os alunos apresentam uma compreensão significativa acerca dos métodos contraceptivos, sendo estes recursos preventivos.

Sobre os métodos de esterilização, quando questionados a expor seu ponto de vista os estudantes responderam: *Para limpeza; Ligadura; São métodos que as pessoas fazem para não terem filhos; São métodos de não se ter mais filhos, no homem se corta os tubos deferentes e na mulher as tubas uterinas;* e a grande maioria não respondeu alegando não saber. Quando perguntados novamente no pós-teste percebeu-se que os alunos compreenderam os métodos que compõem a esterilização, pois argumentaram: *Laqueadura e vasectomia; Quando cortam as tubas uterinas; Métodos para não ter filhos, na mulher ocorre o corte da tuba uterinas e no homem corte dos tubos deferente.* Salientando novamente a importância do amparo teórico, para abordar elementos imprescindíveis na formação integral da criança, a educação sexual é um elemento significativo para relacionar os temas do cotidiano dos estudantes.

Compreendendo a importância do sistema reprodutor feminino e masculino para entender os processos fisiológicos, quando indagados sobre os principais órgãos que compõem o sistema masculino, os alunos argumentaram: *Pênis; Testículo e canal deferente; Epidídimo, testículo, pênis; Pênis, escroto; Testículos, canal deferente, hormônios, testosterona; Glândula seminal, próstata, testículo; Testículo, pênis, esperma.* Já com relação ao sistema reprodutor feminino, relataram *Vagina; Óvulo, útero, vulva, ovário; Mamas, vagina; Vulva, ovário; Óvulo, útero, uretra, vulva, hormônios, ovário; Menarca.* Avaliando as respostas observou-se que os alunos apresentam uma compreensão sobre o tema, pois este é trabalhado pelos professores em conteúdo específico em sala de aula e por ser um conhecimento atrativo é eminente a instigação quanto ao tema por parte dos discentes.

No que se refere à mesma questão no pós-teste quanto ao sistema reprodutor, os participantes afirmaram: *Pênis, testículos, escroto e canal deferente; Pênis, testículos, canal deferente, Vesícula seminal e epidídimo.* Já com relação ao sistema reprodutor feminino: *Ovário, glândulas mamárias, vagina, vulva, útero, tubas uterinas e glândula de Bartholin.* Alguns alunos citaram Glândulas de Bartholin, como órgãos que compõem o sistema reprodutor feminino, demonstrando que parte do conhecimento já foi assimilada.

Com relação à importância da prevenção sexual, os estudantes relataram: *Para a mulher não engravidar e para não pegarem doenças; Não pegar doenças; Previne contra doenças e gravidez; Usar camisinha; Para não ter filho.* No pós-teste a grande maioria afirmou ser relevante, pois tem como finalidade prevenir doenças e evitar uma gravidez indesejada, o que torna é eminente que os alunos apresentam um saber relevante sobre o cuidado de prevenção.

Nessa perspectiva Almeida & Centa (2009) enfatizam que “a comunicação da família com os filhos na adolescência, embora difícil e conflituosa, deve ser sempre estimulada, pois é nessa fase que os filhos querem e mais necessitam de informações”. “A escola enquanto cenário de convivências tem como missão primordial desenvolver ações educativas desempenhando papel fundamental na formação e na conduta de jovens em diferentes contextos da vida social” (BRUZAMARELLO, 2010).

Assim, o PCN sobre Orientação Sexual aborda:

[...] no âmbito escolar é necessário que a escola, como instituição educacional, se posicione clara e conscientemente sobre referências e limites com os quais irá trabalhar as expressões de sexualidade dos alunos. Se for pertinente ao espaço da escola o esclarecimento de dúvidas e curiosidades sobre a sexualidade, é importante que a escola contribua para que a criança discrimine as manifestações que fazem parte da sua intimidade e privacidade das expressões que são acessíveis ao convívio social (BRASIL, 1998, p. 89).

Nesse contexto Oliveira (2009) ratifica que “o conhecimento sobre e para o indivíduo necessita ser construído num ambiente que privilegie o diálogo com oportunidades de questionar e analisar situações”. No ensino, há um aceno para que se realizem atividades motivadoras que envolvam os estudantes, nas quais estes possam discutir resgatar e expor as suas concepções, revendo ideias de senso comum e construindo conhecimento embasado no conhecimento científico.

## CONCLUSÃO

O projeto promovido pelos bolsistas no ambiente escolar foi significativo, pois atuou como um instrumento de apoio, permitindo a interação entre acadêmicos e estudantes. Além disso, o envolvimento dos alunos possibilitou criar um ambiente de discussão com troca de informações o que contribuiu para ampliar seus conceitos sobre a sexualidade.

Isso pode ser evidenciado com a análise das concepções iniciais e finais dos discentes a cerca do assunto o qual demonstra que a proposta educativa foi de grande relevância para os estudantes uma vez que colaborou para desmistificar conceitos errôneos permitindo-os contextualizar seu saber sobre o tema. É nessa perspectiva, que o PIBID pode atuar favorecendo reflexões para que se desenvolva um ensino melhor fundamentado.

## SEXUAL ORIENTATION IN SCHOOL: INTERFACES WITH THE PERCEPTIONS OF STUDENTS OF SCHOOL EDUCATION

**ABSTRACT:** This research presents perceptions of seventh years of elementary education in a public school in the city of Palm Missions as the theme sexuality. The work was developed by the Institutional Fellows Program Initiation Teaching Bag covering 43 students. The

teaching methodology employed was a lecture on sexual orientation with the key concepts in relation to the subject aiming to sensitize students to critically and reflectively about the issues involved regarding sexuality. Furthermore, it was used as an evaluative way pre and post-test, which investigate the knowledge of students participating in the project.

**KEYWORDS:** Education. Sexuality. Science Teaching.

## **AGRADECIMENTOS**

Os autores agradecem a CAPES pela concessão de bolsas do Programa de Iniciação à Docência/PIBID.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, A. C. C. H. & CENTA, M. L. **A família e a educação sexual dos filhos: implicações para a enfermagem.** Acta Paulista de Enfermagem, Toledo, v.22, p.71-76, 2009.

AQUINO, C. & MARTELLI, A. C. **Escola e educação sexual: uma relação necessária.** IX ANPED SUL- Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul, 2012.

BONFIM, C. R. S. **Educação sexual e a formação de professores de ciências.** Universidade Estadual de Campinas. Tese de doutorado, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUZAMARELLO, Bruna. **Educação Sexual de adolescentes nas escolas um olhar sobre o cenário brasileiro.** Trabalho de conclusão de curso UFRGS. Porto Alegre, 2010.

DOMINGUES, G. J. **A educação sexual escolar, a influência da televisão e as possibilidades de diálogo com a família.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Londrina, 2009.

FURLANI, Jimena. **Encarar o desafio da educação sexual na escola.** In: Sexualidade/ Cadernos temáticos. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de gênero e Diversidade sexual. – Curitiba: SEED – Paraná. 2009.

NOGUEIRA, D. M. **Gênero e sexualidade na educação. Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas,** ISSN 2177-8248. Universidade Estadual de Londrina, 2010.

NUNES, C. & SILVA, E. **As manifestações da sexualidade da criança.** Campinas: Século XXI, 1997.

OLIVEIRA, V. L. B. **Sexualidade no contexto contemporâneo: um desafio aos educadores.** In: FIGUEIRÒ, Mary Neide Damico (Org.). Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009.

RODRIGUEZ, N. G. M. Sexualidade: uma discussão com pais, alunos e professores da 7ª série da escola Albert Einstein de Jaciara sobre o Tema Transversal Sexualidade. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale**. Vale de São Lourenço-Jaciara/MT, 2010.

SAITO, M. I; LEAL, M. M. **Educação sexual na escola**. Instituto da Criança do Hospital das Clínicas e Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: 2000.

ZAPIAIN, J. G. **A educação afetivo-sexual na escola**. Sexualidade & Planejamento Familiar. 2003.



## PRÁTICA AVALIATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Michele Soares Carvalho<sup>1</sup>  
Chantele Santos Johan<sup>2</sup>  
André Boccasius Siqueira<sup>3</sup>

**RESUMO:** Para quem lança um olhar sobre a Educação como uma realidade social e procura refletir a respeito de seus aspectos e rumos, a avaliação parece ser uma das acusadas pelo reducionismo da escola. É preciso entender o real sentido da avaliação do rendimento escolar utilizando-a com o propósito de analisar e compreender o processo de aprendizagem. Neste sentido, pretende-se primeiramente refletir sobre a grandeza que está intrínseca no ato de avaliar e, em seguida, discutir sobre a eficácia de representações gráficas como método avaliativo do conhecimento dos alunos das séries/dos anos finais do ensino fundamental nas aulas de ciências. Conclui-se que as representações mostraram-se relevantes para acompanhar o processo de ensino aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação. Educação. Representações gráficas. Aprendizagem. Concepções prévias.

### INTRODUÇÃO

Iniciamos a presente reflexão discutindo sobre o currículo escolar. Para tal, toma-se como base os estudos de Goodson (1999). O autor refere-se ao currículo como uma construção social do conhecimento, feita coletivamente por todos os sujeitos envolvidos, visão que ele afirma que deve ser apoiada, primeiramente em nível de prescrição, e depois em nível de processo e prática. Refletindo sobre a significação do currículo, o quer um currículo? Esta indagação é proveniente de Corazza (2001), que considera o currículo como uma linguagem que expressa o falante ou os falantes, que exprime os seus objetivos e propósitos.

Ao observar dessa maneira, questiona-se quem é o falante por traz do currículo? Por que os falantes não devem ser os professores ou os alunos, os falantes devem ser pessoas distantes da realidade escolar por tratá-lo com tamanho descaso. O falante pode ser um ser político (partidário) que subjuga o ensino como relatado por Goodson (1999), onde é melhor que a ciência não seja ensinada aos pobres para que não haja debates e rebeliões contra os esquemas sociais. Pode ser alguém que faça o currículo querer isso ou aquilo fragmentado, sem nexos. Tal reflexão lembra Chassot (2004) ao se indagar: “Para quem serve o currículo?”.

---

<sup>1</sup> Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria, *campus* Palmeira das Missões. michesoarescarvalho@gmail.com; michelecarvalho@hotmail.com.

<sup>2</sup> Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria, *campus* Palmeira das Missões e professora da rede pública estadual de ensino, chantelejohan@hotmail.com.

<sup>3</sup> Professor Adjunto Universidade Federal de Santa Maria, *campus* Palmeira das Missões. aboccasius@yahoo.com.br; andre.siqueira@ufsm.br

Aproveitando os estudos de Silva (2003) destaca-se a importância dos educadores se questionarem sobre seu papel perante a sociedade, a qual deve ser considerada de maneira ampla, com as relações e inter-relações, desafios e problemas do capitalismo. O que é refletido por Silva (*op. cit.*), pensando na homogeneização da educação e, por conseguinte, do currículo, que dissemina perguntas e respostas prontas que os docentes e alunos recebem sem indagações. Considerando esses aspectos, podem-se destacar muitas reformas educacionais que ocorreram no Brasil com reflexos em cada Estado, por estarem subordinadas a ideologias partidárias, as quais deixam o currículo cada vez mais fragmentado e sem identidade cultural.

O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades, ao refletir sobre o que diz Silva (2003), parecem previsível que as políticas curriculares tomem novos caminhos devido às mudanças sociais e ao interesse de alguns, ao meio dessa falácia um dos atores principais deve ressurgir com vez e voz, neste contexto um dos protagonistas deve ser o docente de sala de aula e os gestores da educação básica.

Em outros termos, as nossas escolas refletem as maiores mudanças na sociedade, a cada novo governo ocorre um surto reformista que atinge principalmente o ensino básico (KRASILCHIK, 2000). Diferentes currículos formam diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas sociais, ligadas à classe, ao gênero e à raça. Diante do rumo que o currículo pode nos levar é cabível que os professores se questionem: Por que a ciência é assim e não de outro jeito? Por que ensinamos isso e não aquilo na sala de aula? Por que avaliamos do modo como o fazemos? Por que as aulas são ministradas dessa forma? A resposta a essas perguntas segue um caminho apontado por Goodson (1999, p. 10) “é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade”.

As práticas docentes são imbuídas de ações que fazem parte da sua cultura, que expressam as práticas vividas pelos professores. Assim, o tema avaliação escolar é um enorme desafio, na medida em que a avaliação é entendida pela maioria como um fator de medida da qualidade da educação escolar. Tais apontamentos são comprovados ao analisar as mudanças curriculares, pois no que se refere a avaliação da aprendizagem, houve poucas mudanças. As que ocorreram não focavam a introdução de pareceres qualitativos ou quantitativos.

Com o intuito de promover uma avaliação que permita olhar o aluno de perto, acompanhar o processo de ensino aprendizagem, e testar a eficácia de avaliar os alunos através de representações, foi desenvolvido o presente trabalho. Desse modo, o objeto de investigação deste texto foram representações gráficas produzidas por alunos. Foi objeto de interpretação o material produzido por 20 alunos da 7ª série – correspondente ao 8º ano – de

uma escola pública do estado do Rio Grande do Sul, sobre o sistema digestório humano. Os desenhos foram realizados em dois momentos: antes e depois de intervenções de caráter prático-investigativo. As atividades totalizaram dez horas aula desenvolvidas entre os meses de abril e maio de 2013. Foram executadas em seis encontros, abordando os seguintes temas: a importância de uma alimentação saudável, análise dos desenhos produzidos pelos alunos, atividade prática, apresentação e discussão, jogo didático, visualização e discussão de vídeos.

No encontro onde foi discutido sobre a importância de uma alimentação saudável realizou-se uma discussão sobre o processo de alimentação e ao final foi proposto o registro, em forma de desenho, do trajeto que o alimento percorre no organismo humano. Os alunos fizeram o desenho individualmente, sem utilizar nenhum material de consulta.

No segundo encontro ocorreu a análise e discussão dos desenhos e utilização de um modelo didático do sistema digestório para descrever o trajeto que o alimento percorre e, explicou-se o que ocorre em cada órgão. Após as colocações os alunos realizaram exercícios de reforço seguido de correções orais.

No terceiro encontro foi realizado um jogo coletivo. Tratou-se de vários cartões embaralhados em uma caixa que deveriam ser retirados por um participante, o qual iria determinar o próximo a responder a pergunta, por exemplo: *“Indique quem deve pegar o próximo papel”*; *“Você deve respondê-la! Consulte o seu caderno se considerar necessário”*. Alguns exemplos de perguntas que estavam em outra caixa deveriam ser retiradas pelo participante: *“Quais são os órgãos anexos do sistema digestório?”*, *“Cite o nome de uma enzima que realiza o processo de digestão na boca”*. Ao concluir a atividade os alunos foram questionados sobre o que acontece quando engolimos. Cada estudante foi estimulado a colocar a mão na garganta, engolir a saliva e relatar as estruturas onde o alimento passa até chegar ao estômago. Foram questionados se as estruturas por onde passam os alimentos são as mesmas do trajeto do ar. Aproveitou-se a oportunidade para associar o sistema em estudo com os demais do corpo humano, uma vez que todos estão em conexão. Na sequência foi exposto aos alunos uma maquete com elementos móveis, sendo eles a epiglote, o véu do palato e a língua. Tal representação mostrava o sistema digestório da boca ao estômago.

Para simular o que acontece com o alimento nesse trajeto utilizou-se uma sacola plástica transparente com um pedaço de pão em seu interior. De acordo com os locais por onde o alimento passava foi rasgado o pão (ação dos dentes), acrescentado água dentro da sacola (ação da saliva e do suco gástrico), apertada com movimentos ondulatórios (peristálticos). Após o término da observação os alunos formaram duplas e fizeram registros sobre a atividade, ou seja, um registro escrito sobre o modo como compreenderam o

experimento. Logo após, fez-se uma revisão oral com base nas colocações dos estudantes e dados sobre os órgãos. Foi construído o conceito pela turma de faringe, epiglote e esôfago.

Na sequência, distribuiu-se tarefas para trazer na próxima aula, como, por exemplo: *“O que acontece quando o alimento chega ao estômago?”*; *“Crie um modelo de estômago humano com o material alternativo”*; *“Quais as diferenças entre o intestino grosso e o intestino delgado?”*; *“Fazer um cartaz com o desenho do intestino grosso e intestino delgado”*; *“Por que a nossa barriga ronca?”*; *“Qual a função do pâncreas e do fígado?”*; *“Faça uma experiência mostrando qual a função da bile em nosso organismo”*.

No quarto encontro foi realizada uma apresentação utilizando o *data show*, onde mostrou-se imagens sobre os órgãos do sistema digestório e suas respectivas funções, de acordo com o andamento da apresentação os alunos foram questionados sobre os temas que pesquisaram. Ao final, foi distribuído um texto recortado em diversas partes sobre o sistema digestório, como se fosse um quebra-cabeça, mas cada dupla tinha apenas uma peça. Os alunos deveriam ler os diferentes trechos que receberam e montá-lo de maneira coerente. Após a montagem do texto foi realizada a leitura oral para que o organizassem corretamente, seguida de uma breve discussão.

No quinto encontro com o intuito de revisar o conteúdo os estudantes receberam cartelas de bingo. As cartelas continham as respostas das perguntas sobre o sistema digestório. Foram sorteadas as perguntas pela professora, que versavam: *“Os dentes, junto com a língua, realizam a digestão:”*; *“As enzimas digestivas realizam a digestão:”*; *“A maior glândula do corpo humano produz a bile. Qual o nome dessa glândula?”*; entre outras.

No último encontro ocorreu a visualização e discussão de vídeos que mostravam o trajeto que os alimentos percorrem no corpo humano. Após foram esclarecidas as dúvidas dos estudantes e o registro em forma de desenho, do trajeto que o alimento percorre no corpo humano. Ao concluírem as representações os alunos receberam da professora a primeira representação que haviam feito e foram estimulados a observá-las.

## **DESENVOLVIMENTO**

Ao utilizar a representação como instrumento avaliativo, procuramos superar a situação relatada por Antunes (2002), acerca do sistema avaliativo brasileiro. O sistema prima pela cultura do “máximo”, a qual ordena que todos os alunos devem ser capazes de alcançar determinado ponto. Acreditar na cultura do máximo é análogo a esperar que todos os educandos saltem, independente do tamanho, alcancem uma corda que está esticada a uma

altura extremamente acima do que são capazes de saltar. Assim, com essa ferramenta procurou-se avaliar o ótimo de cada aluno, e não o melhor comparado a outros.

As atividades tinham como finalidade a discussão de situações do cotidiano. Na primeira aula, através de exemplos de alimentos do consumo diário, partiu-se à discussão sobre os nutrientes. O debate envolveu os alunos de tal modo que estavam iniciando a reflexão sobre o trajeto que os alimentos percorrem, quando foram solicitados a fazer a representação do sistema digestório em um contorno de corpo humano. Logo após serem instigados a realizar tal tarefa, percebeu-se o quanto a avaliação é temida por eles, pois muitos mostraram-se temerosos, afirmando desconhecer sobre o assunto: “*Mas ‘profe’ eu não sei...*” (aluno A). Era contraditório observá-los naquele momento, comparado com alguns minutos anteriores, quando debatiam livremente sobre os diferentes tipos de nutrientes. Acerca desse tema, Ramos (2013, p.11) assevera que “a forma como fazemos a avaliação do processo educacional determina e espelha a concepção educacional que subjaz à nossa prática. Mais do que isso, entendemos a avaliação como um fator central e determinante do processo de aprendizagem”. E o autor continua que uma “boa metodologia de avaliação deve ir muito além do *medir*, do *verificar*, do *classificar*, precisa oferecer muito mais do que um índice quantitativo, deve permitir *compreender*, *conhecer*, *interpretar*, *identificar*, *situar*, *entender* o que e como se aprendeu” (*Id.*). E conclui assegurando que os estudantes “precisam conhecer os critérios pelos quais foram avaliados e, melhor ainda, participarem da construção destes. O foco do processo de avaliação também deve estar, portanto, na discussão sobre o aprendido” (*Id.*), o que não se observa na prática das salas de aula de modo geral.

Esclareceu-se a todos que a atividade não iria conferir notas, se não soubessem não havia problemas, mas deveriam registrar o que sabiam, o que ajudaria a guiar as aulas, de modo que a partir da interpretação dos desenhos saber-se-ia de que ponto iniciar os estudos e o que se deveria enfatizar. Assim, o pré-teste passa a ter um caráter investigativo, do mesmo modo que ressalta Sant’Anna (2013), com o intuito de averiguar os pré-requisitos dos alunos para o planejamento de uma nova unidade de trabalho. Tal tarefa causa dúvida no primeiro momento, pois os alunos estão acostumados a elaborar suas respostas conforme o que o professor espera. Porém, no momento que eles deveriam representar de acordo com suas vontades, passaram a assumir a responsabilidade de mostrar seu verdadeiro eu. A exposição gera receio de ser avaliado.

Esse medo gerado se deve ao fato dos alunos não reconhecerem para que serve a avaliação, alienação também expressa por parcela significativa dos professores. Desse modo, ao esclarecer que a atividade iria guiar as próximas aulas, os alunos passaram a conhecer uma

das funções mais importantes da avaliação, que se trata de indicar quais caminhos podem ser traçados para construir o conhecimento. O que, de acordo com Hoffmann (1992), é essencial, pois na perspectiva da pedagogia libertadora a avaliação é uma prática coletiva que requer a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações. Porém, este não é o modelo educacional nacional como um todo, há escolas que utilizam...

Ao permiti-los errar e desvincular o ato de avaliar como uma situação de estresse, como geralmente é considerada, o aluno passa a ter uma perspectiva positiva do erro, passa a perceber que ele e os colegas estão em processo de descoberta.

Contudo, mesmo depois do esclarecimento, os alunos demoraram mais que o tempo previsto para realizar a atividade, pois indecisos, olhavam para a folha e solicitavam a presença da educadora em suas mesas para mostrar “que sabia apenas aquilo”. Situação esta no entender de Luckesi (1997, p. 54), deveria ser encarada como fonte de crescimento, mas que implicaria estar aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como erro. Observar o fato sem preconceitos, para dele retirar os benefícios possíveis, pois a cultura do erro faz com que as pessoas privem-se de aprender de maneira alegre e prazerosa.

O instrumento avaliativo possibilitou a discussão das dúvidas dos alunos nas aulas, pois mostra o que deve ser investigado, já que muitas vezes os alunos não revelam o que sabem sobre o tema em estudo. Ao analisar as avaliações questiona-se sobre o modo como deveria auxiliar os alunos a realizar novas descobertas, a partir das primeiras hipóteses que eles tinham formulado sobre o assunto. Então, ao perceber o quanto eles sabiam sobre o tema, mesmo que citando apenas alguns órgãos do sistema, com o nome ou localização equivocada, eles poderiam debater sobre o assunto em grupo e, com algumas intervenções, chegarem à construção do conhecimento anatômico. A avaliação de tais saberes se faz necessária já que possibilita a elaboração de estratégias para o planejamento das aulas, visto que o professor adquire subsídios para auxiliar o aluno na construção do conhecimento significativo.

Com esse intuito, no segundo encontro, propôs-se a observação o desenho dos colegas. Os alunos puderam constatar que os colegas também tinham dúvidas, e que cada um sabia diferentes informações acerca dos órgãos e da sua localização, e que, juntos, conseguiriam chegar a um resultado mais elaborado. É essencial a interação entre os alunos, ao discutir com seus colegas, ele não está submetido a relação de autoridade do professor. O docente nesse momento é mediador, e os alunos percebem que eles sabem algo e que o conhecimento não existe somente na escola. A atividade funciona como um despertar para que os alunos defendam seus pontos de vista de modo espontâneo. Para tal, com um modelo

didático do sistema digestório, a localização e os nomes dos órgãos foram expostos, dando abertura à discussão sobre as funções de cada um deles no corpo humano.

Alguns alunos participaram abertamente desta aula e outros mostraram dificuldades na expressão oral, assim, na aula seguinte, com o intuito de rever o que os alunos haviam apreendido sobre o tema em estudo, de modo a estimular todos os participantes, foi promovido um grande jogo. Nele os alunos participaram e expuseram suas dúvidas abertamente. Quando alguém não sabia a resposta ou respondia incorretamente, recebia a contribuição de um dos colegas de modo espontâneo. Na sequência da aula, demonstrou-se o trajeto que o alimento faz da boca até o estômago. Surgiram vários comentários, como, por exemplo, “*Eu achava que o alimento caia direto no estômago, para mim o sistema digestório era só estômago e intestino*”. A colocação do aluno foi apoiada por vários colegas.

A quarta aula teve o propósito de demonstrar, de maneira resumida, a função de cada órgão do sistema digestório, contando com a participação oral dos alunos. Ao final dela, durante a montagem do texto quebra-cabeça, ouviram-se vários comentários, tais como: “*montou errado... essa não é a função do...*”. Os alunos eram enfáticos ao defender a montagem do texto, demonstrando conhecimento do assunto e entusiasmo nas descobertas.

Na aula seguinte foi promovida outra atividade interativa, utilizando como recurso para revisão um bingo. Ficou evidente o entusiasmo e a participação de todos, inclusive dos mais tímidos. Nesse contexto, a dinâmica do jogo propiciou grande interação, fazendo com que eles discutissem sobre as possíveis respostas e marcá-las em sua cartela. Essa abordagem fez com que refletissem com profundidade sobre o que estudavam.

Na última aula ao assistirem o vídeo os alunos fizeram comentários, tais como: “*que legal que são os movimentos peristáltico!*”; “*olha dentro do estômago como é!*”. Mostravam-se interessados e informados sobre o assunto. Quando os estudantes realizaram novamente a representação do sistema digestório estavam confiantes e motivados.

A coleta de evidências sobre o progresso de cada um permitiu avaliá-los individualmente, considerar seu conhecimento prévio e construir conhecimento significativo a partir da aferição da aprendizagem. Ao final das atividades, ao observar ambas as representações (Figura 1 e 2) foi possível perceber quais foram as dificuldades da maioria dos alunos e o que sabiam sobre o sistema digestório.

Além disso, os desenhos caracterizaram-se como autoavaliativo, pois puderam analisar a sua caminhada, o que de acordo com Sant’Anna (2013, p. 94) é fundamental, pois ao propiciar que o aluno reflita sobre si mesmo e sobre o que tem realizado, é uma forma de prepará-lo para uma aprendizagem significativa na caminhada da vida.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

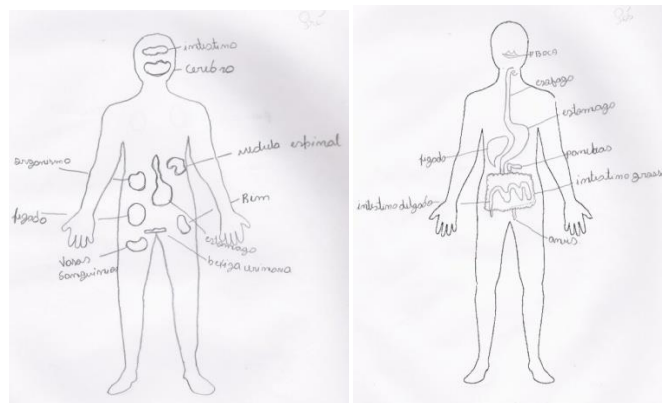


Figura 1- Representações do aluno 1. A esquerda produção realizada antes das atividades e a direita produção realizada depois das atividades.

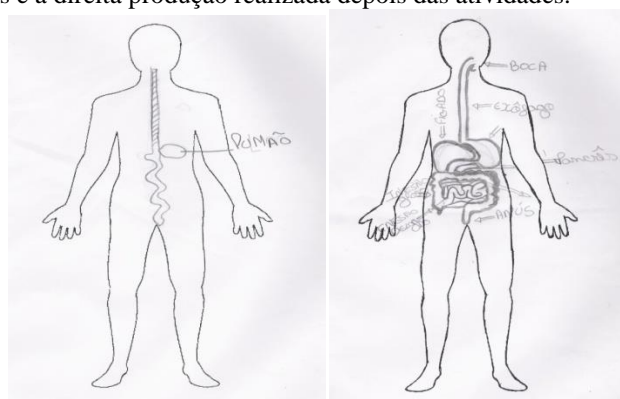


Figura 2- Representações do aluno 2. A esquerda produção realizada antes das atividades e a direita produção realizada depois das atividades.

Observando as representações, por mais que o professor espere por uma resposta objetiva de tal ilustração, avalia-se de forma subjetiva, considerando o desenvolvimento de cada aluno e não um resultado final esperado para todos. Assim, há o método alternativo ao permitir diversas interpretações e considerar a variabilidade, a heterogeneidade dos alunos.

Ao defender que cada educando deve ser avaliado de acordo com o seu progresso remete-se a Antunes (2002), que faz uma analogia sobre avaliação. Segundo o autor as provas são comparadas com fotos, pois ambas registram um momento específico, estático, que ignora o contexto. Por exemplo, o máximo que se pode medir é que um aluno no primeiro encontro evidenciou que aprendeu 50% do conteúdo abordado durante as aulas de ciências. Para o autor, ao avaliar os alunos por diversas metodologias, em diferentes momentos, podemos comparar o ato de avaliar com um filme, pois por mais que existam cortes há um olhar mais abrangente, diminui-se a possibilidade de interpretações equivocadas.

A avaliação nos moldes tradicionais discrimina e seleciona antes de tudo, apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos (HOFFMANN, 1993). Assim, usando esse instrumento, pode-se conversar por mais tempo com os alunos, conhecer suas habilidades e



dificuldades e, sobretudo, acompanhá-los no seu percurso, além de avaliar com maior acuidade o que os estudantes foram capazes de apreender em um breve espaço de tempo.

Com essa perspectiva, o registro gráfico além de possibilitar a avaliação em relação ao desenvolvimento de cada estudante e permitir a reflexão sobre as intervenções realizadas, possibilitou que os educandos avaliassem seu conhecimento, pois no momento que observaram o que produziram puderam perceber o quanto aprenderam sobre o conteúdo. Portanto, tal instrumento possibilitou superar a prática de verificação do método tradicional.

Ao deixar de lado a delimitação de pontos de chegada, o instrumento desencadeou a reflexão sobre o saber, desafiando-os a evoluir, pois ao promover que eles comparassem sua evolução tão nitidamente, passaram a perceber quão são capazes. Isso possivelmente também elevou a autoestima dos alunos, fazendo-os acreditar em si, no seu potencial cognitivo.

Muito tem que se discutir ao se debruçar sobre as respostas dos estudantes levando-nos a tentar entender como formulou tal representação através de desenhos gráficos, pois, avaliar é o ato de adentrar no mundo do educando, tendo em vista que as experiências fora da escola é o que determina como ele interpreta as atividades propostas, como ele responde a determinada ação. Dito de outro modo, é como o aluno vê o mundo que o rodeia. E assim, considerando o que é certo e coerente para um, pode não ser para outros, então, avaliá-los no início e no final da trajetória permite perceber impreterivelmente que todos aprenderam, no que se refere a localização e funções dos órgãos do sistema estudado.

Da mesma maneira, ao avaliar, propriamente dito, é impossível avaliar o ensino aprendido e não avaliar o ensino ministrado, pois ambos são indissociáveis. Considerando esse aspecto, avaliar não se faz de maneira separada, somente o que ocorre é que parte majoritária dos professores desconsidera a fração que lhe cabe, ou seja, avaliar o conteúdo programático sem considerar suas relações com o cotidiano dos estudantes. Reconhecer as falhas no processo de avaliação deveria levar os docentes a utilizarem diversas metodologias avaliativas para formular um quadro com maior precisão. Assim, o professor deve debruçar-se sobre a produção de conhecimento para compreender em que momento os alunos se encontram, qual a dimensão de seu entendimento. Pois, de acordo com Kamii (1991), enquanto a educação bancária acontecer, nossos alunos terão menos condições de serem cidadãos com desenvolvimento ótimo, ou seja, terão que reproduzir o que o professor quer e o que o sistema cobra deles, são traduzidos em números. Neste ponto de vista, para o estudante e para o professor, o entendimento conjunto da produção realizada por meio dos trabalhos escolares é importante no processo educativo, pois são situações em que os estudantes podem tomar consciência do seu processo de aprendizagem. Em síntese, tais mudanças apontadas ao

longo da discussão remetem ao início deste texto, quando se asseverou sobre a reformulação do currículo escolar. Modificando não somente a metodologia, mas concomitante, reavaliou-se os objetivos e os conteúdos, tendo em vista que o efetivo acompanhamento dos alunos ocorre quando o docente integra o conhecimento escolar ao cotidiano dos educandos.

Assim, para que o currículo seja de fato uma construção social, devem ser repensados os processos de avaliação da aprendizagem, pois o que se avalia, e como se avalia, são condicionados pela cultura que o currículo privilegia. Por sua vez, os rituais e critérios de avaliação implicam valores, culturas, lógicas e hierarquias que selecionam conhecimentos e classificam os educandos, no entender de Moreira e Arroyo (2006). Reorientar processos e critérios de avaliação implica reorientar a organização curricular. Neste aspecto, a avaliação está estreitamente relacionada com a competitividade presente na atualidade, superar essa visão admite um novo patamar social.

A LDB/96 determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Da mesma forma, os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar devem ser mais valorizados que a nota da prova final. Ao propor essa nova perspectiva percebe-se uma transformação que busca deixar de lado a competição e a exclusão. Esses novos propósitos estão presentes nos currículos do país inteiro há quase duas décadas, e ainda a educação engatinha nesse caminho, pois é necessário pensar em cada aluno em especial, identificando as suas necessidades.

A avaliação da aprendizagem deve valer-se de diversos instrumentos e situações para poder avaliar os mais diferentes aprendizes. Para que seja feita em clima afetivo e cognitivo, propício para o processo de ensino e aprendizagem, seus critérios necessitam estar explícitos para todos os envolvidos (BRASIL, 1998). A avaliação é definida pelo PCN como um elemento do processo de ensino e aprendizagem que deve ser considerado em direta associação com os demais. Mas o que se observa nas salas de aula é um perfil diferente, onde ela tabula e não auxilia na construção do conhecimento, quiçá elegia uma nova intervenção pedagógica tão comumente utilizada é introduzida pela última LDB/96: a avaliação paralela. Isso significa que o aluno realiza avaliação ao longo do processo educativo, não no final do ano, sanando suas dúvidas após cada avaliação.

Modificações na avaliação escolar implicam diversas mudanças, como no tratamento individual das necessidades dos alunos, formação continuada dos professores, de cunho social entre outras. Reformular os métodos avaliativos requer também pensar na didática e nos métodos de ensino, nas relações entre docente e discente, nos planejamentos, nas questões curriculares, na política institucional, entre outras.

## CONCLUSÃO

A resposta dos alunos, após a realização de cada etapa do processo de ensino e aprendizagem, mostra que o professor pode fazer uso de desenhos como forma de linguagem para avaliar a aprendizagem deles podendo se tratar de uma estratégia eficaz aliada a outros métodos de avaliação. Em outros termos, não existe prática pedagógica, nem forma de avaliação que abrangerá todos os estudantes, devido à heterogeneidade das turmas e das dificuldades individuais em assimilar novos conhecimentos. Entretanto, é necessário que o docente, interessado em desenvolver diferentes modos de envolver seus alunos para buscar conhecimento e despertar o interesse pelos estudos, busque novas formas de ensinar e avaliar, culminando então em um processo significativo e que atente para os diversificados modos de aprender e apreender os conteúdos, sobretudo na área de Ciências da Natureza.

Conclui-se que, solicitar registros gráficos antes de iniciar as atividades permite descobrir o conhecimento dos alunos, o que promove o desenvolvimento significativo das aulas, enquanto que os desenhos aplicados posteriormente possibilitam averiguar a efetividade do método de ensino empregado, bem como a aprendizagem dos conceitos pelos alunos.

Para finalizar a presente reflexão, adere-se ao ponto de vista de Antunes (2002, p. 52) ao certificar que “mudar é preciso, ainda que permanecer seja sempre mais fácil; avaliar plenamente é imprescindível, ainda que medir seja extremamente mais confortável”. Dito de outra forma, as mudanças no processo avaliativo podem ser realizadas por docentes comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, bem como interessados em promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, despertando a criticidade e a criatividade do estudante em todos os processos escolares, especificamente no momento tão temido por todos que é a avaliação.

### **AN EVALUATIVE PRACTICE IN SCIENCE TEACHING: SUPPORT FOR REFLECTION**

**ABSTRACT:** For anyone who takes a look at education as a social reality and seeks to reflect on aspects of their courses and the review seems to be one of the indicted by reductionism school. You need to understand the real meaning of evaluation of school performance using it with the purpose of analyzing and understanding the learning process. In this sense, it is intended primarily to reflect on the greatness that is inherent in the act of evaluating and then discuss the effectiveness of graphical representations as assessment method of students' knowledge, the series / the final years, the Brazilian elementary school in science class. We conclude that the representations were relevant to accompany the teaching learning process.

**KEYWORDS:** Assessment. Education. Graphic Representation. Learning. Preconceptions.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **A avaliação escolar**: fascículo 11. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

CARVALHO, M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências tendências e inovações**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHASSOT, A. **Para que(m) é útil o ensino?** 2. ed. Canoas: Ulbra, 2004.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?** pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOODSON, I. F. **Currículo teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 20. ed., 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito & Desafio- Uma perspectiva construtivista**. 4. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.

KAMII, C. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KRASILCHIK, M. Reformas e a realidade o caso do ensino das ciências. **Revista São Paulo em Perspectiva** 14(1), 2000. p. 85-93.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MACPHERSON, P. O Corpo Humano - 08 - Sistema Digestório. Estados Unidos. 2008. 25'24", Documentário. Dublado. Imagem: 8. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=6JfDX94htbU&hd=1>> Acesso em: 25 jul. 2013.

MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. G. (Orgs.). **Indagações sobre Currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

RAMOS, E. M. F. **O papel da avaliação educacional nos processos de aprendizados autônomos e cooperativos**. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~edla/publicacoes/WSEngRevisado.pdf>> Acesso em: 14 nov. 2013.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

## SEMINÁRIO INTEGRADO COMO PRÁTICA DA LIBERTAÇÃO

Marcelo Bêz<sup>1</sup>  
Celso Ilgo Henz<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho objetivou realizar uma investigação acerca dos problemas socioambientais gerados pelo uso inadequado da água na localidade do Lagoão, bairro Tancredo Neves, município de Júlio de Castilhos, de acordo com a percepção dos educandos do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, mais especificamente na prática de Seminário Integrado. De maneira que para tal, optou-se por trabalhar na perspectiva das interconexões escola e comunidade, sociedade e natureza, desenvolvendo a proposta do projeto de pesquisa na escola partindo das questões socioambientais de acordo com os pressupostos da complexidade. Os resultados revelaram, então, uma educação que promoveu a conscientização dos educandos a respeito de sua opressão e de como libertar-se dessa condição. Que transformou, mesmo que de maneira subjetiva, a realidade dos educandos, esquecida e negligenciada pelo poder público, em lugar-força de luta e de construção da autonomia em busca da tão sonhada e desejada qualidade de vida. Por isso, para transformar pensamentos, ideias e ações em transformações na realidade concreta, o trabalho desenvolvido coletivamente por educandos e educadores foi divulgado em diversos meios da mídia local e apresentado para algumas autoridades locais, além de escolas do município.

**PALAVRAS-CHAVE:** Seminário Integrado; Água; Problemas Socioambientais; Educação; Libertação.

### INTRODUÇÃO

Há milhares de anos povoando a Terra, o ser humano tem constituído suas comunidades e constituído a si próprio a partir das riquezas que a materna natureza oferece. Amontoados em cidades ou disseminados pelos campos, estes criam condições para sua sobrevivência ajustando caoticamente as complexas interconexões do meio natural a partir da matéria inerte, industrializada, transformada.

No princípio eram construídos saberes que respeitavam os limites e valorizavam as capacidades da “Mãe Terra”, mas com o surgimento e o desenvolvimento do meio técnico-científico-informacional estes saberes foram sendo esquecidos e dando lugar aos sabores nem

---

<sup>1</sup> Autor. É mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, formado em Geografia - Bacharelado e Geografia - Licenciatura pela UFSM. Atualmente realiza o curso de Especialização em Educação Ambiental à distância pela UFSM (Polo São Sepé) e é educador da rede estadual de ensino na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Celina de Moraes, no município de Santa Maria e no Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, no município de Julio de Castilhos. Tem experiência na área de Geociências, com ênfase em Educação Socioambiental. Integrante do grupo Dialogus, o qual desenvolve pesquisas sobre Paulo Freire. E-mail: marcelofresh@hotmail.com

<sup>2</sup> Orientador. Professor associado 2 da Universidade Federal de Santa Maria e pesquisador do PPGE. Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). E-mail: celsoufsm@gmail.com

sempre palatáveis do capitalismo. Das culturas tradicionais embasadas em sua conexão com a Terra às culturas pós-modernas pautadas no acúmulo crescente de excedentes, têm se tentado resgatar um saber já consagrado: o ser humano pertence à Terra. Dessa maneira:

O ser humano, nas várias culturas e fases históricas, revelou essa intuição segura: pertencemos à Terra; somos filhos e filhas da Terra; somos Terra. Daí que homem vem de húmus. Viemos da Terra e a ela voltaremos. A Terra não está à nossa frente como algo distinto de nós mesmos. Temos a Terra dentro de nós. Somos a própria Terra que na sua evolução chegou ao estágio de sentimento, de compreensão, de vontade, de responsabilidade e de veneração. Numa palavra: somos a Terra no seu momento de autorrealização e de autoconsciência. (BOFF, 2011, p. 72).

É fato que tal elo íntimo e espiritual tem sido esquecido ou mesmo ocultado pelas práticas vorazes que consomem os elementos indispensáveis ao crescimento humano. Tanto no meio rural quanto urbano o uso inadequado do solo e da água tem levado pessoas a um sofrimento desumano e a natureza a uma crise preocupante, como é o caso da seca no sertão nordestino ou das inundações na cidade de São Paulo.

A crise ambiental que vem sendo construída pelo processo civilizatório da modernidade não demorou muito tempo para se refletir em processos visíveis, crescentes e globais de degradação ecológica e ambiental: poluição da água, do solo e do ar. Tais processos, ao que tudo indica, estão imersos numa complexa desordem ecológica que, mesmo diante de maior quantidade de água doce disponível sob a forma líquida ou solos cultiváveis e de boa qualidade, está produzindo um aumento da área desertificada e do número de localidades submetidas a estresse hídrico, inclusive em muitas das grandes cidades do mundo. (LEFF, 2010; PORTO-GONÇALVES, 2011).

Diante dos problemas gerados pela utilização desmedida da água, que leva a um desenvolvimento simplesmente econômico e a uma desregulamentação dos processos hídricos, durante o desenvolvimento da disciplina de Seminário Integrado no Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, município de Júlio de Castilhos-RS, percebeu-se a necessidade de se trabalhar um projeto de pesquisa em conjunto com os educandos, de forma a integrar sociedade e natureza no trato com as questões socioambientais relacionadas à água na realidade local. A proposta de trabalhar o Seminário Integrado partindo das vivências, do cotidiano, dos saberes e dos valores prévios dos educandos transformou as aulas em práticas cidadãs, pois visou tornar ouvintes passivos em atores sociais.

A partir destes apontamentos, o presente trabalho objetivou realizar uma investigação acerca dos problemas socioambientais gerados pelo uso inadequado da água na localidade do Lagoão, bairro Tancredo Neves, município de Júlio de Castilhos, de acordo com a percepção

dos educandos do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra. Sendo que para tal, trabalhou-se na perspectiva das interrelações escola e comunidade, sociedade e natureza, trazendo a proposta do projeto de pesquisa a partir do estudo das questões socioambientais segundo os pressupostos da complexidade.

## **DESENVOLVIMENTO/METODOLOGIA**

O presente trabalho partiu de um diálogo entre educador e educandos em sala de aula na disciplina de Seminário Integrado objetivando fazer um balanço de saberes prévios destes últimos. Tal diálogo fez parte de um processo de sensibilização e mobilização inicial a respeito da importância de se trabalhar a partir da realidade, do espaço de vivência e do lugar dos educandos.

Durante o diálogo realizou-se um levantamento de questões socioambientais que chamavam a atenção dos educandos em espaços que conheciam, que posteriormente foram registrados no quadro. Após o registro, procedeu-se para um aprofundamento da relevância das questões para a comunidade local, pensando na dignidade, na justiça e na qualidade de vida dos moradores. Assim, desenvolveu-se democraticamente um processo de votação da problemática mais significativa com o respectivo lugar de atuação, de maneira que ao final a mais votada foi: problemas socioambientais relacionados ao uso e conservação inadequados da água na localidade do Lagoão.

Para agir diante dessa problemática foi preciso mobilizar o maior número possível de segmentos da sociedade, propondo alternativas viáveis de serem implementadas. O conceito de mobilização é mais bem explicitado por Charlot (2000, p. 54-55) ao afirmar que “Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento.”, ainda nesta linha de raciocínio “Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso.”

Partindo das ações em sala de aula, destaca-se que o uso e a conservação inadequados da água na localidade escolhida têm causado sérios problemas socioambientais que ainda são invisíveis aos olhos dos cidadãos castilhenses. (Figura 01). Por se tratar de um local que já serviu como fonte de abastecimento da água no município e por se localizar próximo a uma nascente é de significativa importância para o desenvolvimento humano e econômico local.



Figura 01: Localidade do Lagoão com pneu descartado inadequadamente no rio.  
Fonte: Trabalho de campo 2013.

Dessa maneira, a apreensão da realidade onde foram identificados os problemas socioambientais relacionados à poluição da água ocorreu por meio de três trabalhos de campo no ano de 2013 e dois trabalhos de campo no ano de 2014 que objetivaram identificar e analisar o surgimento e o agravamento de problemas socioambientais locais. O intervalo regular de aproximadamente três meses entre os trabalhos permitiu acompanhar o processo de intensificação dos problemas encontrados, a divulgação das informações para a comunidade local e a cobrança de ações por parte do poder público municipal buscando minimizar tais impactos. (Figura 02).

A partir dos trabalhos de campo compreendeu-se que o processo educativo não se dá de forma linear, unidirecional, mas sim de complexos processos de construção do ensino e da aprendizagem entre sujeitos políticos. Diante disso:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra. (FREIRE, 2011b, p. 68).





Figura 02: Trabalho de campo objetivando identificar os problemas socioambientais relacionados à poluição da água no Lagoão.  
Fonte: Trabalho da campo 2013.

A transformação dos educandos em sujeitos de suas práticas, em atores sociais de re(des)construção da própria realidade, possibilitou a compreensão de que algumas de suas ações no ambiente onde vivem podem causar sérios problemas socioambientais que prejudicam diferentes realidades. Dessa maneira, foi possível construir reflexões sobre o seu papel na sociedade, o que lhes é exigido subjetivamente por um sistema que historicamente segrega, exclui e oprime. Assim, os educandos puderam concluir que sua principal função na sociedade é a de consumidores ativos, que devem trabalhar e consumir para não desacelerar o desenvolvimento econômico.

Diante disso, o que se tem assistido a partir da transformação dos seres humanos em meros consumidores é uma crise ambiental sem precedentes. Crise que surge das formas como se tem compreendido o mundo e do conhecimento por meio do qual o tem-se transformado; do processo de racionalização que desvinculou a razão do sentimento, o conhecimento da ética, a sociedade da natureza. Trata-se de uma crise da razão que se reflete na degradação socioambiental e na perda de sentidos existenciais dos seres humanos que habitam o planeta Terra. (LEFF, 2010).

A crise ambiental que vinha sendo construída pelo processo civilizatório da modernidade levou muito tempo para se refletir em processos visíveis, crescentes e globais de

degradação ecológica e ambiental: poluição do ar, da água, do subsolo; destruição ecológica e emissões crescentes de gases de efeito estufa que hoje se manifestam de forma relacional no aquecimento global. (SANTOS, 2007, p. 40). Tais processos de degradação ecológica e ambiental concretizaram-se em alguns dos impactos levantados na localidade relacionados ao uso e conservação inadequados da água: a poluição da água causada pelo descarte inadequado de resíduos nas margens e no leito do rio; o desmatamento da mata ciliar com o objetivo de aumentar a área plantada nas lavouras ao redor, causando o assoreamento das margens do rio; a presença de resíduos de agrotóxicos na água; o aumento do depósito de resíduos sólidos nas proximidades; o enfraquecimento do sentimento de pertencimento e de responsabilidade dos moradores locais; a falta de ações e políticas públicas adequadas à conservação e valorização da água que passa no Lagoão; dentre outros. (Figura 03).



Figura 03: Problemas socioambientais encontrados no Lagoão.  
Fonte: Trabalhos de campo 2013 e 2014.

Dessa forma, deve-se destacar que já não é mais possível pensar nos problemas socioambientais encontrados na localidade do Lagoão somente com autores que, distantes da realidade local, não conhecem as interconexões que se estabelecem no lugar. Porém, alguns autores já estão pensando em tentativas de combater essa crise, criando perspectivas e epistemologias a partir do diálogo de saberes das populações locais. Sendo assim, há muitas

linguagens para falar da dignidade humana, para falar de um futuro melhor, de uma sociedade mais justa, e esse é o princípio fundamental da epistemologia que Santos propõe e que chama de *Epistemologia do Sul*, baseada nesta ideia central: “[...] não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos”. (SANTOS, 2007, p. 40).

Aprofundando as reflexões sobre essa epistemologia, destaca-se que:

Esse procedimento de tradução é um processo pelo qual vamos criando e dando sentido a um mundo que não tem realmente um sentido único, porque é um sentido de todos nós; não pode ser um sentido que seja distribuído, criado, desenhado, concebido no Norte e imposto ao restante do mundo, onde estão três quartos das pessoas. É um processo distinto, e por isso o chamo de *Epistemologia do Sul*, que tem consequências políticas – e naturalmente teóricas – para criar uma nova concepção de dignidade humana e de consciência humana. (SANTOS, 2007, p. 41).

Trata-se da construção de uma epistemologia que possibilite pensar os problemas socioambientais do Sul ou dos países considerados subdesenvolvidos, ou ainda em vias de desenvolvimento, mais especificamente da localidade do Lagoão, a partir das ideias, das reflexões e do diálogo de saberes dos povos do Sul, ou seja, dos educandos, do poder público local, da comunidade escolar e dos cidadãos castilhenses. Construir propostas que viabilizem a resolução dos problemas socioambientais que priorizem a qualidade de vida local utilizando-se dos conhecimentos da população castilhense que historicamente vive no lugar, dos saberes construídos pelo povo dali para as questões dali, dos pensamentos que embasam as concepções construídas na Educação Ambiental Crítica; sendo que a construção do novo precisa partir dos conceitos do velho, da linguagem, do que se tem, e ainda, quando se quer nomear coisas novas é preciso fazê-lo a partir de coisas que são velhas.

Por isso, para transformar pensamentos, ideias e ações em transformações na realidade concreta, o trabalho desenvolvido coletivamente por educandos e educadores foi divulgado em diversos meios da mídia local e apresentado para algumas autoridades locais, além de escolas do município. Sendo assim, por acreditar na importância e no significado do trabalho que foi construído, não apenas enquanto concretização da cidadania, mas também como forma de sensibilizar e mobilizar a população de Júlio de Castilhos para com os problemas socioambientais causados pela utilização e conservação inadequados da água no lugar, o trabalho foi exposto em algumas escolas do município (principalmente na Escola Estadual de Ensino Fundamental Doutor Ibis Castilhos de Araújo Lopes, próxima ao Lagoão), na Prefeitura Municipal, na Secretaria Municipal do Meio Ambiente, Câmara de Vereadores, na Conferência Municipal do Meio Ambiente e na Profitec (Feira das Profissões da Universidade

Federal de Santa Maria). Também utilizou-se a rádio comunitária e o jornal de maior circulação local como forma de democratizar o conhecimento construído no projeto.

O desafio foi de propor a emancipação social por meio da união dos educandos, mobilizados em torno da Epistemologia do Sul, para a resolução dos problemas gerados, para (re)descobrir a força e a vontade de potência que a coletividade possui. De maneira que dispersos, os educandos tornavam-se impotentes. Aliados, constituíram uma força cívica considerável, dispondo de um poder de seleção e de boicote que pesou e refletiu diretamente sobre a qualidade e a dignidade da vida, simultaneamente, favorecendo o bem-viver. (MORIN; HESSEL, 2012).

Esse processo de transformação dos educandos e do mundo, sendo que os educandos transformam-se ao transformarem o mundo, necessitou de uma educação humanizadora e libertária capaz de romper os grilhões do consumismo desenfreado e, conseqüentemente, qualificar a vida a partir da qualificação dos aspectos locais. Sendo assim, o saber que não se pode ignorar na prática educativa visando a resolução dos problemas socioambientais é o de que:

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (FREIRE, 2011c, p. 96).

Desenvolveu-se, então, uma educação que promoveu a conscientização dos educandos a respeito de sua opressão e de como libertar-se dessa condição. Que transformou, mesmo que de maneira subjetiva, a realidade dos educandos, esquecida e negligenciada pelo poder público, em lugar-força de luta e de construção da autonomia em busca da tão sonhada e desejada qualidade de vida. Qualidade de vida entendida como um valor integrado à restrição do consumo, a comportamentos em harmonia com o ambiente, e a formas sustentáveis não depredadoras de aproveitamento dos recursos; que questione os lucros alcançados pelas economias de escala e de aglomeração; assim como a degradação socioambiental causada pela racionalidade econômica que ignora a água enquanto uma das maiores riquezas naturais e que tende a maximizar o lucro presente e a descontar o futuro. (LEFF, 2012).

Após desenvolver múltiplas e complexas ações no ano de 2013 buscando solucionar ou mesmo minimizar os impactos socioambientais causados pela poluição da água na localidade trabalhada, conquistou-se com muito esforço, envolvimento e dedicação dos

muitos sujeitos engajados uma ação de “limpeza no lugar” por parte do poder público local. Antes mesmo que tal atitude fosse tomada pelos representantes do povo castilhense, os educandos mobilizaram-se e organizaram um trabalho de campo com o objetivo de fixarem placas com frases escritas pelos mesmos, buscando sensibilizar e mobilizar a si mesmo e à população local para cuidar e valorizar o Lagoão. (Figura 04).



Figura 04: Educandos e educador fixando uma das placas no Lagoão.  
Fonte: Trabalho de campo 2014.

Porém, o que se verificou a partir da fixação das placas e da realização da ação de “limpeza” por parte do poder público local foi a intensificação dos problemas socioambientais no lugar. Parte dos resíduos que estavam dispostos inadequadamente no Lagoão foi aterrado ao tentar limpar a área, o processo de assoreamento foi intensificado ao deixar solo exposto nas margens no rio e a vegetação que protegia as margens foi removida por se constituir como “sujeira” que atrapalhava a visão dos passantes.

## CONCLUSÃO

Partindo dos problemas levantados, é necessário destacar que, apesar de o ser humano estar diante de uma desordem ecológica global, particularmente visível quando abordada a

partir da água, seus efeitos estão longe de serem distribuídos igualmente pelos diferentes segmentos e classes sociais, pelas diferentes regiões e países do mundo, assim como estão muito desigualmente distribuídos os meios para lidar com a questão. Os impactos socioambientais sentidos de maneira distinta em distintos locais, como os encontrados na localidade referida, precisam ser enfrentados com diferentes estratégias de acordo com o poder econômico de cada espaço, lutando contra a perspectiva na qual os seres humanos podem ser considerados oprimidos diante de um sistema econômico-político-social fechado: o capitalismo. Dessa forma, refletindo sobre a luta para a libertação da condição de oprimidos por um sistema esmagador opressor:

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem-alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte. Os oprimidos que se “formam” no amor à morte, que caracteriza o clima de opressão, devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor à vida, que não está apenas no comer mais, se bem que o implique também e dele não possa prescindir. (FREIRE, 2011, p. 76).

Sendo assim, trata-se de interrelacionar profundamente as soluções dos problemas que agridem constantemente a água às soluções dos problemas que condicionam e oprimem a parcela do povo castilhense esquecido, marginalizado, suprimido da condição de “consumidores ativos”. Enquanto não houver a libertação dos oprimidos, atribuindo-lhe autonomia e emancipação social, será um trabalho dificultoso e solitário minimizar os impactos que atingem a água. Povo que tem liberdade de pensar e agir pode optar pelas melhores e menos impactantes formas de produzir, de gerenciar as riquezas naturais, de direcionar suas culturas primeiramente para a subsistência e depois para a comercialização.

Sendo assim, o ser humano precisa reaprender a finitude terrestre e renunciar ao falso infinito da onipotente técnica, da onipotência do espírito, de sua própria aspiração à onipotência, para se descobrir diante do verdadeiro infinito que é inominável e inconcebível. Seus poderes técnicos, seu pensamento, sua consciência devem doravante ser destinados, não a dominar, mas a arrumar, melhorar, compreender. (MORIN; KERN, 2005).

## **INTEGRATED SEMINAR AS PRACTICE OF LIBERATION**

**ABSTRACT:** The present work was done to investigate the social-environmental problems that are generated by the inadequate use of water at Lagoão region, Tancredo Neves district, Júlio de Castilhos city, RS, according to the perception of students from Educational Institute Vicente Dutra, specifically at Integrated Seminar practices. The perspective of school/community/society/nature interconnections was the chosen way to work on it, by developing the project's proposition of research in school through social-environmental questions according to the concept of complexity. The results revealed an education that promoted the students' awareness about their oppression and ways to free themselves of that condition. It transformed, at least on a subjective way, students' reality, that was forgotten and neglected by the public authorities, into a force-place of struggle and autonomy construction in search for a dreamt and desired life quality. Therefore, to transform thoughts, ideas and actions into concrete reality changes, the work was collectively developed by students and educators and widely made known by the local media and by being presented to local authorities and municipal schools.

**KEYWORDS:** Integrated Seminar; Water; Social-environmental Problems; Education; Liberation.

## REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

LEFF, Enrique. **Discursos sustentáveis**. Trad. Silvana Cabucci Leite. São Paulo: Cortez, 2010.

MORIN, Edgar.; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria**. Trad. Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

**GT 14 –**

**Políticas educacionais de**

**incentivo à formação**

**docente**



## A FORMAÇÃO DOCENTE COM MAIOR PERCEPTIVA ATRAVÉS DO PROGRAMA PIBID.

Fernanda Cristina Piovesan de Souza<sup>1</sup>

Marisa Barbieri<sup>2</sup>

Tais Regina Freo<sup>3</sup>

Luci Mary Duso Pacheco<sup>4</sup>

Vildes Mulinari Gregolon<sup>5</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho nos possibilita entendermos sobre a formação docente tendo como base o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que nos permite aprimorarmos conhecimentos sobre a formação na teoria e prática enquanto acadêmicos. Para ser um profissional da educação necessita de uma formação de qualidade, e a universidade por ser o lugar na qual tem maior aprimoramento da formação, proporciona programas como PIBID que possibilita uma maior compreensão e desenvolvimento como futuro profissional. Na formação do professor pode-se considerar a importância dos saberes e competências que dão legitimidade à ação docente, possibilitam uma maior compreensão, sendo apreendidos num processo formal de educação que deverá continuar, posteriormente, na forma de uma educação permanente e de formação continuada. O PIBID oportuniza o conhecimento da práxis, tornando a formação mais conhecedora da realidade e fazendo com que a aprendizagem seja dinamizada entre o grupo, a escola campo e tendo como fortalecimento a pesquisa. A sociedade está em constante mudança, sendo assim, o educador deve estar se atualizando, se aperfeiçoando para poder compreender e mudar quando é necessário, sendo que a formação deverá ser de qualidade para almejar a formação inicial e prosseguir na formação continuada.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID; Educador; Formação.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz uma abordagem sobre Formação Docente, principalmente na perspectiva do programa PIBID, o qual tem como propósito incentivar a formação de futuros educadores, primando pela qualificação dos mesmos. A formação por ser uma das

---

<sup>1</sup> Bolsista do Programa PIBID, subprojeto Pedagogia Ensino Médio. Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen. E-mail: fernanda.c.p.s@hotmail.com.

<sup>2</sup> Bolsista do Programa PIBID, subprojeto Pedagogia Ensino Médio. Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen. E-mail: marisabarbieri2010@gmail.com.

<sup>3</sup> Bolsista do Programa PIBID, subprojeto Pedagogia Ensino Médio. Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen. E-mail: taisregiina@hotmail.com.

<sup>4</sup> Doutora em educação, Coordenadora de Área do subprojeto Pedagogia Ensino Médio, Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br.

<sup>5</sup> Mestre em Educação. Professora do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Campus* de Frederico Westphalen-RS. E-mail: vildes@uri.edu.br

principais conferências da qualidade do ensino, necessita de compreensão e busca de informações para entender o mesmo, possibilitando assim melhoria na teoria e prática e para isso, tendo a pesquisa como fortalecimento e subsídios nesta formação.

A sociedade a qual estamos inseridos está caracterizada por constantes mudanças, tanto o fundamento epistemológico, quanto os princípios pedagógicos, implicam em novos papéis para alunos e educadores, em qualquer esfera, desde a pré-escola até o nível superior. É nesse contexto que se produz a concepção sobre o tema “formação de professores”, pois é algo que deve ser refletido num processo contínuo que não deve se acabar com uma conclusão de curso.

Podemos também constatar sobre o perfil do educador, aquele que faz a diferença, que saiba transformar e adaptar a realidade, com diferentes maneiras de agir, na construção da personalidade do mesmo, a qual busca envolve uma gama de processos de ação e reflexão tendo vários modos de ensinar e aprender até construir-se educador. Outro aspecto importante são os saberes docentes, que serão dinamizados durante a leitura do corpo do texto.

No primeiro momento será apresentado o Referencial Teórico, no qual, será abordado algumas sugestões de como deve ser os aspectos, intelectuais, profissionais, as suas ações diante a desafios de sua prática pedagógica, ao finalizará a conclusão.

O caminho metodológico inscreve-se numa abordagem qualitativa, com pesquisa em livros, artigos e observação da prática durante o trabalho realizado.

Esperamos com nossas contribuições dar subsídios aos acadêmicos, para poder contribuir com algumas descontinuidades e algumas medidas educacionais na realização de um bom trabalho.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Ser professor exige, no mundo de hoje, conhecimento, pesquisa, organização, habilidades, saberes, vocação e todos esses aspectos estão ligados à formação inicial e continuada, por isso a Formação Docente é vista como o principal aspecto para se alcançar qualidade na educação. O ser humano está em constante evolução, necessitando buscar práticas antigas e novas. Esse processo de busca e compreensão, está associado ao comprometimento de crescer e evoluir enquanto profissional da educação.

A formação inicial de professores passa pela necessidade de constante especialização, pois os mesmos precisam ter um amplo domínio de conteúdos e teorias para atender a demanda das instituições de ensino, assim irão fazer a diferença, começando desde

cedo, sendo pesquisadores.

[...] na construção da identidade do docente busca-se reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse processo e em relação à teoria didática. (PIMENTA, 2010, p.113)

Seguindo a linha de pensamento do autor, notamos o verdadeiro sentido dos saberes atuais e antigos, para se ter abrangência e esclarecimento dos métodos aplicados na prática. Na formação existem momentos teórico-práticos, que ajudam na construção do aprendizado, desta forma, os educadores precisam se dedicar, inovar e criar para se ter mudanças e novos horizontes práticos, emancipatórios e operativos, que analisem o melhor a ser trabalhado, muitas vezes é necessário resgatar saberes antigos para atingir os objetivos que se esperam de determinadas atividades para chegar numa conclusão, também é preciso conhecer o novo e a partir daí comparar as versões e identificar qual será mais adequado para cada momento.

Nesta busca de conhecimentos podemos entender o quanto a pesquisa é fundamental para o aprendizado, possibilitando o pensar sobre a mudança de novas técnicas. O PIBIB, pode ser considerado um dos melhores programas aplicados na graduação, por possibilitar a pesquisa para que o futuro educador aprimore seus estudos dentro da universidade, assim, a Capes organizou este programa para o incentivo à carreira docente, no sentido de desenvolver aprendizagem, ensinamentos, habilidades e competência na formação. Como nos diz Tardif (2002, p. 16), "Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada". Desta forma, os acadêmicos vão desenvolvendo e estruturando a práxis, tendo como base o conhecimento da pesquisa, privilegiando a construção de saberes, o indivíduo que é pesquisador sabe interpretar a realidade, criar e desenvolver o planejamento. Tardif: (2002, p.34) afirma que:

[...] a pesquisa científica e erudita, enquanto sistema socialmente organizado de produção de conhecimentos, está inter-relacionada com o sistema de formação e de educação em vigor. Essa inter-relação se expressa concretamente pela existência de instituições que, como as universidades, assumem tradicional e conjuntamente as missões de pesquisa, de ensino, de produção de conhecimentos e de formação com base nesses conhecimentos.

A ação educativa deve se integrar com o meio social, sendo que, o conhecimento se constrói na ação da palavra, nas relações intersubjetivas e as objetivações do mundo. A pedagogia entra no mundo intersubjetivo social doa valores e normas, é ela quem deve convencer, orientar ou dirigir o profissional para ter uma ótima profissão, é quem dá forma ao

processo educativo. Acerca disto, Marques (2006, p. 111) afirma que

Necessitam os cursos de formação ter clareza sobre o campo específico de atuação profissional no seio e no meio da sociedade ampla diversificada, âmbito que os faça inseridos no mundo da vida e dos embates sociais de seu tempo e, ao mesmo passo, distanciados à parte para a reflexão e a crítica, para a persistência das ações em continuidade através dos aparatos organizacionais exigidos como instrumento da integração e coesão social dos indivíduos e com respectivos anéis de sociabilidade.

Nesta perspectiva, podemos compreender que os cursos de formação de professores precisam estar vinculado com a sociedade, para poder mostrar o trabalho realizado. O PIBID por ser um programa que serve para motivar as licenciaturas, realiza um trabalho na escola campo, na qual os bolsistas demonstram todo seu desempenho e conhecimento ajudando na escola e também se preparando como futuros educadores.

Podemos compreender que o PIBID, nos dá a oportunidade de vivenciar a prática, proporcionando diversas atividades na Escola Campo e também na Universidade. Atividades como intervenções, em datas comemorativas na escola, arrumação de murais, dinâmicas, apresentação de trabalhos em eventos. Na universidade, entre outras atividades, é realizado o Seminário de Leituras Pedagógicas, com os acadêmicos do curso de Pedagogia, no qual são feita leituras e intervenções com os livros de Paulo Freire, com procedimentos do entendimento da obra e melhoria da prática.

Analisando toda formação do educador compreende-se que o mesmo, precisa ter saberes, ser responsável e dedicado naquilo que faz e fala, respeitando os educandos em suas potencialidades e dificuldades. Libâneo (1992, p.47) explica que:

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, a vida cultural e política. É uma atividade fundamental social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

Como citado, o educador é visto como sujeito ativo na sociedade, tendo como compromisso desenvolver a criticidade dos seus educandos, para que, mais tarde tenham diferentes olhares, não aceitando somente o que lhes é imposto, mas também questionando, pois vivemos hoje num mundo de constantes mudanças e evolução tanto por parte da mídia quanto da sociedade. Segundo Marques (2006, p.206) “experiências são sempre novas experiências”, portanto, a carreira docente está num caminho desafiador, não deve o professor em sua prática se acomodar e parar no tempo, mas sim, se especializar e buscar o saber

através da realidade que o mesmo encontra em sua sala de aula entre as diferenças existentes na cultura das crianças e na diferente forma de saberes que as mesmas possuem.

Compreendemos que os saberes se dão através da construção do conhecimento. Segundo Machado (1996, p. 103-104), existe três importantes saberes: o compromisso, a prática e a mentalidade. O compromisso do professor ao planejar sua aula, na prática trazer a realidade às experiências dos alunos e por último a mentalidade do agir e pensar do professor. Nota-se a grande importância do educador manter presente em sua prática esses saberes tão relevantes, pequenos gestos fazem a diferença, tornando a aula atrativa e prazerosa, precisando estar sempre em constantes mudanças, e se aperfeiçoando de novos saberes contribuindo para a carreira profissional.

“A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto da vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido”.(FREIRE,1996, p.70)

Todos nos já fomos alvos de professores que não nos atenderam da melhor maneira, sendo assim devemos ter a consciência que podemos mudar, confiando nas possibilidades novas que estão aparecendo, estar em constante relacionamento com o mundo e mantendo a generosidade sempre formando habilidades e atitudes próprias. O professor necessita acreditar em seu conhecimento e procurar desenvolvê-lo cada vez mais, ou seja, tentar fazer com que esse conhecimento evolua de um mero conhecimento simples para um conhecimento mais amplo e científico, está construção ajuda na inter-relação com a equipe e os alunos. Podemos notar que, o conhecimento se constroi através da autonomia e dedicação do professor, ser apenas um professor que só vai dar aulas, ou ser um professor que faz a diferença e que ensina eis a questão.

O professor deve estar em constante transformação e aperfeiçoamento, mas todos os diplomados, portanto devemos lembrar que estes diplomados passam pelas mãos do professor, "os diplomados deveriam ter a oportunidade, ao menos de cinco em cinco anos, de retornar á universidade ou a outras agencias de treinamento, a fim de avalia e por vezes, corrigir as lições de suas experiências" (MARQUES, 1977, p.146). Possibilitando um melhor aperfeiçoamento sobre a teoria e prática, podendo dinamizar conhecimentos e dúvidas sobre o seu dia-a-dia.

Pimenta (2012) nos coloca que a prática têm sido predominante nos cursos de

formação de professores, com atividades referentes ao ensino escolar visando à aquisição de conhecimentos e diferentes métodos de ensino, e até mesmo a troca de experiências. Não podemos deixar de lado a teoria na formação de professores, a mesma é indispensável, por serem, as atividades teóricas que preparam para a prática.

Segundo o mesmo, constata sobre alguns cursos de formação que acontece com professores que visa trabalhar a partir da realidade existente, da sua teoria e prática, em sala de aula. Percebe-se que o professor como sujeito do processo educativo deve ser dedicado em sua atividade, para que supere a fragmentação do conhecimento melhorando o trabalho coletivo da instituição. A escola está exercendo vários e novos papéis na sociedade atual; este vem sendo um campo de constantes mudanças e o professor tem um papel essencial: é ele o responsável pela variação de atitude e pensamento dos alunos. O educador precisa também estar preparado para os novos e crescentes desafios desta geração que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento (o que inclui a internet), nos dias de hoje.

Como nos coloca Tardif (2008, p.64), “[...] 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”. Podemos notar que, o educador adquire muitos saberes que são de grande relevância para a sua prática, é neste sentido que se pode enfatizar aprendendo a modificar suas ações de acordo com a situação que apresenta. O profissional da educação precisa estar consciente de que não há receitas prontas para a sua atuação em sala de aula, mas que há fundamentos teóricos e didáticos que podem ser utilizados, para que sua prática se torne eficaz perante a realidade em que se encontra.

O mesmo precisa saber o que, como, e por que o aluno pensa daquela maneira, sendo que na sala de aula, é importante abrir espaços para as discussões e negociações de ideias. São fundamentais competências, para imaginar e criar situações de aprendizagens amplas, abertas e carregadas de sentido e emoções, o professor deve estar centrado na aprendizagem de seus alunos e fazer a diferença enquanto mestre da educação.

A formação deve contribuir para futuros educadores a terem hábitos reflexivos, generosos que mantém a criticidade presente em suas aulas, não sejam apenas meros profissionais que apenas repetem o que já está internalizado, desta forma Demo fala que:

O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa. Entretanto, isto não pode levar ao extremo oposto, do professor que se quer apenas pesquisador,

isolando-se no espaço da produção científica. (DEMO, 2002, p. 52).

O professor pesquisador é mediador entre o pensar e o fazer, este processo assume uma característica vital, para a caminhada permanente, pressupondo ousadia, determinação e coragem para questionar, refletir, analisar e saber pensar e aprender. Somos reflexão de nossas ações, portanto o bom trabalho é realizado através da dedicação e da mudança em serem pessoas que possam antes de agir e é com os erros que permite refletir sobre os acertos. Basta ter força de vontade em melhorar, se aperfeiçoar para poder fazer a diferença.

## CONCLUSÃO

São grandes os desafios enfrentados pelo profissional docente, mas manter-se atualizado e aumentar práticas pedagógicas competentes faz desse profissional o diferencial necessário para sua profissão e, nas palavras de Nóvoa (2000, p.23) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como o lugar de crescimento profissional permanente”. A realização pessoal vai depender muito da pessoa em construir e reconstruir saberes.

Podemos compreender a importância da pesquisa na carreira profissional, e o PIBID sendo um programa que ajuda a desfrutar o saber da teoria e da prática, faz a diferença enquanto estudantes e futuros profissionais, proporcionando a leitura, o trabalho em grupo e a realidade vivenciada na escola.

O ato de refletir a prática e o processo de formação docente é muito importante, já que há razões básicas para a construção de conhecimento e transformação do contexto escolar. Podemos notar, à importância do professor conhecer a realidade de seus alunos e estar em constante busca de novos saberes. Precisamos de profissionais comprometidos com os seus alunos e que amam aquilo que fazem. O pensar e o agir do professor deve se dar de maneira conjunta havendo coesão e coerência, no pensar haverá o agir e ao agir haverá a reflexão da práxis do profissional docente, levando para sua carreira profissional a ação e a reflexão.

Analisando sobre a formação, podemos considerar que é através da dedicação, da qualificação e continuação dos estudos que se tem grandes descobertas e aprofundamento sobre a prática, nunca deixando de estudar, a formação democrática acontece neste patamar de conhecimentos, por buscas, perdas e alcances.

## **LA FORMACIÓN DOCENTE CON MAYOR PERCEPTIVA A TRAVÉS DEL PROGRAMA PIBID.**

**RESUMEN:** El presente trabajo nos posibilita que entendamos sobre la formación docente teniendo como base el PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciación a la Docencia), que nos posibilite que mejoremos conocimientos sobre la formación en la teoría y práctica mientras académicos. Para ser un profesional de la educación necesita de una formación de calidad, y la universidad, por ser el lugar en la cual tiene mayor perfeccionamiento de la formación, proporciona programas como PIBID, que posibilita una mayor comprensión y desarrollo como futuro profesional. En la formación del profesor se puede considerar la importancia de los saberes y cualificaciones que dan legitimidad a la acción docente, posibilitan una mayor comprensión, siendo incautados en un proceso formal de educación que deberá continuar, posteriormente, en la forma de una educación permanente y de formación continuada. El PIBID da oportunidad al conocimiento de la praxis, haciendo la formación más concedora de la realidad y haciendo con que el aprendizaje sea dinamizado entre el grupo, la escuela campo y teniendo como fortalecimiento la investigación. La sociedad está en constante cambio, siendo así, el educador debe estar actualizándose, si a perfeccionando para poder comprender y cambiar cuando es necesario, siendo que la formación deberá ser de calidad para anhelar la formación inicial y proseguir en la formación continuada.

**PALABRAS-LLAVE:** PIBID; Educador; Formación.

### **BIBLIOGRAFIA**

DEMO, Pedro. **Pesquisa: principi científico e educativo**. 7.ed. São Paulo: Cortez. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MACHADO, L.M. Mercado Global: a esfinge do presente. In: SILVA Jr.,C.A (Org.). **O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?** São Paulo, Pró-Reitoria da Pós-Graduação da UNESP, 1996.p.91-106(VI Circuito PROGRAD).

MARQUES, Maria Osório. **A ação/formação no exercício da profissão**. 5. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

MARQUES, Maria Osório. **A formação do profissional da educação**. 5.ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

MARQUES, Juracy Cunegato **Os caminhos do professor; incerteza inovações, desempenhos**. Porto Alegre, Globo, 1977.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASION, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.



VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

PIMENTA, Selma Garrido **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo, Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

## A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CASO DO PIBID

Giovanessa Lúcia Poletti<sup>1</sup>  
Silvia Regina Canan<sup>2</sup>  
Edite Maria Sudbrack<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo objetiva analisar a Política Nacional de Formação de Professores, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a contribuição desta para a valorização e qualificação dos futuros professores da Educação Básica. A sustentação teórica do artigo fundamenta-se nas políticas de formação de professores implementadas pelo Conselho Nacional de Educação e em autores que discutem essas políticas no Brasil. O foco está em estudarmos a formação do futuro professor a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Dentre as conclusões, podemos destacar que a Política Nacional de Formação Docente deu abertura a um Programa que está sendo de grande valia aos bolsistas participantes, salientamos ainda, que o PIBID é uma oportunidade de descobertas aos acadêmicos, uma vez que, através dele, os alunos podem vivenciar, de forma concreta, a relação teoria e prática, refletir sobre ela e construir estratégias de melhoria da prática educativa.

**PALAVRAS CHAVES:** Política Nacional de Formação de Professores. PIBID. Formação Docente.

### PARA INICIAR

O PIBID é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que oferece bolsas aos estudantes de licenciatura visando, dentre outros aspectos, à valorização do magistério. Um dos objetivos do programa é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas e comunitárias de educação superior, assim como a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica. Outra finalidade é proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. A iniciativa, também, propõe incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

---

<sup>1</sup>Pedagoga, Mestranda do PPGEDU- Mestrado em Educação/URI, bolsista do OBEDUC, subprojeto: Políticas Educacionais no Brasil, na década de 2000: interfaces, financiamento, gestão da educação e avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus de Frederico Westphalen – giovanessa@uri.edu.br

<sup>2</sup> Professora Dra do PPG em Educação da URI – silvia@uri.edu.br

<sup>3</sup> Professora Dra do PPG em Educação da URI – sudbrack@uri.edu.br

Assim, o Programa constitui-se numa das alternativas para melhorar a formação inicial, na área das licenciaturas, considerando as conexões entre os diversos saberes, principalmente, entre os saberes propiciados pela Universidade e os saberes da experiência vivenciada em sala de aula, sendo que os bolsistas participantes deste programa entram em contato com a realidade vivenciada por professores da educação básica. Desta forma, a formação acadêmica passa a ser o primeiro passo de uma caminhada que requer um contínuo processo de construção, exigindo ação, reflexão, dinamismo.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pode ser considerado uma aproximação da teoria mantida pelos cursos com a prática futura em sala de aula, na rede pública de ensino. Desta forma, os alunos anteciparão sua prática tendo diversas experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, com a supervisão de outros professores, que já atuam no local em que o trabalho está sendo desenvolvido. CUNHA ressalta que:

Nesse caso a prática se torna a base da reconstrução teórica, dando sentido ao estudo e aprofundamento de seus pressupostos. A teoria, também, se distancia das meta-narrativas generalistas e inquestionáveis. Antes, se constitui em construtos que podem orientar a compreensão da prática, num processo intermediado por interpretações subjetivas e culturais, que ressignifiquem a teoria para contextos específicos. (CUNHA, 2011 p.100-101).

Desta forma, a relação dos docentes com os saberes que ensinam, faz-se importante para sua atividade profissional, bem como para a construção de sua identidade enquanto professores. Assim, a Política Nacional de Formação Docente, vem para que ocorra essa relação indispensável, entre teoria e prática, entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais, durante a formação inicial, fazendo com que os alunos participantes do Programa compreendam a complexidade do trabalho docente e sua importância para a construção de futuros cidadãos.

### **Entendendo a Proposta: O que é o PIBID?**

De acordo com Libaneo (2008) a educação de qualidade é uma das questões mais discutidas na área das Políticas Educacionais. Para que a escola realmente cumpra sua função social e os mecanismos de gestão, desenvolvimento e garantia da educação sejam efetivos, é fundamental que haja uma sintonia entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas da sala de aula:

Primeiramente, é necessário admitir que há, de fato uma inter-relação entre as políticas educacionais, a organização e a gestão das escolas, as práticas pedagógicas na sala de aula e o comportamento das pessoas. As políticas educacionais e diretrizes organizacionais e curriculares são portadores de intencionalidades, ideias, valores atitudes, práticas, que influenciam as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas determinando um tipo de sujeito a ser educado. (LIBANELO, 2008, p. 14).

Nesse sentido é preciso entender claramente quais os valores e intenções dos programas que determinam as políticas educacionais. Ou seja, a força dos planos e programas só acontecerá quando o todo for entendido. Todo programa tem, em sua essência, um foco que o orienta e serve de base para a sua implementação. Isso acontece também com as políticas educacionais.

[...] uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política educacional visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais por meio de três eixos principais:

1. Estabelecimento de regras e mecanismos de controle aos quais o sistema educacional deve se submeter;
2. Incentivo de inovações educacionais pertinentes;
3. Garantia da gestão administrativa e financeira do sistema. (AKKARI, 2011, p.12).

Como bem define Akkari as políticas educacionais visam uma segurança entre as necessidades da sociedade em que as escolas estão e o que é oferecido pelo governo. Sabemos que as necessidades não são de um todo igual, porém giram em torno da qualidade educacional oferecida nas escolas, a valorização e formação docente.

Podemos salientar que as políticas educacionais vêm crescendo no âmbito da formação docente no momento em que estas contribuem para a educação de qualidade.

Destaforma, temos a pretensão de apresentar o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que foi lançado, oficialmente, pelo Diário Oficial da União, em 25 de junho de 2010, pelo Decreto nº7. 219, de 24 de junho de 2010, para torná-lo mais conhecido e valorizado para o campo educacional.

O Programa, em seu artigo primeiro, ressalta a finalidade do PIBID:

**Art. 1º** O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.(DECRETO Nº 7.219, 2010).

O programa tem como grande objetivo aproximar a Universidade da Escola, ou seja, aproximar a teoria da prática. Sabemos que existe uma grande dificuldade de aproximá-las, sendo que, muitas vezes, os acadêmicos não entendem o grande benefício que ambas, juntas,

fornece para a profissão professor. Para tanto, se esse exercício for praticado desde a graduação, o acadêmico formado saberá usufruir melhor a teoria que teve na Universidade, para construir novas práticas e os professores que já atuam em sala de aula sentir-se-ão mais motivados em buscar algo novo, em querer aprender mais, em aprofundar a teoria.

Em seu artigo 2º determina quem pode participar do programa:

**Art. 2º** Para fins deste Decreto, considera-se:

I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;

II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;

III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:

a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;

b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura;

e

c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;

IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e

V - projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades. (DECRETO Nº 7.219, 2010).

Podemos perceber que o Programa tem uma boa estrutura de funcionamento, os participantes têm funções específicas que, se bem desenvolvidas por cada parte, garantirão o cumprimento dos objetivos. Os alunos das licenciaturas que fazem parte têm uma grande responsabilidade perante a escola em que desenvolvem o PIBID, mas tudo isto é organizado e articulado, juntamente com o coordenador institucional e o coordenador de área de trabalho, que auxiliam nos planejamentos, nas discussões, na aproximação da escola com os bolsistas e vice e versa.

Dentre as responsabilidades dos alunos bolsistas, estão as relativas ao desenvolvimento das seguintes atividades: conhecimento da escola campo, conhecimento dos professores, estudos dos documentos da escola, estudos coletivos, observações das turmas em que aplicarão as oficinas, intervenção nas disciplinas pedagógicas, orientação na escola campo, planejamento e avaliação na Universidade.

Podemos destacar que no desenvolvimento das ações, o Programa é, também, de suma relevância para a escola pública que aceita o desenvolvimento das atividades, pois os seus participantes-acabam por se tornar protagonistas na formação dos alunos de licenciatura, além de os professores sentirem-se mais incentivados na sua formação continuada.

O documento apresenta em seu art. 3º os objetivos dessa política:

**Art. 3º** São objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (DECRETO Nº 7.219, 2010).

É possível perceber que os objetivos do PIBID vêm somar com os propósitos dos cursos de licenciatura das Universidades. Além de incentivar para o exercício da profissão de professor, aproximando os alunos da realidade escolar, estes objetivos oportunizam que os professores supervisores das escolas públicas possam ser agentes ativos na formação dos futuros educadores. Trata-se de, uma produtiva troca de experiências entre quem está na prática cotidiana da escola e quem ainda não consegue estabelecer, mais profundamente, esta relação pela da teoria nos bancos universitários.

O Programa também auxilia o acadêmico participante financeiramente com um valor mensal que possa ser utilizado no desenvolvimento dos estudos. Tendo, desta forma, mais um incentivo para experienciar mais cedo a profissão docente-

Como destaca IMBERNÓN:

É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e que gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. (2011, p.69).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência vem ao encontro da fala do autor que destaca a importância de se ter uma formação inicial adequada, baseada e refletida nas teorias estudadas no ensino superior (Universidade), e a vivência na escola enquanto espaço / lugar de atuação profissional, formando, deste modo, profissionais críticos

e reflexivos. Por isso entende-se que os benefícios deste Programa fariam bem a todos os acadêmicos das licenciaturas, especialmente no que diz respeito seu crescimento acadêmico e profissional.

TARDIF (2008, p.69), contribui com esse entendimento:

Tudo leva a crer que aos saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização escolar, tem 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.

A fala de TARDIF corrobora com o pensamento de CUNHA (2011, p.101) que propõe como estratégias “[...] fazer perguntas, estimular perplexidades e incorporar a dúvida como valor.” Este exige dos educandos uma grande articulação entre teoria e prática, sendo estes os eixos principais para a considerada boa formação. Um currículo acadêmico ainda requer a troca de conhecimentos, “[...] uma ação de parceria, onde todos ensinam e todos aprendem.” (IDEM). Desta forma, manter-se acima de tudo, ética e competência no campo profissional. E esta competência/saber fazer bem, encontra-se no sentido de que não basta o professor ter o conhecimento, é preciso saber mediar, aprimorar este saber com o saber do aluno.

### **Tentando concluir**

Ainda não é possível mensurar quais os impactos que essa nova política poderá ter sobre a formação docente, a valorização profissional e sobre a qualidade do ensino. No entanto, já é possível que olhemos para algumas ações e avaliemos seus resultados no intuito de compreendermos em que medida a tão sonhada política de formação de professores se efetivará e contribuirá com os avanços que o país tanto precisa no que se refere à educação e à formação docente de qualidade.

O exercício da docência busca uma forma de reflexão, a fim de que o professor possa sempre aprimorá-la, tendo como objetivo principal o aluno e sua formação. Levando-se em conta a realidade em que atua de modo a adequar suas práticas e seus saberes conforme o contexto em que está inserido.

Assim, o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID auxilia os acadêmicos a entrarem em contato com a realidade escolar brasileira, antes de ter o título de docente. Essa primeira experiência propiciada pelo PIBID, mostra aos acadêmicos o quão complexa e desafiadora é a profissão docente. Além do mais, os bolsistas do Programa levam até as escolas públicas de educação básica, a transformação do processo de ensino-

aprendizagem através de novas metodologias. A partir dos dados apresentados é possível, ainda, afirmar que o PIBID, enquanto política educacional, promove a aproximação das licenciaturas com as escolas públicas, aprimorando o relacionamento entre elas e aproximando, ainda mais, a Universidade e a escola.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the National Policy on Teacher Education, the Scholarship Program Initiation to Teaching and its contribution to the development and qualification of prospective teachers of Basic Education. The theoretical framework of the article is based on the policies of teacher training implemented by the National Board of Education and authors who discuss these policies in Brazil. The focus is on studying the training of future teachers from the Scholarship Program Initiation to Teaching - PIBID. Among the conclusions, we point out that the National Policy on Teacher Training Program has opened a being of great value to the participating scholars, emphasize also that the PIBID is an opportunity for discoveries to academic, since, through it, the students can live in a concrete way, the relationship between theory and practice, reflect on it and build strategies to improve educational practice.

**KEYWORDS:** National Policy on Teacher Training. PIBID. Teacher Training.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL, Presidência da República, **DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm). Acessado em: 23 de dezembro de 2012.

BRASIL, Presidência da República, **DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm). Acessado em: 23 de dezembro de 2012.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acesso em: 15 de agosto de 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **Formação de Professores em tempos complexos: perspectivas conceituais e processos em tensão**. JORNADAS TRANSANDINAS DE APRENDIZAGEM (13.:2010: Frederico Westphalen). Ensinar e aprender num mundo complexo e intercultural: acta/ Organização (de) Edite Maria Sudbrack, Luci Mary Duso Pacheco. Frederico Westphalen: URI/FW, 2011.



VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. [Tradução Silvana Cobucci Leite]. 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – Coleção questões da nossa época; v. 14.

## A INFLUÊNCIA DO PIBID NAS ESCOLAS CAMPO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

**Jaqueline Vargas Coelho<sup>1</sup>**  
**Karine Quevedo<sup>2</sup>**  
**Raquel da Silva Brochier<sup>3</sup>**  
**Luci Mari Duso Pacheco<sup>4</sup>**  
**Vildes Mulinari Gregolon<sup>5</sup>**

**RESUMO:** O presente estudo salienta a importância da tarefa que é ser professor, compreende-se a importância de ter uma formação bem consolidada e estruturada para que consiga desenvolver a sua prática pedagógica de forma significativa. Entretanto muitos dos docentes não possuem uma formação contínua e, acabam fazendo de sua prática apenas uma transmissão de conhecimentos, não fazendo com seu aluno seja o agente de seu próprio saber. Pensando nisso o PIBID vem a desenvolver atividades que contribuem para a formação docente, levando bases teóricas, desenvolvendo oficinas com alunos do Curso Normal das escolas campo com a finalidade de auxiliar na formação destes futuros docentes, estendendo-se este trabalho a graduação do Curso de Pedagogia. Entre meio a isso, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência auxilia para que os professores sejam instigados a inovar a sua aula e conseqüentemente pesquisar e refletir sua prática, contudo, através dessas atividades se dá a formação dos docentes. No entanto compreende-se que “ser” professor não é o mesmo que “estar”, pois o professor é um ser inacabado e necessita da formação continuada para desenvolver uma boa prática pedagógica

### INTRODUÇÃO

O estudo que apresentamos tem suporte no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência enquanto política de formação e valorização docente, que resultou de uma avaliação constante das políticas públicas efetivas a partir de determinações do Governo Federal, através do Ministério da Educação.

Nosso principal objetivo é apresentar a participação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen - RS, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, por ser considerado um fator relevante em sua formação como futuros professores, na medida que o programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS.

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS.

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS.

<sup>4</sup> Doutora em Educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: luci@uri.edu.br.

<sup>5</sup> Mestre em Educação. Professora do Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS. E-mail: vildes@uri.edu.br.

PIBID, enquanto política de formação docente, poderá, de fato, contribuir com a valorização e com a qualificação dos futuros professores.

Ao estudarmos e debatermos sobre a formação docente tendo em vista que é de suma importância a construção de teorias fertilizadoras na atividade docente, de forma que melhore as condições de seletividade e excludência do ensino, proporcionando resultados de várias pesquisas com reflexões da prática, ressaltando a atividade do professor, sua formação, um ser agente de transformação. Pimenta salienta:

[...] tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores. (PIMENTA, 1999, p.15)

Tendo em vista que é de suma importância entender o processo educativo e sua valorização quanto ao profissional que exerce esta função bem como o investimento em sua qualificação, tanto na formação inicial, quanto na formação em serviço, no contexto de reformas que generalizam a escolarização, sabendo que a democratização do ensino passa pelos professores e, por isso o objeto de estudo.

Compreendendo que o professor somente efetiva sua prática docente na medida em que amplia a consciência sobre a própria prática educativa, sendo assim aponta-se de que valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas que os ajudem a compreender os processos históricos, sociais, culturais, nos quais exerce sua função. Neste sentido compreendemos que o PIBID vem a somar com a formação inicial e contínua dos futuros professores, auxiliando na construção teórica e prática do bolsista participante.

## **1 O PIBID NO CONTEXTO DAS ESCOLAS CAMPO**

A necessidade de repensar a formação para o magistério encontra no curso de formação de professores uma nova articulação e um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos, a respeito do ensino e saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas. Todo o saber insere-se numa duração temporal que remete a história de aquisição e formação, implicando um processo de aprendizagem e formação, e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber.

Os saberes profissionais são um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Os professores e o ensino constituem objetos de saberes para as

ciências humanas e as ciências da educação, estas ciências não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também introduzi-los a prática do professor. Os saberes pedagógicos apresentam-se como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa.

Dentro desta perspectiva, percebe-se a importância da formação profissional e as maneiras que o PIBID pode auxiliar para esta formação profissional, sendo que a finalidade do programa é apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando a aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica. Os objetivos do PIBID são cinco:

- I) **incentivar a formação de professores para a educação básica**, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; **valorizar o magistério**, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II) **eleva a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura** das instituições de educação superior;
- III) **inserir os licenciandos no cotidiano de escolas** da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV) **proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar** e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;
- V) **incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas**, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes. (Portaria Nº 72/2010) [Grifos nossos].

Um dos grandes diferenciais do programa é que ele concede bolsas aos acadêmicos dos cursos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. O incentivo financeiro, aliado à possibilidade de desenvolver práticas docentes nas escolas durante o curso, tem se mostrado importante fator para o sucesso do programa, o mesmo tem auxiliado na construção dos processos de aprendizagem de maneira ampla, enfrentando os desafios de promover a articulação entre teoria e prática, e de ser o elo entre os cursos superiores e as escolas públicas. O mesmo está atuando na valorização dos futuros docentes, propiciando a estes trabalhar na prática o que lhe é transmitido nos bancos acadêmicos, o Programa traz a experiência necessária para que os alunos decidam se querem ou não serem professores, além de propiciar a instrumentalização para tratar de modo adequado os problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Para os bolsistas dos cursos de licenciaturas o PIBID é a oportunidade de gerar experiências na constituição do ser professor, e isso representa para os profissionais da Educação, a possibilidade de formar-se de maneira abrangente e contextualizada com o espaço no qual deve organizar suas práticas educativas. Como afirma Anísio Teixeira (apud SILVA, 2012, p. 10), “o educador deve manter em uma atitude de inquietação permanente diante dos fatores, em uma busca contínua pelo conhecimento”, e este Programa vem a somar com essa ideia, pois a relação que os acadêmicos possuem não está somente relacionada aos alunos de determinada instituição, mas engloba os profissionais que trabalham com os mesmos, fazendo assim com que os docentes criem a curiosidade pelo novo a partir das intervenções feitas pelos bolsistas constatando uma mediação entre acadêmicos e professores.

Neste sentido percebe-se que “ser” professor não é o mesmo que “estar” professor, e o futuro profissional da Educação precisa conhecer os diferentes contextos escolares, vivenciar o cotidiano da educação, estabelecer relações de construção do conhecimento prático acima de tudo, pois ninguém nasce professor é na busca teórica e na prática que se constrói o educador. O PIBID coloca o aluno nesta busca fazendo com que o mesmo possa se inserir no cotidiano das escolas e realizar a práxis em cima das intervenções dentro das escolas campo preparando o profissionalmente.

Sabe-se de que o que a formação de professores está cada vez mais discutida em diversas formas sabendo de é preciso mudar e está-se tentando várias formas de pôr em prática, mas que não é tão fácil o quanto se imagina e o que se faz reflete no que se tem nas escolas hoje quanto a conteúdos e formas de proporcionar aos alunos a construção do conhecimento. E, Pimenta (1999) apresenta que quando os profissionais estiverem contato com os saberes necessário a uma boa educação poderão encontrar instrumentos que alimentem sua prática e a confrontem para que a partir de então se produza o saber pedagógico, na ação.

Imbricado nesse sentido o PIBID vê a necessidade de desenvolver atividades nas escolas campo para a melhor formação dos seus bolsistas, bem como aos indivíduos que estão neles inseridos, como alunos e professores. As atividades propostas nos subprojetos envolvem ações gerais, interdisciplinares, específicas de cada área e integradoras comuns aos alunos bolsistas, supervisores e coordenadores da área do projeto, incluindo seminários de socialização, palestras, debates, ações ligadas à identificação da realidade escolar na qual o aluno bolsista irá atuar. (CONFORTIM, 2012). As experiências que o PIBID tem proporcionado aos acadêmicos dos cursos de licenciatura têm sido ricas porque, para além da

prática vivida, permitem que possam se questionar sobre suas responsabilidades para com a profissão que elegeram.

A vivência do programa nas escolas acaba por realizar um grande movimento de formação continuada uma vez que a participação das supervisoras, alunos e professores no planejamento, nos seminários, no desenvolvimento das atividades, na avaliação do programa, faz com que todos 15 reflitam suas práticas, estudem, busquem novos conhecimentos e metodologias. As experiências que o PIBID tem proporcionado aos acadêmicos dos cursos de licenciatura têm sido ricas porque, para além da prática vivida, permitem que possam se questionar sobre suas responsabilidades para com a profissão que elegeram.

Muitas vezes para o aluno a escola é compreendida como espaço de construção do conhecimento sofre uma redução fenomenológica a um método expresso num livro didático; à resolução de exercícios cujo objetivo não lhe é claro ou significativo; uma fragmentação disciplinar num mundo onde as “conexões” são importantes, enfim, um distanciamento e mesmo desconexão entre teoria e prática dentre muitas outras questões problemáticas que é possível apontarem. Então, o programa financiado pela Capes vem a suprir essas necessidades e fazer com que os professores façam uma análise que tencione essas proposições na perspectiva de estabelecer paralelos e pontes entre uma escola que temos e uma escola que queremos ter, procurando continuamente diminuir o fosso entre estas duas instâncias.

## **2 A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

O PIBID tem oferecido à oportunidade de inserir os acadêmicos em uma real situação de ensino, o que normalmente só ocorre nos estágios, possibilitando ao mesmo a relação da teoria com a prática, dando-lhes a oportunidade de conhecerem as principais dificuldades enfrentadas por um professor.

A busca e a pesquisa devem constituir pontos permanentes de construção do ser professor, considerando-se seu caráter incentivador e instigativo em relação à aprendizagem dos alunos, não esquecendo que estes já possuem um repertório de conhecimentos e experiências que o identificam como indivíduos sócios históricos.

O professor, dentre outras missões, está incumbido de continuamente exercitar sua condição de pesquisador e produtor do saber não só de seus conteúdos disciplinares específicos, mas também de suas práticas educativas. Mas, como deve ser compreendido esse saber e sua produção? Na tentativa de responder a essa questão Soczek, (2011) cita o autor Tardif que apresenta duas reflexões significativas sobre esta temática. Segundo ele,

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc. (TARDIF, 2002, p.11).

Pensar a produção do conhecimento a partir daqueles aos quais ela se destina (já que o movimento da produção do saber está coadunado ao movimento de sua exposição à dialogicidade e sua relação com a realidade material) é um aspecto fundamental para compreender o PIBID como uma condição de reflexão e desenvolvimento de práticas que materializem as hipóteses sobre o papel do professor aqui aventadas. Para que as proposições se tornem programáticas e pragmáticas, é necessária também uma incursão reflexiva sobre o processo de formação do professor, onde o mesmo se faça um ser pesquisador do seu conhecimento Pois, conforme, Souza (2008, apud Soczek, 2011, p. 12):

Ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas, sobretudo um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania.

Como já evidenciado o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência, vem para contribuir na formação dos professores inseridos nas escolas e instigando os alunos que fazem parte do mesmo criar este aspecto para a sua formação, bem como para alunos de ensino médio como para alunos que estão no magistério auxiliando-os para a sua formação, fazendo com que eles tenham o amor por aprender, e os bolsistas correlacionando a teoria com a prática, fundamentando sua prática educativa.

Tardif (2002), que trabalha na perspectiva dos saberes docentes, apontando que estes são adquiridos a partir de várias fontes: os saberes pessoais, os provenientes da formação escolar anterior, os provenientes da formação profissional para o magistério, os provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, ajuda-nos a compreender as falas dos alunos, às quais acrescentamos: “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 educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2002, p. 64).

O saber dos professores deve ser compreendido em relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula, em que, as relações dos professores com os saberes nunca deverão ser relações estritamente cognitivas, devem ser mediadas pelo trabalho. O saber docente é diversificado, envolve saberes e fazeres diversos de naturezas diferentes como da família, das

instituições formadoras, cultura pessoal, ou seja, o saber está na confluência de vários saberes em que as relações que os professores estabelecem com estes saberes geram relações sociais. A relação cognitiva está ligada a relação social. Ensinar supõe aprender a ensinar, dominar os saberes necessários a realização do trabalho docente, mobilizando uma variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho.

Nessa perspectiva, parece não haver dúvida de que o PIBID tem contribuído com a construção dos saberes nas suas mais diversas manifestações. Através dele os futuros professores têm tido a oportunidade de vivenciar a docência em suas mais variadas formas e possibilidade, o que acrescenta à sua formação, novas vivências e possibilidades de um olhar mais concreto sobre a docência, enxergando nas escolas, fragilidades, mas também, as boas práticas que são desenvolvidas pelos professores atuantes nas redes.

Um dos grandes desafios é construir a teoria a partir da prática sabendo que é possível e necessário e que somente se realizará com muita análise e reflexão, analisando do que valeu o esforço e o que se deve melhorar para que essa busca de aperfeiçoamento torne-se conhecimento teórico e sempre estará se atualizando. Surgindo o professor reflexivo, um profissional em constante processo de formação, que reflete sobre a prática, sendo o próprio autor da sua prática social.

## **CONCLUSÃO**

Ao compreendermos que o professor somente efetiva sua prática docente na medida em que amplia a consciência sobre a própria prática educativa, sendo assim aponta-se de que valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas que os ajudem a compreender os processos históricos, sociais, culturais, nos quais exerce sua função.

Imbricados nesta perspectiva, os objetivos do PIBID ao proporcionar a seus bolsistas uma melhor e mais qualificada formação tende a auxiliar para a melhor qualidade profissional de futuros professores, comprometidos com seus educandos, tendo uma sólida e contínua formação além de já ter uma visão mais ampla das escolas em que irá atuar. Sabe-se de que o ensino sendo bem conduzido levará a um maior interesse e despertará uma necessidade de novas descobertas fazendo com junte-se o desejo pessoal e a curiosidade para o aprender fazendo com que a produção do conhecimento aflore-se e o educador vibre com o sucesso de seus educandos.

Conforme Tardif (2013), essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em



grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática, fazendo com que tenhamos profissionais cada vez mais capacitados para atuar frente às escolas. O PIBID, tem toda sua contribuição para que os profissionais da educação tornem-se e sejam os educadores que as escolas estão necessitando, favorecendo um melhor desempenho na realidade educacional.

**RESUMEN:** El presente estudio destaca la importancia de la tarea que es ser profesor, se comprende la importancia de tener una formación bien consolidada y estructurada para que consiga desarrollar su práctica pedagógica de forma significativa. Sin embargo, muchos de los docentes no poseen una formación continua y acaban haciendo de su práctica sólo una transmisión de conocimientos, no haciendo que su alumno sea el agente de su propio saber. Pensando en eso, el PIBID viene a desarrollar actividades que contribuyen para la formación docente, llevando bases teóricas, desarrollando talleres con alumnos del Curso Normal de las escuelas campo con la finalidad de auxiliar en la formación de estos futuros docentes, extendiéndose este trabajo la graduación del Curso de Pedagogía. Entre medio a eso, el Programa Institucional de Bolsas de Iniciación a la Docencia auxilia para que los profesores sean instigados a innovar su clase y consecuentemente investigar y reflejar su práctica, pero, a través de esas actividades se da la formación de los docentes. Sin embargo se comprende que “ser” profesor no es lo aunque “estar”, pues el profesor es un ser inacabado y necesita de la formación continuada para desarrollar una buena práctica pedagógica.

**PALAVRAS CHAVES:** Formação docente, relação teoria e prática, profissionalização.

## REFERÊNCIAS

BÖCK, Vivien Rose. **Motivação para aprender e motivação para ensinar:** reencantando a escola. Porto Alegre: Cape 2008.

CONFORTIN, Helena e BOEIRA, Cleusa Salete Soares. **O PIBID na URI.** Frederico Westphalen, Editora URI, 2012.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

PIMENTA, Selma G. e LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência.** 5.ed.São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Juliete Guedes de CHAGAS, Leandro Marcelo Cassimiro das. **PIBID: A EXPERIÊNCIA DA SALA DE AULA NA FORMAÇÃO INICIAL DE SILVA,** Vanessa de Fátima et al. **A importância da formação continuada para uma atuação docente reflexiva.** Disponível em:

[http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1453#myGallery1-picture\(12\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1453#myGallery1-picture(12)), 26 de julho de 2011. Acessado em: 16/12/2013.

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. In: Revista Formação Docente, disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/39/1>. Volume 03/n. 05, ago/dez, 2011. Acessado em: outubro de 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed.2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes,2013.

## AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO NOVO EM SERGIPE

Blenda Joyce dos Santos<sup>1</sup>  
Ada Augusta Celestino Bezerra<sup>2</sup>  
Tainara Aparecida dos Santos Lima<sup>3</sup>

**RESUMO:** A formação inicial do professor, bem como a construção das suas práticas de ensino e seu perfil enquanto profissional da educação nos permite afirmar, que tais construções influenciam no ser professor em sala de aula. Outro ponto que nos chama atenção é o “corpo profissional sensível à moda”, que está agregado a sofrer com as mudanças externas que são expostas de acordo com surgimento de movimentos, tendências e políticas que surgem para “maquiar” a realidade e disfarçar os entraves que persistem ao longo do tempo. Dessa forma, este artigo é um recorte da dissertação intitulada “Representações Oficiais Sobre Formação de Professores Em Sergipe Estadonovista: uma análise das mensagens dos governadores à assembleia legislativa (1930-1949). Assim, esse artigo tem por objetivo: descrever como ocorreu no Estado Novo as Políticas de Formação Docente em Sergipe. Para isso questionamos: Como aconteceu as políticas de formação docente no Estado Novo em Sergipe? Metodologicamente esta é uma pesquisa histórico-documental que reúne, através dos documentos, um leque de possibilidades para apresentar a temática proposta. Concluímos que, as políticas de formação docente nesse período ocorreu de forma lenta e sem grandes transformações, o que acarretou novos problemas e dificuldades. Embora, esse fosse o momento em que a educação, a escola e professor fossem vistos como elementos essenciais para civilizar o povo; as políticas públicas educacionais não alcançavam a formação de professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas. Formação Docente. Estado Novo. Educação. Professor.

### INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, bem como temas relacionados a ela, estava presente no cenário do Estado desde o período Imperial. A educação no Brasil, bem como temas relacionados a ela, estava presente no cenário do Estado desde o período Imperial, com conferências que discutiam estratégias para melhoramento do ensino. Com o passar do tempo outras “conferências de educação” foram realizadas até que chegassem aos dias atuais. Muitas delas elas eram realizadas pelo Estado ou em outros momentos com iniciativa sociedade civil, com

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes. Licenciada em História-UNIT. Bolsista Capes/ Integrante do Grupo de pesquisa GPGFOP-UNIT, (blendarenovada@gmail.com).

<sup>2</sup> Pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestra em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas – RJ. Pedagoga. Professora do Mestrado em Educação do PPED – UNIT e do Curso de Pedagogia da UNIT. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGFOP/UNIT/CNPq). Coordenadora do Observatório de Educação da UNIT/CAPES. Coordenadora Local do Doutorado, em Exercício, DINTER/PUCRS/UNIT, (adaaugustaeduc@gmail.com).

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Letras-Inglês pela Universidade Tiradentes. Bolsista/TRANSEJA 2/CAPES/INEP/UNIT, (tainarasantoslima7@hotmail.com).

intuito de participar da construção de uma educação de qualidade e que atende às necessidades da própria sociedade.

O papel do professor para a sociedade “[...] é o de ensinar ao tempo formando e propiciando o desenvolvimento de crianças e jovens [...]” (GATTI *et al* 2011, p. 89). Percebemos então que o ser professor resiste ao tempo e ao longo desse tempo, ele constrói novas roupagens, sem perder sua essência.

Em seu livro intitulado “Vidas de Professores” Nóvoa (2007, p. 17), afirma que “Os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda. A gestão pessoal deste equilíbrio entre a *rigidez* e a *plasticidade* define modos distintos de encarar a profissão docente”. Essa resistência na qual Nóvoa apresenta em seu livro, está ligada a permanecer firme, mesmo em meio às diversas ondas de tendências que surgem ao longo dos tempos, para descentralizar a profissão docente da sua função frente à sociedade.

Outro ponto que nos chama atenção é o “corpo profissional sensível à moda”, que está agregado a sofrer com as mudanças externas que são expostas de acordo com surgimento de movimentos, tendências e políticas que surgem para “maquiar” a realidade e disfarçar os entraves que persistem ao longo do tempo. Torna-se sensível a partir do momento em que é uma categoria desvalorizada que sofre com os cortes e paliativos ineficazes do governo.

Neste sentido, a formação inicial do professor, bem como a construção das suas práticas de ensino e seu perfil enquanto profissional da educação nos permite afirmar, que tais construções influenciam no ser professor em sala de aula. Assim, sua formação inicial passa ser o elemento crucial para que bases sejam criadas e assim ele possa “exercer as atividades educativas na escola com as crianças e os jovens que aí adentram como também as bases da sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização” (GATTI *et al*, 2011, p. 89).

Assim, esse artigo tem por objetivo: descrever como ocorreu no Estado Novo as Políticas de Formação Docente em Sergipe. Para isso questionamos: Como aconteceram as políticas de formação docente no Estado Novo em Sergipe?

Metodologicamente esta é uma pesquisa histórico-documental que reúne, através dos documentos, um leque de possibilidades para apresentar a história que está presente no sistema educacional de Sergipe, especialmente no que se refere às concepções de formação de professores. Para análise das mensagens dos governadores utilizamos o método de análise de conteúdo de Bardin (2007, p. 9), que se define como: “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a <discursos> (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

No procedimento de coleta de dados, utilizo as fontes documentais das instituições públicas consultadas. Sendo elas: Arquivo Público de Sergipe, onde foram pesquisadas as mensagens anuais dos governadores do período de 1930 a 1949; o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, onde foi realizada a pesquisa em livros memorialísticos e jornais dessa época; e na Biblioteca Pública Epifânio Dórea, em que foram encontrados livros memorialísticos desse mesmo período.

## **AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E SEUS ENTRAVES**

O que nos permite um processo de educação que vise suprir a precária formação anterior do professor, iniciada na sua inserção em uma universidade. Esse processo sequencial de fases na vida profissional do docente permite que haja o desenvolvimento e aperfeiçoamento da identidade e autonomia, uma vez que é “impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”, como afirma (NÓVOA, 2007, p. 17).

Diante desse contexto, percebemos que as lacunas nos mostram que as políticas de formação docente devem ser revistas e pensadas de acordo com a realidade do professorado. No que se refere às instituições formadoras e currículos (GATTI *et al*, 2011). Uma vez que, as pesquisas e estudos feitos sobre essa temática são para melhoramento, inovação e aprimoramento da formação.

Gatti *et al* (2011) chamam atenção para dois aspectos que devem ser levados em consideração quando vamos discutir formação de professores. O primeiro é “os fatores socioculturais e os diferenciais de grupos envolvidos na ação docente; [...]”, o segundo é “[...] as políticas curriculares face aos processos necessários à sua profissionalização” (p. 90). Esses dois aspectos apresentam pontos que devem ser revistos na formação, entre eles: “as condições trabalho, o plano de carreira e a sindicalização”.

As formações iniciais têm acontecido de forma a dissociar o teórico com a o prático, deixando de lado as experiências de trabalho adquiridas e que são fundamentais na vida profissional do docente. Além disso, se faz necessário estabelecer uma sequência fixa onde começa com a formação inicial e depois a formação permanente, que acontecerá com as experiências e bagagens adquiridas na formação inicial. Podendo dessa forma, trilhar um caminho onde olhamos para o começo para construir o caminho de uma formação permanente.

Segundo Gatti *et al* (2011, p. 92), “Pela legislação educacional, as licenciaturas são os cursos responsáveis pela formação de professores para toda a educação básica”, isto é, nas

licenciaturas se concentram a formação inicial dos professores. Assim, as instituições de formação deve dar suporte para que a formação profissional desse licenciado aconteça de maneira eficaz e de qualidade.

Vemos claramente uma distância entre o que está apresentado na “Proposta das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica, em Cursos de Nível Superior” e a realidade das instituições escolares. A estrutura física, material didático, desvalorização da categoria, problemas socioculturais, e entre outros pontos, são os entraves que encontramos na realidade do ensino brasileiro.

Outro fator importante a analisar é o que está na Legislação de formação inicial é que “Reformulações e reorientação, complementações ou acréscimos não tocaram em seu aparato básico: a formação de cada especialidade de profissional docente continua sendo feita em cursos separados, estanques, com base na “divisão da ciência” (GATTI *et al*, 2011, p. 95). Isto é, desde os tempos passados até os atuais os termos de sua “institucionalização, nos organismos formadores, pouco mudou”, afirmam.

A tabela a seguir vai apresentar os ingressos nos cursos de formação de professores abaixo elencados no Brasil no ano de 2009. – Estado de São Paulo.

**Tabela 1 – Número de cursos de formação de professores, por área e modalidade Brasil – 2009**

Cursos	Ensino presencial		EaD		Número total de cursos	Participação no total de Número cursos
	Número De cursos	Participação no total de cursos	Número de Cursos	Participação no total de cursos		
Pedagogia	1.312	29,9%	3.076	70,1%	4.388	100%
Letras	1.414	44,9%	1.737	55,1%	3.151	100%
Matemática	607	38,7%	963	61,3%	1.570	100%
Ciências Biológicas	653	63,1%	382	36,9%	1.035	100%
História	457	50,8%	443	49,2%	900	100%
Educação Física	600	92,4%	49	7,6%	649	100%
Geografia	346	59,7%	234	40,3%	580	100%
Física	202	57,7%	148	42,3%	350	100%
Química	222	64,5%	122	35,5%	344	100%

Fonte: (GATTI *et al*, 2011 p. 108)

Os cursos de formação de professores apresentam uma crescente na modalidade à distância, principalmente nos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática, sendo os mais procurados. Percebemos também, que em cada área das licenciaturas esse número é muito pequeno se comparado ao espaço que as licenciaturas tinham anos anteriores. Isso é resultado da profissão pouco atrativa que o “ser professor” tem se tornado, perdendo assim seu espaço e ao mesmo tempo sendo cada vez mais desvalorizado pela sociedade.

## **AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO NOVO EM SERGIPE**

A primeira conferência de educadores realizada no Brasil partiu da iniciativa do Estado e foi realizada em 1873, no Rio de Janeiro, então município da Corte. Daí por diante, várias “conferências de educação” foram realizadas, algumas convocadas pelo governo, outras por iniciativa da sociedade civil (PRADO, 2007 p. 5).

O interesse do Estado no império, era criar medidas de intervenção na educação que viessem a atender a população que posteriormente precisaria estar “alfabetizada”, para então suprir a demanda da sociedade. O que nos leva a uma visão futurista de como as coisas iriam acontecer no fim da Primeira República. Com o passar do tempo, percebemos que as transformações que o Brasil estava passando na economia, indústria etc., trariam para a nação a oportunidade de crescer e se consolidar. Assim, olhar para a educação seria, prestar atenção no “problema que estava presente e não era assistido”. Segundo Souza:

A partir de 1915 ocorreram campanhas e realizações através da educação, elas pretendiam combater o analfabetismo, difundir a educação primária, defender o patriotismo entre outras ações que primavam pela difusão da educação no Brasil. Essa foi à característica básica do entusiasmo pela educação. A educação seria o maior problema no Brasil, dele decorreriam os outros (sociais, econômicos e políticos). Dessa forma, educar o povo seria primordial para solucionar as mazelas da desigualdade (SOUZA, et al, 2010, p. 3).

A constituição de 1934 agrupa todos os elementos que devia compor a assistência dada a educação. Assim, o Estado deveria se posicionar quanto as suas responsabilidades e garantir que ela fosse gratuita e autônoma.

A Constituição de 1934 incorpora algumas de suas reivindicações e, pela primeira vez, defende o dever do Estado para com a educação elementar, além de garantir a gratuidade, a autonomia e a descentralização do processo educativo. Revela também a presença do MEC, criado em 1930, visando regulamentar, organizar e gerir a educação nacional. Da mesma forma, essa constituição foi a primeira a traçar as diretrizes para a educação nacional (art. 5º). Há que se destacar as experiências para a formação de professores realizadas no Distrito Federal e no Instituto de Educação de São Paulo (VIEIRA, et al 2008, p. 12).

Dessa forma, a sociedade brasileira no período do Estado Novo (1937-1945) passou por transformações no âmbito educacional, uma vez que o presidente que estava no poder, Getúlio Vargas inseriu em seu governo um modelo centralizador, autoritarista e nacionalista, onde seus ideais eram passados desde as reuniões políticas, até as aulas em sala de aula. Com isso, “As políticas públicas educacionais durante o Estado Novo eram voltadas a um nacionalismo exacerbado, uma centralização do poder e a busca para tornar o sistema homogêneo” (SOUZA, et al, 2010, p. 1).

As políticas públicas educacionais tinham a finalidade de atender às necessidades do governo e não da educação em si. Uma vez que, a implantação de novos métodos na educação com a Escola Nova, a criação do Ministério da Educação, foram ferramentas que surgiram para estabilizar os problemas da educação. Reconhecemos a inovação e contribuição da Escola Nova, cuja inserção no Brasil foi antes do período aqui apresentado. O que chamamos à atenção é para a forma na qual a educação é tratada nesse período. Prado afirma que,

O período do Estado Novo (1937-1945) caracteriza-se pela ausência de prerrogativas democráticas e pela implantação de um modelo de modernização conservadora e pela instalação de um governo que deu atenção especial à utilização de recursos de propaganda e de divulgação ideológicas, em busca de consenso e de legitimidade. (PRADO, 2007 p 1)

Esse modelo de modernização conservadora citado por Prado é o ponto crucial nessa discussão, pois atende aos interesses de uma ideologia que legitimasse as propostas do governo de Getúlio Vargas e uma vez legitimadas, deveria ser disseminada e moldada conforme o que fosse passado. Deixando de lado a realidade da educação, conseqüentemente a formação de professores. Assim, as políticas públicas voltadas para a educação circulavam para embasar o governo. Souza diz que,

Com o golpe de 1937, as políticas públicas em educação foram pautadas pelo autoritarismo, pelo nacionalismo e pela formação moral e cívica. A justificativa para o golpe foi baseada na manutenção da ordem, e contra as oposições, dessa forma ocorreu também a centralização do poder. (SOUZA, et al, 2010, p. 3).

Nesse momento, segundo a ideologia de Vargas era necessário manter a ordem e isso só poderia acontecer na visão dele, com a centralização do poder. Souza ainda afirma “Durante o Governo Vargas e sob influencia do Ministro Capanema a ênfase da educação estava na profissionalização para o trabalho” (SOUZA, et al 2010, p.6). Pois era essa a



necessidade do governo nesse momento, capacitar trabalhadores para atender as demandas que o desenvolvimento estava gerando.

O professor é visto como o formador desse trabalhador. Aquele que vai criar um modelo específico de operário que seja alfabetizado e que seja visto pela sociedade com utilidade de reproduzir os ideais do governo. Para isso, o papel da escola é definido com o “objetivo de atender as exigências para o desenvolvimento brasileiro”, isto é, resolver a situação da educação a partir desses trabalhadores. Vieira apresenta a situação em que o Brasil se encontrava,

Tal situação econômica demanda um novo papel social da escola, definido com o objetivo de atender exigências para o desenvolvimento brasileiro. Evidenciou-se, portanto, a grande defasagem entre educação/desenvolvimento, e desenvolvimento/educação. No geral, para se consolidar a república e atingir as metas de desenvolvimento econômico, a escola é chamada a cumprir um papel social relevante. Incumbida de concretizar um projeto civilizador a escola, gratuita, laica e obrigatória, se propõe a assumir com responsabilidade a formação moral de seu povo (VIEIRA, *et al* 2008, p. 9).

Com as atenções voltadas para as exigências do governo o desenvolvimento da educação ficou comprometido, com isso a defasagem aconteceu. Mas, não comprometeu o papel da escola que agora passar a ser o principal meio de civilizar o povo e de contribuir ara o desenvolvimento do país. O crescimento da economia é significativo, e o momento em que o Brasil está vivendo é único em toda a história. A expansão industrial ganha cada vez mais proporção e assim, a sociedade deve se adequar as novas exigências.

O Brasil vive um momento de expansão industrial, que conseqüentemente faz emergir novas demandas sociais. Relevante acrescentar que o modo de produção capitalista, na medida em que articula sua hegemonia, define também políticas sociais para amenizar as interferências nefastas do capital. É o Estado se organizando, com concepções de educação, a escola e a formação de professores, coerentes com a visão hegemônica instaurada (VIEIRA, *et al* 2008, p. 10).

Neste sentido, percebemos que o Estado Novo e suas políticas de formação docente ocorreram de forma lenta, no que tange alcançar o professorado em si, visto que as medidas específicas para desenvolvimento das habilidades e competências dos professores não ocorreram. Embora, esse fosse o momento em que a educação, a escola e professor fossem vistos como elementos essenciais para civilizar o povo; as políticas públicas educacionais não alcançavam a formação de professor, logo tudo o que estava relacionado a ele não podia ter a atenção devida.

Assim, somente décadas depois com a LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais a formação de professores passa a ser responsabilidade da escola com o apoio do Ministério

da Educação. Com isso, “a realidade atual do sistema educacional brasileiro é marcada por uma formação básica precária e, muitas vezes, insuficiente como base para qualquer formação profissional” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 53).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, apresentamos um leque em alternativas de respostas às questões norteadoras da pesquisa, com o cuidado de evidenciar o alcance dos seus objetivos e a propriedade do seu questionamento quanto à produção do conhecimento acerca das Políticas de Formação Docente no Estado Novo, a partir das perspectivas dos governadores de 1930 a 1949, de modo a contribuir com um novo olhar sobre esse tempo e contexto, com novas formas de interpretar as fontes a partir do que elas têm a dizer sobre esse período.

Nesta perspectiva, as Políticas de formação docente nesse período ocorreu de forma lenta e sem grandes transformações, o que acarretou novos problemas e dificuldades. Embora, esse fosse o momento em que a educação, a escola e professor fossem vistos como elementos essenciais para civilizar o povo; as políticas públicas educacionais não alcançavam a formação de professor.

## LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EM EL ESTADO NOVO EM SERGIPE

**RESUMEN:** Formación inicial del profesorado, así como la construcción de sus prácticas de enseñanza y su perfil mientras profesional educación nos permite afirmar que tales construcciones influyen en convertirse en un maestro en el aula. Otro punto que llama la atención es el "órgano sensible profesionales de la moda" que se agrega a sufrir con los cambios externos que se exponen según la aparición de movimientos, tendencias y políticas que parecen "conforman" la realidad y encubrir los obstáculos que persisten en el tiempo. Así, este artículo es un recorte de la tesis doctoral titulada "las representaciones oficiales acerca de la formación docente en Sergipe Estadonovista: un análisis de los mensajes de los gobernadores del Consejo legislativo (1930-1949). Así, este artículo tiene como objetivo: describir como ocurrió en las políticas de formación de maestro nuevo estado de Sergipe. A esta pregunta: ¿Cómo pasar las políticas de formación docente en el Estado Novo en Sergipe. Metodológicamente es una investigación documental histórica que reúne, a través de los documentos, un abanico de posibilidades para presentar la propuesta de tema. Concluimos que lalas políticas de formación de maestros s durante este período se produjeron lentamente y sin grandes cambios, que condujo a nuevos problemas y dificultades. Aunque, este fue el momento cuando educación, escuela y maestros fueron vistos como elementos esenciales para civilizar al pueblo; políticas públicas educativas no fueron la formación de maestros.

**PALABRAS CLAVE:** política. Formación del profesorado. Estado Novo. Educación. Profesor.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Persona, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina; Barreto, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta das diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica, em cursos de nível superior**. Mec: Brasília, 2000.

NÓVOA, António. **Le Temps des Professeurs: Analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIème-XXème siècle)** (vo. I e II). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

PRADO, Adonia Antunes. **Intelectuais e educação no Estado Novo (1937/1945): o debate sobre a formação do professor primário rural**. UFF: Fortaleza, 2007.

SOUZA, José Edimar de; RIBEIRO, Ester Rosa; LOPES, Rodrigo Alberto. **Formação e *habitus* durante o período do Estado Novo (1937-1945): notas sobre a trajetória docente no meio rural em Lomba Grande/RS**. UFSC: Florianópolis, 2010.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas**. PUCPR: Paraná, 2008

## ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA UMA PROPOSTA SIGNIFICATIVA DOCENTE

Adriano Paulo da Silva<sup>1</sup>  
Carine Dalsasso<sup>2</sup>  
Teresinha da Costa<sup>3</sup>  
Luci Mary Duso Pacheco<sup>4</sup>

**RESUMO:** Neste trabalho, analisamos alguns elementos necessários à formação docente, tendo como foco a mediação pedagógica. Resultado de um estudo realizado nas discussões e atividades ao longo do curso de Pedagogia, o presente artigo está embasado em uma pesquisa bibliográfica. Ao criar condições de acesso ao conhecimento e aprofundamento nos estudos, para uma construção de conhecimentos cada vez mais significativa, uma proposta pedagógica que exige novas estratégias para uma formação qualitativa. Assim, repensar a docência aliando a teoria e a prática é o caminho delineado para a construção de uma aprendizagem significativa para a formação e atuação docente considerando as contribuições dos autores elencados. Pesquisar e construir o conhecimento conjuntamente são desafios para a classe docente sendo que a partir dos conhecimentos construídos os professores conquistam sua autonomia de maneira democrática. Por isso há de os professores serem para si mesmos construtores e motivadores desse processo que os dignifica enquanto formadores diante do papel educativo. A formação docente sempre será um compromisso dinâmico a ser assumido, por isso propedêutico, por isso compromisso de todos, que de modo geral, almejam as mesmas soluções, as mesmas conquistas, as mesmas mudanças.

**PALAVRAS-CHAVES:** Formação Docente. Desafio propedêutico. Conhecimento. Autonomia. Motivações.

### INTRODUÇÃO

A profissão de professor é um exercício constante de reflexão sobre seu papel na sociedade. O pesquisar, planejar, pensar, avaliar, refletir tarefas cotidianas que podem colocá-lo num outro patamar: o de educador. A dialogicidade faz parte de todo processo de aprendizagem, não apenas no âmbito professor e aluno, como o caso de professores e entre áreas do conhecimento. Dentro de uma perspectiva breve de conceituação o saber é entendido

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-Rs. E-mail: [adrianoaps255@gmail.com](mailto:adrianoaps255@gmail.com).

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-Rs. E-mail: [carinenani@hotmail.com](mailto:carinenani@hotmail.com).

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-Rs. E-mail: [teerezinhaadacosta@hotmail.com](mailto:teerezinhaadacosta@hotmail.com).

<sup>4</sup> Doutora em Educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-Rs. E-mail: [luci@uri.edu.br](mailto:luci@uri.edu.br).

como o ato de ter ou incorporar conhecimento de algo, quer seja em nível teórico quanto em nível prático. Assim, o saber passa a ser resultado de uma intervenção do homem em sua forma de produção da existência e/ou de sua ideia sobre a mesma e das manifestações dos fenômenos que privilegia, segundo a valoração e grau de importância que emprega ao objeto do conhecimento os saberes que o homem tem construído ao longo de sua existência e transmitido às gerações posteriores correspondem ao desenvolvimento de seu universo cultural (em nível de processo de transformação de sua produção) e, de forma indissociável, aos avanços.

Abordaremos a questão em primeiro momento, procurando contribuir para o debate que busca a melhoria da qualidade da formação desses profissionais. Estamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeiras condições de formação de valores e de exercício de cidadania. A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende apenas uma atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação.

As situações vivenciadas pelos docentes em uma sala de aula são únicas, o que requer uma reflexão sobre a preparação docente para lidar com as diferentes situações. Por isso é essencial uma formação integral e consistente desse profissional. Neste sentido, discorreremos ao longo deste trabalho sobre o tema na perspectiva da construção e formação docente, que necessariamente precisa ser reavaliada, para corresponder a todas as expectativas de qualidade esperadas.

Em segundo momento fizemos menção da constante necessidade de construir e reconstruir o conhecimento abordando grandes esferas do mesmo na formação profissional.

Em terceiro momento pontuamos a pesquisa como elemento fundamental na construção do conhecimento e autonomia profissional.

Em quarto momento destacamos a importância política presente nas decisões e participação docente em interesses afins para destacar em seguida a autonomia profissional vinculada ao conhecimento construído.

Por último trazemos o fato de que as motivações para aprender e ensinar precisam ser percebidas e consideradas pelos professores em sua prática educativa.

## **REFERENCIAL TEÓRICO:**

### **Formação Docente**

Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes e adultos e nas áreas específicas do conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo, portanto, eixo nucleado dessa formação.

Com efeito, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecido não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício.” (TARDIF, 2002, p. 34).

A busca de uma nova identidade, que envolve reflexão permanente sobre a ação educativa, vai se construindo e reconstruindo no cotidiano da sala de aula e da escola, que deixa de ser o espaço de formação, tanto do aluno quanto do professor, articulado a outros espaços formativos do contexto social mais amplo. O interesse por pesquisas voltadas à Formação de Professores a produção acadêmica (pesquisas, artigos, dissertações e teses) vem ressaltando a urgência quanto à reformulação da configuração atual de oferta de Cursos de Formação de Professores, como a que ocorre em Cursos de Pedagogia. De modo geral, as pesquisas vêm ressaltando a importância de se considerar a prática pedagógica do professor, visto que em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (NUNES, 2001, p.21). Os profissionais da Educação formados pelo curso de Pedagogia, segundo Libâneo (2001), podem atuar na docência e como especialistas, se obtiverem certificação nas habilitações específicas (Orientação Educacional e Supervisão Escolar) ou como pesquisadores.

A importância da qual se investe/deveria na a formação do Pedagogo, deveria ser basicamente voltada para a profissionalidade docente, desenvolvimento profissional e construção da identidade profissional e para o reconhecimento da dimensão epistemológica e profissional desta (LIBÂNEO, 2001, p. 166-167), o que envolve uma autonomia no exercício profissional desse professor.

Segundo Altet (2001), se a formação acadêmica inicia os professores em seu ofício, seu profissionalismo constitui-se progressivamente por suas experiências práticas e é por elas constituído. Para essa autora,

A experiência vivida, o conhecimento íntimo das situações, a imersão no ofício, os estágios para observação do trabalho de colegas, as iniciativas pedagógicas testadas

e as inovações, é que possibilitam aos professores o conhecimento do que é preciso fazer e de como fazê-lo. [...] O profissionalismo é constituído não só com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilita a tomada de consciência e de conhecimento. (p. 31-32).

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com aos alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p.11).

O saber-fazer, não se reduz ao conhecimento de um punhado de técnicas e metodologias de ensino, mas com o que fazer para a promoção da qualidade da intervenção, resultando numa aprendizagem significativa, considerando o desenvolvimento das habilidades e competências discentes, sem negar-lhes o conteúdo historicamente produzido e cobrado em várias instâncias da vida social.

Esta dimensão reflexiva nunca se aliena da operacionalização, isto é, se há o momento de se refletir o que é necessário para revisitar a sua identidade, os seus propósitos, como sua prática pedagógica está sendo desenvolvida; também há a materialização destes vetores numa prática pedagógica diferenciada, intencional, sistematizada e voltada para o desempenho atualizada da missão que a educação promove e representa.

A construção do conhecimento não pode ser entendida como individual, é necessário que o professor se conscientize de que seu papel é o de mediador na aprendizagem, aberto às novas experiências, procurando compreender – numa relação de empatia – os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à autorrealização. Conforme FREIRE (2002) “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. (FREIRE, 2002, p.13)

Antônio Nóvoa (2014), ao falar de profissionalidade e pessoalidade docente, esboça cinco pontos principais que constituem o que marca um bom professor, sendo eles o conhecimento, capacidade de conhecer o que se ensina; a cultura profissional, humildade para aprender com os mais experientes; o tacto pedagógico, capacidade de comunicação e

intervenção; o trabalho em equipe; o compromisso social, ultrapassar os limites da escola e abranger os limites da sociedade.

Nóvoa (2014) dispõe sobre outros cinco pontos norteadores da prática pedagógica ligados aos primeiros. Fizemos um resumo dos mesmos, vejamos:

**Práticas.** A prática docente precisa ser a experiência do embasamento teórico, ligada a uma prática primeira para autenticar uma prática seguinte.

**Profissão.** Os professores mais novos precisam embasar seu conhecimento teórico com as experiências dos mais velhos. O diálogo se constitui chave importante nesse partilhar sapiencial, contribuindo para a valorização daqueles que já fizeram história.

**Partilha.** Ao saber que o rol de professores tem um objetivo comum com a educação é dever de todos contribuírem para o bem comum, partilhando ideias que reorientem a atuação pedagógica através do diálogo.

**Público.** Antes de ser professor, o docente é um ser humano, logo um ser social cujos interesses globais cabem também a si como um formador de humanidades, integrando seus educandos a agir politicamente.

### **O Desafio Propedêutico**

Chegamos a um período histórico em que o conhecimento tende a tornar-se empírico (SANTOS, 2009). Isso é muito bom, do ponto de vista de que um número maior de pessoas tem acesso a uma cultura de pensamento mais elaborado, podendo assim deixar de ser mais uma partícula da massa social, passando a pensar e agir criticamente na sociedade, o que implica mudança social cada vez mais acentuada. É importante destacar que nesse meio propício à crítica e a manifestação de ideias, dificilmente criamos algo completamente novo. O que normalmente acontece é a reelaboração dos conhecimentos, imprimindo-lhes nossas próprias marcas analíticas (CURY, 2008). Com isso, chegamos ao ponto do termo propedêutico, que é a capacidade de reconstruir conhecimento com senso crítico e político, tendo um embasamento teórico que permita uma prática dinâmica e eficaz (DEMO, 1995). Nessa concepção podemos avaliar o que é a competência.

Vivemos numa sociedade em que ainda a causa maior de pobreza não é a carência, no que diz respeito a ter acesso aos meios, mas a ignorância em não percebê-los, caindo na situação de oprimido contente (DEMO, 1995). Infelizmente a escola pública é a que mais sofre com a trama da politicalha vigente, culminando numa categoria fragmentada e dividida onde são poucos os que conseguem pensar num processo social com responsabilidade e em



conjunto. Frequentemente nós, formadores de humanidade, de identidade, de pessoas críticas e atuantes, somos também massas de manobra. No Estado do Rio Grande do Sul há quase que um histórico cultural, determinante na escolha de governadores por parte da categoria pública educacional. Promessas valorativas até mesmo exorbitantes fazem que o entusiasmo agregado à emoção de sermos colocados no centro das atenções, enquanto agentes educativos nos desviem do toda a maior negligencia de um educador. Não importa tanto quem é a pessoa predisposta a lutar pela educação. Interessa saber qual é a ligação existente na antiga disposição opressora. Interessa saber quem é e será oprimido e opressor (FREIRE, 1975).

Se o professor constrói sua própria identidade, com conhecimentos teóricos, mas não como mero copista, assume o caráter propedêutico, como também assume um saber fazer constante. Isso implica nas decisões que serão tomadas e assumidas, tanto em sala de aula, quanto no conjunto educacional, da escola e da sociedade. É um refazer constante que se dá em contato com o outro (DEMO, 1995).

O bom profissional não é aquele que fica limitado a praticar somente o que aprendeu em sua formação acadêmica, sabe da carência de ter sua própria experiência em relação ao objeto. A referência que Demo faz (1995) na analogia de um motorista em relação ao automóvel, demonstra que não basta apenas fazer andar e aproveitar o máximo para que esse andar seja o mais adequado. Ora, para saber o que é adequado, implica experiência, da qual brota a segurança.

Se toda tendência pedagógica tem seus condicionantes, com a propedêutica não é diferente. Discurso competente e aberto e Estudos propedêuticos (DEMO, 1995) são os condicionantes para uma propedêutica comprometida com a prática do educador.

O discurso para ser autêntico não pode ser simplesmente inflamado, com linguagem requintada e artística. Precisa ser antes de tudo, coerente e competente, além de ser aberto. Coerente porque você não pode dizer o que não é o que não tem valor. Aberto porque, como a própria propedêutica sustenta-se, o diálogo e a contra argumentação constituem influência direta na apropriação do conhecimento com criticidade.

Os estudos propedêuticos assumem ligação direta com a filosofia, a linguagem e a matemática. Usamos a filosofia porque procuramos saber pensar, saber criticar e saber construir conhecimentos. Na filosofia encontramos a base formal para estruturar e condicionar conhecimentos científicos, haja vista que recorremos também à metodologia científica. Além disso, imbricamos em nosso pensar a ética e a política.

Usamos a linguagem porque sem ela não nos comunicamos e, sem sua aplicação aprimorada, não conseguimos manifestar e revelar a intencionalidade do nosso ser. É preciso,

pois, recorrer ao uso da linguagem formal, elegante e profunda, pela qual falamos pouco, mas dizemos muito. Nisso implica um cuidado a ser tomado com a sua aplicação, fugindo dos discursos vazios. Com toda a clareza, salientamos que é importante ver a aplicação cultural das palavras, pelas quais o indivíduo lê o mundo, o seu mundo, com suas figuras elementares que o permitem localizar-se em relação aos outros. Todavia é pela apropriação formal que se consegue falar o necessário, bem como fazer o necessário.

Usamos a matemática, porque usamos a lógica, usamos também leis cujo resultado tem que ser comum. A matemática não fica limitada a uma parte ou geografia de interesse, usamo-la sempre nas diversas situações corriqueiras. Nosso questionamento foca no fato de que a matemática é vista como sofredora, árdua, extremamente difícil de ser compreendida, manifesta como importância maior excepcionalmente em vestibulares e concursos. Ora, se o uso da matemática avança ascendentemente impulsionado pelas tecnologias, tal uso precisa ser representado de forma dinâmica e prazerosa, pois, esperamos que o educador seja compatível entre aquilo que é na escola e aquilo que é fora dela, em qualquer lugar, estamos numa sociedade.

Aliando filosofia, linguagem e matemática, urge salientarmos que a multidisciplinaridade nasce da ligação propedêutica entre elas e amplia a valorização do sujeito, enquanto (re) construtor mediado pela educação.

### **Construindo a Competência**

Compreendida a abrangência propedêutica, é necessário apropriar-se dessas ferramentas fundamentais a um educador consciente da sua práxis. Daí surge pesquisa como eficaz, consciente e urgente, primando pela autonomia profissional (DEMO, 1995).

Para pesquisar é preciso haver curiosidade, interesse, responsabilidade, desejo por mudança. Uma situação que incomoda que perturba que não deixa descansar no leito do conformismo e do achismo traz a inquietação do compreender e do saber, logo, preciso analisar criticamente e com prudência de olhos fechados, no ilusionismo dos sonhos. É a partir do real, do perceber o que é, ainda que dramático ou difícil de ser aceito, que analisamos as possibilidades de mudança, que analisamos os sonhos e com esperança lutamos por uma nova realidade. Se ignorarmos esse todo existencial, também ignoramos para onde iremos o que nos impede e os meios para chegar lá. Daí nasce frase popular e lógica que Freire deu importância, quando disse que o lógico também precisa ser dito, sendo: “Ninguém vence sem buscar a vitória.” e, justamente por ignorarmos o lógico, acabamos por complicar,

acreditando ser tudo difícil de alcançar. Tornamos as coisas enigmáticas e colocamos densas nuvens na frente do magnífico sol.

A postura do pesquisador é questionadora quanto à própria postura, indagando-se sobre sua prática em sala de aula e fora dela, já que estamos integrados na sociedade e nela fizemos nosso papel mediador. Então somos pesquisadores com os outros, seja em compreender os outros, seja em compreender o todo. Aliás, a escola precisa ser o todo. O todo não exclui, enquanto força, mas acata cada parte, molda-as, esculpe-as, de forma que haja conjectura, ligação e comunhão que se permita dizer que há o todo.

Seja professor, seja aluno, o certo é que sem a pesquisa tornamo-nos monótonos, conformados e dispostos a aceitar com passividade o que os outros nos impõem ou o que nós impomos aos outros. Quando pesquisamos não impomos, mas temos o interesse de se chegar mais perto de uma verdade e que essa verdade seja comum a todos. Todos precisam ser participantes e, é acreditando numa pesquisa participativa e numa democracia educacional que o professor precisa ser pesquisador. Consciente de sua capacidade finita, o professor aproveita e os meios a sua volta, tecnológicos ou estruturas sociais, com seus colegas professores, os educandos e pode perfeitamente abranger outras esferas, já que o todo é a sociedade maior.

Para valorizar ainda mais os resultados que pela pesquisa visamos, precisamos definir mais precisamente o foco de pesquisa. O assunto, os participantes, os meios e metodologias usadas, o período de duração e os objetivos prévios precisam ser levados em consideração. Quando se consegue conciliar todos esses requisitos democraticamente, podemos esperar por resultados brilhantes. Isso significa também que se há de abrir mão de algumas futilidades e estabelecer prioridades diante do que tem valor e real importância.

Tanto na pesquisa coletiva quanto na individual, deve-se primar pela obtenção e arquivamento dos resultados obtidos. No que se refere à identidade do professor, independente da pesquisa coletiva, ele é responsável pela renovação constante de seu material didático. Com autonomia constrói sua atuação.

### **Conhecimento e Democracia**

Para se autenticar o conhecimento é necessário fazer jus ao aspecto discursivo do mesmo, sendo lógico para ser discutível e será “Tanto mais discutível quanto mais lógico for; é essencial que seja sistemático, bem formulado, rigoroso, precisamente para permitir questionamento, contra questionamento e, sobretudo autoquestionamento.” (DEMO, 1995).

Pela observância lógica se confirma um encadeamento de nexos que dá suporte ao analista, pelo qual se percebe outras possibilidades (dessas, a capacidade de interferir). Daí nasce a qualidade formal e política.

Enquanto capacidade formal, o conhecimento, em sua estrutura, é organizado, intelectualizado e erudito. Para apropriar-se dele é preciso ter rigorosidade e comprometimento epistemológico. Já na capacidade política, o diálogo é seu precursor, pois abre horizontes para a participação conjunta, sem impor, sem derrubar o outro para passar por cima, mas ajustando, vendo possibilidade de inclusão.

Não se pode confundir, todavia, que a atuação do professor se dará a partir de uma política eletiva, pois, ninguém pode eleger-se professor. É preciso ter conhecimento formal para que a atuação seja válida. Se pensarmos que política na educação se dá na eletividade aferida no exemplo acima, então estamos diante da banalização dessa área tão importante.

### **Conhecimento, Autonomia e Democracia.**

Quando encontramos alguém que pesquisa, encontramos também quem está primeiramente, diante de duas situações causais: com a necessidade de conhecer para aplicar tal conhecimento em seu trabalho, portanto urgente e indispensável, e, a necessidade de preparado ter sua autonomia, seu próprio conhecimento (dizemos próprio, devido ao cunho pessoal das experiências). É bem verdade que precisamos dos dois fatores e que o primeiro deve trazer também o segundo, pois, quando alguém pesquisa para dar conta e respostas a certos questionamentos e propostas, surgem outros questionamentos e propostas que serão aproveitados na aquisição da autonomia do conhecimento, quando o indivíduo é crítico e providente, ou serão esquecidas. Fernando Pessoa, poeticamente disse que “Tudo vale a pena quando a alma não é pequena.”

Com o avanço ascendente da argumentação deve necessariamente crescer a contra argumentação, principalmente no meio científico. Se a crítica precisa estar grávida de propostas interventivas (SANTOS, 2009), também a argumentação precisa dar abertura à contra argumentação. Do ser crítico ao ser pesquisador, percebe-se que.

Pesquisar é primeiro duvidar, perguntar, criticar, dizer não. É querer saber, por não se aceitar a ignorância. Neste patamar, pesquisa tem o mesmo sentido da emancipação, pois esta também começa dizendo não, pela formação da consciência crítica. (DEMO, 1995, p 139)

Da interrogação e da discussão, demos passos seguros na emancipação e na construção cidadã de indivíduos que agem na sociedade e se compreendem dela integrantes, também compreendem o valor da sua ação e participação social.

O professor emancipado é, pois, um profissional que recria as condições para que a sua atuação seja eficiente. Longe de seguir à risca cada teoria, concilia as teorias, reformulando-as, adequando-as, para que possa associá-la diretamente com o real da vida dos educandos. Nunca se deve esquecer que as ciências são sempre ciências sociais (SANTOS 2009).

### **Motivações Docentes**

Existem dois pontos segundo Böck(2008) que determinam aquilo que fizemos: o desejo e a necessidade. Esses dois fatores que aparecem desde a mais tenra idade não podem de maneira alguma ser negligenciados por aqueles que querem orientar e conduzir sabiamente os sujeitos em formação. Os pedagogos, maiores interessados nesse processo, como gestores da educação precisam ter o conhecimento pleno de si e dos seus educandos, haja vista que a existência simétrica das condições que norteiam aquilo que o professor ensina e aquilo que o aluno aprende.

Primeiramente urge saber que normalmente a maioria das necessidades buscadas, principalmente dos que estão avidamente a descobrir o mundo, são cíclicas e regulares, tais como a necessidade de se alimentar, de respirar, de nutrir suas células. Mas, existem células psíquicas, insondáveis, que precisam também de uma atenção especial. A partir da ampliação do conhecimento, de si e do mundo, essas necessidades, primeiramente orgânicas e biológicas, avançam para a conceituação e padronização de alguns elementos convencionados. Logo, aquilo que se tem por necessário, pode por vezes ser supérfluo. Duas motivações gerem as ações, sendo elas a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Existe nelas certa dificuldade de entendimento frente às suas significações, porque é difícil determinar se aquilo que é próprio do indivíduo (intrínseco) não foi nele moldado por fatores externos a partir do social. As evidências atestam que sempre há contribuições nesse aspecto. Mas o mais importante é saber e fazer com que cada um tenha a sua própria personalidade e individualidade conscientemente. Quando isso acontece, o professor sabe que está atuando para o bem estar dos alunos, partindo da ética, pois sabe medir a sua atuação, quando propicia, ao aluno, meios para que este aprenda(BÖCK, 2008).

Ainda para a mesma autora (BÖCK, 2008) não é somente a materialização de alguns artefatos como jogos e brincadeiras que garantem em suma o aprendizado. Depende da intencionalidade sapiencial do professor em virtude das manifestações necessárias dos alunos, que dependem das amplas condições, sejam elas físicas, econômicas, intelectuais, emocionais... Por vezes ocorre a canalização do desejo somente para algumas dessas necessidades. Por isso, ao partir dessas manifestações clarividentes o professor, na condição de mediador, não nega ao aluno o suprimento dessas necessidades, mas partindo delas, contextualiza e amplia outras situações, gerando o aprendizado. Se existe alguém que deve ter empatia em grau avançado, este alguém é o professor. Um fator importantíssimo que nunca deve ser esquecido na área educacional, considerando que estamos contemplando uma faixa etária que vai da criança ao adolescente (graduação pedagogia), é que estes têm algumas características comuns enquanto turma. Veem-se como um grupo e dele não querem ser excluído.

Contemplando esse cenário, o professor precisa avaliar a existência de algumas intervenções que realiza, pois as mesmas produzem em toda a classe, ou em alguns, resultados motivacionais, benéficos ou não, independentes se tais intervenções estavam, na intencionalidade do professor, voltadas a um número maior ou menor de sujeitos. Daí a importância do que dissemos intencionalidade sapiencial. Razoavelmente, os professores como motivadores constantes dos seus alunos esgotam-se energeticamente como tais fontes. São sempre eles os heróis da história na concepção geral, quando na verdade também são seres humanos, sujeitos aos deslizos e fracassos. Para evitarem essas dores imprevisíveis e desconfortáveis propõe-se a partilha das situações vigentes que cada um enfrenta em suas particularidades, para suscitar o aumento nivelar motivacional de tão importantes profissionais, superando o alto nível de desprazer em suas atuações, vencendo o que por esses e outros sintomas conhece-se por burnout. Se a eficácia motivacional dos professores está neles, enquanto unanimidade e solidariedade, a missão de alcançar uma educação pacificadora não dista desses princípios, apenas avança um pouco mais rumo ao social, rumo às entidades formadoras. Como a escola, na função principal e ampla da educação é a maior interessada em ver frutos pacíficos, parte dela, pensar e gerar o processo da luta contra a violência, contra as drogas, gangues...

## **METODOLOGIA**

Esse trabalho originou-se através de leituras e discussões agregadas as práticas desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PBID). Programa este que qualifica e prepara os futuros docentes através de práticas e intervenções em sala de aula, além de leituras e pesquisas na área de formação docente.

Salientamos que este artigo é mais um trabalho visando à participação em eventos cujas temáticas contemplem a educação e suas múltiplas implicâncias, especialmente no que tange a formação de professores, um processo contínuo e dinâmico no qual estando incluídos queremos participar ativamente.

## CONCLUSÃO

Considerando a formação de professores um compromisso dinâmico e permanente podemos depreender que o mesmo se dá considerando os saberes que cada um constrói em sua particularidade, em sua maneira singular de aprender. Independente de ser docente ou discente o fato mais importante a ser considerado é que aprendemos com os outros, por isso a importância de valorizar esse outro que está em vinculado ao nosso agir profissional ou pessoal.

Quando reconhecemos que a pesquisa é o elemento fundamental para construir o conhecimento com autonomia outra vez fica clara a importância do trabalho em grupo e da troca de saberes, meios pelos quais podemos compreender mais nitidamente e ver outras particularidades, analisando conjuntamente resultados que de comum vontade todos os professores almejam (solução de problemas, didáticas inovadoras, métodos e conhecimentos que nos dão alívio e segurança). Mas como fazer com que uma seja a conquista de todos se de todos não é único o compromisso?

Alavancando conhecimentos abordados pelos teóricos estudados pontuamos que a formação docente, base para a atuação docente\_ que está em partes desqualificada e desprestigiada\_ é um compromisso urgente de todo docente, a começar por aqueles que ainda estão em cursos de licenciatura e não lecionam.

Enfrentaram-se problemas, se enfrentamos as facetas de um sistema que ainda não deixou de ser opressor precisamos ter em nós mesmos a confiança e motivação adquiridas pelos saberes que uma formação constante pode proporcionar. Formação essa que pode e deve ser ampliada pelas contribuições de cada docente.

**RESUMEN:** En este trabajo, analizamos algunos elementos necesarios a la formación docente, teniendo como foco la mediación pedagógica. Resultado de un estudio realizado en las discusiones y actividades al largo del curso de Pedagogía, el presente artículo está embazado en una investigación bibliográfica. Al crear condiciones de acceso al conocimiento y profundización en los estudios, para una construcción de conocimientos cada vez más significativa, una propuesta pedagógica que exige nuevas estrategias para una formación cualitativa. Así, volver a pensar la docencia aliando la teoría y la práctica es el camino delineado para la construcción de un aprendizaje significativo para la formación y actuación docente considerando las contribuciones de los autores estudiados. Investigar y construir el conocimiento conjuntamente son desafíos para la clase docente siendo que a partir de los conocimientos construidos los profesores conquistan su autonomía de manera democrática. Por eso han de que los profesores sean para sí mismos constructores y motivadores de ese proceso que los dignifica mientras formadores delante del papel educativo. La formación docente siempre será un compromiso dinámico a ser asumido, por eso propedéutico, por eso compromiso de todos, que de modo general, anhelan las mismas soluciones, las mismas conquistas, los mismos cambios.

## **REFERÊNCIAS**

ALTET, Marguerite **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BÖCK, Vivien Rose. **Motivação para aprender e motivação pra ensinar: reencantando a escola.** Porto Alegre: CAPE 2008

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes.** São Paulo: Sextante, 2008.

DEMO, Pedro. **ABC. Competências reconstrutivas do professor básico.** São Paulo: Papyrus, 1995.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NUNES, C.M.F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação & Sociedade, Campinas, p.21 abr. 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



## EM TEMPOS DE ESTADO AVALIADOR: PERSPECTIVAS E IMPACTOS DO IDEB NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

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

**RESUMO:** O presente artigo que tem como título “Em tempos de Estado Avaliador: Perspectivas e impactos do IDEB no Programa Mais Educação” decorre da importância de abordar os assuntos referentes a Políticas de Avaliação em Larga Escala, IDEB: Índice de qualidade, Programa Mais Educação. A partir dessa perspectiva de análise o trabalho toma forma para discutirmos as problemáticas que envolvem esse contexto social em que estamos inseridos. A proposta metodológica desta investigação dá-se numa abordagem qualitativa e descritiva. Ressaltamos que esta investigação tem como metodologia de trabalho, também, o aprofundamento do referencial teórico acerca do tema em questão, encontrado nas pesquisas bibliográficas, através da análise documental de legislações, pareceres e normas, a fim de responder à problemática em estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação em Larga Escala, IDEB, Políticas Educacionais, Programa Mais Educação.

### INTRODUÇÃO

Começamos a dissertar este estudo trazendo uma diferenciação pertinente para a problemática em questão.

Entende-se que a avaliação externa pode designar avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais. Avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. (WERLE, 2010).

Diante dessas afirmações relatadas pela autora, a avaliação de larga escala adquire sempre um caráter de avaliação externa com o enfoque de que é “em larga escala”, indicando dessa forma o tipo de avaliação e respectiva abrangência.

---

<sup>1</sup> Mestranda do PPGEDU – Mestrado em Educação/URI, bolsista do OBEDUC, subprojeto: Políticas Educacionais no Brasil, na década de 2000: interfaces, financiamento, gestão da educação e avaliação.

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> e coordenadora do PPGEDU – Mestrado em Educação/URI.

A importância da presente pesquisa dá-se pelo caráter regulador que as políticas públicas representam para as Instituições Escolares. Podemos dizer que uma política pública é criada e viabilizada para atender às diferenças entre as classes sociais, próprias de países capitalistas, visando 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.

Nesse sentido cabe ressaltar que o Programa Mais Educação é uma política pública que visa superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade e conhecimentos é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã. Assim, merece destaque na análise de sua aplicação e desenvolvimento nas Instituições Escolares.

Ao falar em IDEB é preciso reportarmo-nos ao que diz a página do MEC em que o Ideb é criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

A proposta metodológica desta investigação dá-se numa abordagem qualitativa e descritiva. Ressaltamos que esta investigação tem como metodologia de trabalho, também, o aprofundamento do referencial teórico acerca do tema em questão, valendo-se das pesquisas bibliográficas da análise documental de legislações, pareceres e normas, a fim de responder à problemática em estudo.

Esta pesquisa decorre da importância de triangular os assuntos referentes às Políticas de Avaliação em Larga Escala, IDEB: Índice de qualidade? Programa Mais Educação e Educação Integral. A partir dessa perspectiva de análise é que o trabalho toma forma e temos a oportunidade de discutimos as problemáticas que envolvem o contexto em que estamos inseridos.

É importante destacar, também, que as políticas públicas, no caso da educação, são implantadas em meio a conflitos sociais ou necessidades apresentadas naquele momento. As Políticas podem gerar portanto, uma expectativa de superação e de gerenciamento das ações governamentais no caso desta Política em estudo o Programa Mais Educação e que empreendemos a análise de suas interfaces com avaliação em larga escala (IDEB) e a busca da qualidade.

## **2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: Medir ou Quantificar a Educação Básica?**

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica foi criado em 1988, é desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, realizada a cada dois anos. Este sofreu algumas modificações nos últimos anos. Em 2005, por exemplo, a Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, alterou o nome histórico de SAEB para Exame Amostral do SAEB, sob a denominação de Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) o nome do SAEB foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação da avaliação. É uma avaliação amostral, o resultado não serve para avaliar a qualidade da escola, mas possibilita avaliar o desempenho dos sistemas educacionais, ou seja, das redes municipais, estaduais e federal de educação, além do sistema público e privado. Permite, também, a comparação de desempenho por estado e por região geográfica; e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que é mais extensa e detalhada e tem foco em cada unidade escolar, recebendo, em suas divulgações, por seu caráter universal, o nome de Prova Brasil; é possível avaliar a qualidade da escola e do nível educacional do município.

Lembrando ainda que o SAEB foi a primeira iniciativa brasileira a conhecer detalhadamente no que se refere aos problemas e deficiências do sistema educacional, para orientar com maior precisão as políticas governamentais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.

Além da Prova Brasil deve-se destacar a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2005. O índice foi criado com o propósito de tornar possível o monitoramento de escolas com alunos de baixo desempenho.

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes do tempo não é desejável. Tampouco pode ser considerado satisfatório um sistema que aprove seus alunos ao mesmo tempo em que permite que estes saiam da escola sem ter adquirido o nível de conhecimento apropriado. (FERNANDES, 2007, p.24).

Assim, fazia-se necessário ter um indicador que pudesse combinar as informações referentes ao desempenho dos alunos com as de fluxo escolar (promoção, repetência e evasão). O cálculo do índice se dá por meio da combinação das notas padronizadas da Prova Brasil (indicador de proficiência) e da taxa média de aprovação dos alunos (indicador de fluxo

escolar). A Prova Brasil permite que se tenham dados não apenas para o Brasil e unidades da Federação, mas também para cada município e escola participante. Desta forma, o IDEB pode ser calculado por unidade da Federação, município e até mesmo por escola.<sup>3</sup>

Com as atuais demandas sobre a qualidade do ensino e a relevância atribuída à educação escolar, a avaliação em larga escala é um instrumento significativo que oferece subsídios para formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas de educação no Brasil.

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). De acordo com o documento referência (MEC), as mesmas têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. (BRASIL, 2007).

Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. (id. ib.).

As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas e níveis de ensino.

Além disso, os dados também estão disponíveis para toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada

---

<sup>3</sup> Escolas em área rural não possuem IDEB por não terem sido avaliadas pela Prova Brasil. Há municípios cuja rede de ensino está em área rural e, por esta razão, também não possuem IDEB. Há algumas escolas em área urbana sem IDEB já que o exame somente foi aplicado em escolas com mais de 20 alunos nas turmas avaliadas.

rede de ensino e do sistema como um todo, das escolas públicas do país. Assim, é válido ressaltar que:

Enquanto as finalidades e funções das provas e exames são compatíveis com a sociedade burguesa, as da avaliação as questionam por isso, torna-se difícil realizar a avaliação na integralidade de seu conceito, no exercício de atividades educacionais. (LUCKESI, 1997, p.171).

Como podemos observar, cristalizou-se nas escolas a funcionalidade da aplicação de provas e exames para medir e quantificar o aprendizado do aluno. A Avaliação em larga escala adquire o mesmo caráter e repercussão com o objetivo então de elevar ou rebaixar índices da educação em face aos governos.

Podemos perceber que o sujeito não se constrói isolado e sim num contexto tanto histórico quanto social. Nos perguntamos o que isso tem relação com avaliação em larga escala? Diríamos que total relação, uma vez que:

Em si, as avaliações não transformam os procedimentos pedagógicos, os técnico-administrativos, nem “melhoram” ou “pioram” os sistemas educativos. Estas avaliações não expressam o detalhe e a multiplicidade dos fazeres dos docentes e das escolas e suas comunidades. [...] estas avaliações não são pensadas para destacar as laranjeiras, suas flores e seus frutos, mas para apresentar parâmetros gerais acerca da floresta. (WERLE, 2010, p.23).

Quando apresentamos parâmetros gerais, nos detemos apenas ao amplo, descartando o detalhamento do estudo acerca da problemática em questão, no entanto, para a avaliação de uma política é necessário uma análise minuciosa de seus interesses e objetivos. As avaliações em larga escala são um instrumento importante para a viabilização das políticas de educação, porem é de extrema relevância que todos os atores do processo estejam de fato envolvidos nessa construção, comunidade escolar, pais, alunos, professores, diretores e que juntos possam traçar objetivos e finalidades ao programa implantado e dessa forma poder então ressignificar no espaço escolar a prática docente.

O resultado do IDEB é utilizado como critério para que as escolas sejam consideradas prioritárias para receber assistência técnica e financeira por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE – Escola). O PDE – Escola é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. (MEC, 2005).

O INEP/MEC que coordena o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica em larga escala inovou no ciclo de 2007, incluiu os gestores, professores e pais neste processo avaliativo e convidou através de convocações expressas na campanha de divulgação, e destinou material específico no seu site.

É imprescindível apontar que as avaliações nacionais tanto podem ser um instrumento para que as escolas, gestores e demais profissionais repensem seu trabalho, quanto para se efetuar classificações que pouco contribuem para a melhora da qualidade das escolas. Se a avaliação for concebida apenas como mecanismo de controle ou pouco contribui para a melhora do ensino. (SOUZA, 2007).

É importante destacar que a avaliação não é um fim em si mesmo mas um instrumento que deve se utilizado para corrigir rumos e pensar o futuro. É crucial assegurar que juntamente com as informações que a avaliação fornece, sejam criados e utilizados instrumentos que contribuam substancialmente para a solução dos sérios problemas sociais que afetam a população em idade escolar.

Aí cabe, portanto, que as políticas devem 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. Assim: “uma política social seria uma opção de governo, de caráter redistributivo e compensatório”. (CAMARGO, 2006, p.16). A autora argumenta, ainda que, as políticas educacionais teriam o propósito de estabelecer mediações entre os indivíduos e os setores da sociedade, aproximando diferenças entre capital e trabalho. (idem, 2006). Tal característica vincula-se ao poder, conforme argumento a seguir:

Por “poder”, entende não a coisa que serve para alcançar o objetivo mas a capacidade do sujeito de obter certos efeitos, donde se diz que “o fogo tem o poder de fundir os metais” do mesmo modo que o soberano tem o poder de fazer as leis e, fazendo as leis, de influir sobre a conduta de seus súditos. Este modo de entender o poder é o adotado pelos juristas para definir o direito subjetivo [...]. (LOCKE, 1964, APUD, BOBBIO, 2001, p. 21).

A reflexão feita pelo autor vem ao encontro do propósito de análise das políticas públicas no geral, quando o setor responsável, nesse caso o Estado detém o poder de criar e viabilizar as leis, por isso, alcançar os objetivos propostos é de extrema importância quando se trata de um determinado setor que lida com os direitos e deveres dos cidadãos.

Com efeito, as políticas de educação representam os anseios e desejos inerentes à dimensão educativa. E para ilustrar tal abordagem é essencial que se designe um conceito para política educacional: “A política educacional também não pode receber uma definição terminal. Como processo, ela se revela em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento dado da organização dos seres humanos” (Martins, 1993, p.08). Para o autor, a

política educativa apresenta uma dinâmica própria, que a impulsiona e que estabelece relações com as demais esferas do mundo social. (idem, 1993). Dessa forma também destacamos a fala da autora:

[...] pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado. (AZEVEDO, 1997, p.61).

Conforme a autora afirma, uma política pública pode surgir a partir de um problema ou questão que é discutida e formulada socialmente, problematizando o tema em foco. Para esta medida se concretizar, requer ação do Estado, o mesmo precisa intervir nela como agente coordenador do processo da solução do problema ou questão levantada.

Segundo Uema (2003), é preciso fazer inter-relação com a avaliação e a ação propriamente dita, pois não basta informar ou iniciar um processo de reflexão na escola sobre os problemas ou deficiências pelos quais ela passa, sem colocar à sua disposição os recursos de que precisa para superar suas dificuldades, pois, nesse caso, a avaliação tende a exercer somente o papel inútil de testemunha, e não de agente transformador da realidade que é autônomo para construir e desenvolver-se integralmente como sujeito ativo no meio em que vive.

Entendemos que a avaliação em larga escala mantém-se como uma avaliação de caráter externo às instituições escolares avaliadas, o interessante de agregar o termo avaliação externa com a informação de que é “em larga escala” é que indica o tipo de avaliação e sua abrangência, ou seja para quem é designada e qual o seu objetivo em atender determinada demanda. (WERLE, 2010).

### **3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: debates e interferências na Educação Integral**

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. (BRASIL, 2007).

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso coloca em

diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública

O Programa Mais Educação conta com a parceria de 1.309 secretarias de educação, sendo 1.282 municipais e 26 estaduais, além da secretaria de educação do Distrito Federal. Em 2011, aderiram ao Programa 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes. (MEC, 2014).

É operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias. As atividades fomentadas foram organizadas nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica.

É importante trazermos como ponte principal para a discussão, a base legal, sendo ela a norteadora dos passos traçados com o Programa:

Art.1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. (BRASIL, 2010).

Educação em tempo integral jornada escolar com acréscimo de tempo, esses termos nos remete a melhoria e aumento da qualidade na educação básica, porém precisamos compreender a estrutura do Programa para constatar se de fato o mesmo proporciona determinadas melhorias para o bem comum.

A Educação Integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira e nas formulações de renomados educadores. Iniciativas diversas, em diferentes momentos da política do país, levaram esse ideal para perto das escolas implantando propostas e modelos de



grande riqueza, mas ainda pontuais e esporádicos. Para ilustrar trazemos a fala da autora sobre Educação Integral:

Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (MOLL, 2010).

A educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente o projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso a educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

O Programa Mais Educação já é uma realidade que, como tudo que se faz em educação, será progressivamente aprimorado com a participação de educadores, educandos, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental, cientistas, gestores das áreas sociais, enfim, com todos aqueles que, pessoal e profissionalmente, dedicam-se à tarefa de garantir os direitos das crianças, adolescentes e jovens.

Enquanto Política Pública Educacional, cabe igualmente, a análise de sua implementação, do alcance de seus propósitos, papel que cabe aos pesquisadores e às Universidades, imprimindo criticidade e alternativas de qualidade, à luz da realidade empírica e dos teóricos da área.

## **CONCLUSÃO**

A partir dos argumentos citados e comentados no decorrer do artigo, podemos chegar a algumas conclusões em relação à avaliação em larga escala e seus desdobramentos nas Políticas Educacionais no caso, o Mais Educação.

A implementação de políticas educacionais consequentes, como pode ser evidenciado no decorrer do texto, deve contribuir para uma educação de qualidade. Pois é por meio desta que 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.

Como mencionado ainda na introdução, a expectativa de superação do gerenciamento das ações governamentais são grandes e buscam respostas imediatas, porém isso tudo dá-se em um processo contínuo e não estanque, de aprendizagem contínua também e não estanque, galgando por um futuro promissor em que a educação possa atingir níveis e índices altos nos rankings nacionais e internacionais.

Embora as políticas educacionais sinalizem rumos para a educação e para o andamento das atividades no ambiente escolar, há uma possibilidade de ressignificar a sua prática no próprio cotidiano. São, sem dúvida, os docentes e os profissionais que atuam na escola que têm essa possibilidade. Reafirmamos para tanto, o valor do estudo e análise crítica das Políticas Educacionais.

Cabe reiterar que as decisões educacionais 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.

Como o objetivo do Programa Mais Educação é a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras, as práticas realizadas além do horário escolar precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos. Este trabalho tem como objetivo auxiliar na construção de espaços de interseção de tal forma que os conhecimentos escolares tenham condições de trocas com os conhecimentos locais e vice-versa. Espera-se, assim, colaborar para a elaboração de um paradigma de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes. (BRASIL, 2007).

Portanto, a partir da reflexão operada neste estudo, reforçamos que as escolas têm uma autonomia relativa de ressignificar a política que lhe é imposta. Tal ressignificação sofre impactos, decorrentes de diferentes interpretações do meio em que a política esta inserida implicando na definição das políticas da esfera mundial. Ou seja, como diz Frigerio (2011): “A escola reforma as reformas”. É neste momento que a escola tem a possibilidade para formular e reformular as políticas a luz de sua realidade.

Todas as definições e argumentações apresentadas neste artigo, encontram-se permeadas pela concepção de que a avaliação é um processo contínuo e sistemático que faz parte do processo ensino-aprendizagem de forma a orientar o mesmo para que os educandos possam conhecer seus erros e seus acertos, diagnosticando as dificuldades para poder planejar novas atividades de forma a que todos alcancem os objetivos propostos.

**ABSTRACT:** The present article has a title “In times of Appraiser State: Perspectives and impacts of IDEB on the More Education Program” comes from the importance of approaching the subjects referent to Large Scale Evaluation Policies, IDEB: Quality indication and More Education Program. Being so that, from that analysis perspective is that the work takes shape and we have the opportunity to discuss the problems that envelop the social context we are inserted into. The methodological process of this investigation is mad in a qualitative and descriptive approach. We stress that this investigation has, as a work methodology, also, the deepening of the theoretical references on the subject in question. It also uses the theoretical point of view, fund in bibliographic research, of collected data analyzed in of legislation documents, opinions and norms, as a mean to answer the question studied.

**KEY WORDS:** Large-Scale Evaluation, IDEB, educational policies, More Education Program

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, De Lins, Janete. **A Educação como Política Pública.** Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARROSO, J. (Org.). **A escola pública:** regulação, desregulação, privatização. Porto: ASA, 2003.

BAUMAM, Z. **Globalização:** As Consequências Humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

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

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional:** o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL, Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases para Educação Nacional.**

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005, **Portaria ministerial que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica**, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo Saeb (Aneb). Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 47, de 3 de maio de 2007. **Estabelece sistemática para a realização da Prova Brasil e do Saeb em 2007.** Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. **Criou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**, Brasília, 1937

CAMARGO, Ieda de. **Gestão e Políticas da Educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CORTESÃO e STOER. **Cartografando a Transnacionalização do Campo Educativo: O Caso Português**. SANTOS (org). A Globalização e as Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FRIGERIO, Graciela. **Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?** Disponível em: < <http://www.untrefvirtual.edu.ar/> >. Acesso em: 15 de novembro de 2011.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. **Política e Trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 2ªed.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação**. Para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

PLANK, David. **Política Educacional no Brasil**. Caminhos para a Salvação Pública. São Paulo: ARTMED, 2001.

PEREZ GÓMES, A. **La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma Educacional**. Uma Política Sociológica. Poder e Conhecimento em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIO GRANDE DO SUL, Lei Nº 11.695 de 10 de Dezembro de 2001. **Lei de Gestão Democrática**.

SACRISTÁN, G. **Políticas y Prácticas Culturales en las Escuelas: Los Abismo de la Etapa postmoderna**. Fundamentos en Humanidades, Universo Nacional. San Luís, nº 2, p 43. 1999.

SANTOS, B, S. **A Crítica da Razão Indolente – Contra o Desperdício da Experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000

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

SOUSA, S. & OLIVEIRA, R. **Sistemas de avaliação educacional no Brasil**: característica, tendências e uso dos resultados. Relatório final. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo 2007

UEMA, L. **SAEB**: inclusão pela qualidade. 2003. Disponível em:  
<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/saeb/index.htm>

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, M, B; MEDEIROS, I. L. P. de (Org). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre:Editora da UFRGS, 2007.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA: O PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E O SURGIMENTO DE NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**Rafael de Farias Ferreira<sup>1</sup>**

**RESUMO:** Os professores enfrentam, na contemporaneidade, novos conflitos gerados pelas mudanças sociais. A partir dessa situação, o estudo busca refletir sobre a importância da formação continuada de professores da Educação Básica, sendo objetivo deste trabalho analisar o formato do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (política educacional para amenizar os índices de crianças não alfabetizadas na idade certa), como também, compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento instaurada no processo de formação. Por meio da pesquisa bibliográfica, o trabalho resgata o processo histórico da didática, discute a materialização do professor e da escola na contemporaneidade e aponta os princípios e estratégias da formação supracitada. Em seguida, analisa-se a concepção de alfabetização e apresenta os direitos gerais de aprendizagem que guiam o fazer pedagógico dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização. Por fim, observa-se que tanto a formação de professores quanto a concepção de alfabetização vêm passando por novas ressignificações que podem colaborar na construção de práticas educativas significativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Alfabetização. Docentes.

### **INTRODUÇÃO**

A formação continuada dos professores da Educação Básica é uma área de investigação que permite ao pesquisador desvendar vários elementos do trabalho docente.

Este estudo inicia com o processo histórico da didática no Brasil. A partir da didática, observa-se como o professor se constituiu ao longo da história, como também, explica o perfil de professor que se desenvolveu em 1996 e permanece até os dias de hoje.

Em seguida, discutiu-se os conflitos que precarizam o trabalho docente. Evidencia-se a importância da formação de professores e analisa-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, formação oferecida pelo Ministério da Educação por meio da Universidade Federal de Pernambuco está subsidiando ressignificações nas práticas docentes que garantam os direitos de aprendizagem relacionados ao ensino de Língua Portuguesa (leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística).

Posteriormente, observa-se a perspectiva de alfabetização preconizada pelo pacto e indica que o modelo teórico em debate surge na década de 80 e que ainda não fomenta as práticas educativas da contemporaneidade, revelando que a escola não conseguiu acompanhar as mudanças sociais que caracterizam as novas relações estabelecidas socialmente.

A pesquisa bibliográfica busca compreender se os princípios centrais da formação favorecem aos alunos oportunidades significativas de aprendizagem e se permitir aos

---

<sup>1</sup> Aluno do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (Mestrado Profissional), pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). rafaelgeografopb@yahoo.com.br

professores reflexões aprofundadas sobre o processo de alfabetização com base no letramento. Procura entender como os direitos de aprendizagem se vinculam com essas novas perspectivas de formação e alfabetização, ou seja, como a formação teórica se relaciona de forma significativa com a prática.

### 1.1 O Resgate da História da Didática no Brasil

Os autores Maria Eugenia Castanho e Sergio Eduardo Castanho (2008) resgata o processo histórico da didática, evidenciando que sua concepção educacional está inserida no tempo e no espaço desde o início do século XVI. Os autores explicam que a didática é intrínseca à fase da escolarização e, devido a este fato, o seu desenvolvimento é atribuído em torno da organização e estrutura escolar à sistematização pedagógica, que ao longo do tempo foi se transformando à medida que a sociedade estabelecia novas dinâmicas.

Castanho & Castanho (2008), salientam que a didática surge na modernidade fazendo parte da “maquinaria escolar”, momento em que o modo de produção feudal entra em declínio e se inicia a transição para o capitalismo. Isso porque a sociedade passava por uma significativa mudança nas relações de produção, o que influenciou na construção de uma didática rigorosa e controladora preocupada com a instrução dos indivíduos que seriam, posteriormente, introduzidos na produção manufatureira.

Mesmo incorporando novas concepções, os autores evidenciam que em todas as variantes metodológicas da didática surgidas até o século XIX, uma persistiu-se de forma bastante relevante: o protagonismo professoral, que foi se modificando a partir dos tempos, mas que devido às bases sociais constituídas a partir da lógica capitalista, não se adequaram às exigências históricas e sociais da realidade brasileira.

Para facilitar a compreensão da evolução histórica da didática no contexto nacional, os autores periodizam os momentos que significaram uma mudança da forma de pensar o processo de ensino aprendizagem, como evidenciado no quadro a seguir:

**QUADRO 1 – Evolução da Didática em Terras Brasileiras**

<b>Período</b>	<b>Didática desenvolvida</b>
<b>1549 – 1759</b>	A didática jesuítica em construção;
<b>1759 – 1882</b>	Da didática de pombalina do alvará Régio de 1759 aos Pareceres de Rui Barbosa em 1882;
<b>1882 – 1932</b>	Da didática cientificista do método intuitivo até ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova;
<b>1932 - 1996</b>	Da didática liberal-cientificista e alunocêntrica do escolanovismo, passando pela proposta histórico-crítica e pela crise do programacionismo e chegando ao construtivismo, até à lei 9.394/96;
<b>1996 – dias atuais</b>	A didática individualista vinculada à “pedagogia das competências”, de 1996 aos dias atuais.

**Fonte:** CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (PUC-Campinas); CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes (UNICAMP) (2008, p.05).

No primeiro período, a didática enfocava os instrumentos e as regras metodológicas, sendo as aulas ministradas de forma expositiva e repetitiva visando o ensino decorativo.

No segundo, o professor ainda era figura central, mas com o emprego do método mútuo, houvesse um avanço que permitiu a existência de um monitor em sala de aula, este momento caracterizou-se uma mudança em relação ao jesuitismo.

O conseguinte período é marcado pela introdução do método intuitivo, por causa da ascensão mundial da burguesia e da ciência. O material didático ganhou grande peso devido ao método e o aluno agora deveria ser sujeito pensante no processo de aprendizagem, sendo ele responsável de dar o primeiro passo, após a programação de ensino administrada pelo professor.

O quarto período é marcado pelos conflitos entre a escola tradicional e escola nova, tendo em vista que a primeira se centrava na preparação que ficava a cargo do professor e a última na atividade realizada pelo aluno. Em seguida, teríamos o protagonismo do aluno em interação com o professor, que é a concepção de que a aprendizagem deve se dar por meio do problema, dos dados do problema, da hipótese e da experimentação.

Esse período ainda é marcado pela concepção pedagógica de Saviani, na qual a didática seria o processo que levaria o aluno a transformar a realidade, por meio da prática social. Além disso, teríamos a influência das concepções freirianas, a partir da pesquisa feita pelo educador em contatos com os educandos, construindo, assim, o tema gerador que levaria ao processo de problematização o pensar crítico e, por fim, a ação.

Tivemos também o ensino programado implantado pelos militares que se inspiraram na psicologia comportamentalista. E, posteriormente, durante o processo de democratização, a didática seguiu o rumo nas concepções construtivista de Jean Piaget e, em seguida, de Vygotsky, sendo que o primeiro considera o professor como o sujeito mediador e o último, o meio social com que o aluno convive. A última fase é acentuada por uma didática desvinculada do contexto social mais amplo, sendo os professores técnicos executores de atividades rotineiras e acríticas.

## **1.2 A Escola e o Professor na Contemporaneidade**

A didática apontada anteriormente evidencia uma precarização do trabalho docente que, ao longo da história, sofreu influências das dinâmicas sociais, ocasionando uma série de conflitos que geraram uma crise, devido à instabilidade do papel do professor na sociedade.



Essa crise está aumentando, tendo em vista que novas demandas são postas aos professores que lidam com a formação do humano e, neste sentido, as tensões não são poucas.

A autora Gatti (2013) já aponta este descompasso que existe entre a educação, escola e formação de professores, sendo um desafio dinamizar esses três elementos na sociedade contemporânea, diante das mudanças sociais em andamento. A escola, por exemplo, é um espaço formal carregado de sentidos e significados que influenciam de maneira bastante significativa o desenvolvimento global dos sujeitos em processo de aprendizagem.

Dada a sua importância para o contexto social e político, alguns estudiosos como Moraes (1997), afirmam que a escola contemporânea não vem cumprindo com o seu papel, pois tal instituição está completamente dissociada do mundo e da vida dos sujeitos que constituem o seu espaço. É nessa perspectiva, que Libâneo et al. (2011, p14), afirma que,

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem fortemente na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva.

Isso ocorre devido à falta de uma visão sistêmica, uma percepção da complexidade da realidade a ser transformada, que para Freitas (2008), diante de tal realidade nos parece claro e urgente a necessidade de uma transformação radical do mundo.

Mas, como comenta Arroyo (2001, p.12), é preciso “muita coragem diante do desânimo que tomou conta dos profissionais da educação, diante de uma longa história de fracassos da escola, e diante de um Estado falido enquanto responsável pelos serviços públicos”.

Nessa mesma linha de reflexão, encontra-se a autora Charlot (2013) que, ao discutir o professor na contemporaneidade, evidencia que tal profissional realiza o trabalho da contradição. Nesse contexto, ela aponta que a nova configuração socioescolar, a qual “começa a se impor um novo modelo de ingresso na vida, adulta, modelo esse que articula nível de estudos a posição profissional e social” (CHARLOT, p. 96), entra para escola em forma de três contradições, apresentadas no **Quadro 2**:

**QUADRO 2 – As três principais contradições**

Primeira	Porque, doravante, importa muito o fato de ter sido bem-sucedido na escola ou, ao contrário, fracassado, o que torna mais angustiada a relação dos alunos e dos pais com a escola e mais tensa a sua relação com os professores. A nota, o diploma medem o valor da pessoa e prenunciam o futuro do filho.
Segunda	As novas camadas sociais que ingressam na escola, em particular no último segmento do ensino fundamental, importam para o universo escolar comportamentos, atitudes, relações com a escola e com o que nela se estuda que não combinam com a tradição e até com a função da escola. Esse

	“novos alunos” encontram dificuldades para atender às exigências da escola no que diz respeito às aprendizagens e a disciplina.
Terceira	Os professores sofrem novas pressões sociais. Já que os resultados escolares dos alunos são importantes para as famílias e para “o futuro do país”, os professores são vigiados, criticados. Vão se multiplicando os discursos sobre a escola, mas também sobre os professores. No entanto, os salários dos professores permanecem baixos e, no Brasil, muito baixos.

**Fonte:** CHARLOT (2013, p.96-97).

Essa situação influencia todo processo educacional, pois exige do professor uma gama de competências capaz de lidar com as novas configurações sociais, e, nesse sentido, a pedagogia não é a da competência como observou-se no Quadro 1, mas sim a que leve em consideração a heterogeneidade existente nas salas de aula.

Para Charlot (2013), por todas essas razões, a contradição entra na escola e desestabiliza a função docente. A sociedade tende a imputar aos próprios professores a responsabilidade dessas contradições, exigindo-os eficácia e qualidade nos processos educacionais.

Mas, como resolver problemas tão complexos que não dependem apenas do professor? Como reverter o quadro de precarização do trabalho docente e da educação brasileira como um todo? As respostas dessas questões exigem um trabalho em conjunto que dependem de vários fatores. Essa discussão perpassa o ambiente escolar, sendo ela de âmbito nacional em que sociedade, instituições políticas e profissionais da educação se unam para estabelecer uma política de fato preocupada com a educação do país.

Enquanto isso não acontece, apontemos as contradições e possíveis soluções para que possamos constituir uma reflexão capaz de promover a ação que tanto é desejada.

Nesse sentido, esse trabalho nota na formação continuada uma possibilidade de colaborar na amenização das contradições que o professor carrega, tornando-o um professor mediador que consiga desenvolver resultados por meio da prática educativa.

### **1.3 A Formação de Professores: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**

A formação continuada de professores é uma política pública que está passando por um período de ressignificações, tendo em vista a fragmentação e a precarização dos programas educacionais que fomentam as ações voltadas para esta temática.

A maioria dos cursos ofertados pelas redes municipais e estaduais de ensino não apresentam relevância para os processos de ensino aprendizagem, tornando-se obsoletos para a prática educativa. Isso ocorre porque tais formações não seguem uma estrutura que leve em consideração as vivências dos professores em sala de aula.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa apresenta-se como uma nova proposta de formação e é uma exceção quando comparada com as formações convencionais realizadas “nas famosas jornadas pedagógicas” de início de ano, nas escolas.

Ferreira (2012) comenta que “no Brasil, a questão da formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino” (2012, p. 09). O motivo pelo interesse e preocupação pela formação ocorre, principalmente, pelo fato de nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro ter sofrido uma grande expansão, registrando-se um crescimento amplo das matrículas em todos os níveis de ensino. Dentro dessa realidade, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de favorecer a construção de políticas públicas que venham de fato reverter os indicadores de desempenho dos alunos que hoje estão nas escolas de todo país, e um dos caminhos apontados é a formação continuada de professores (GATTI, 2003; NUNES, 2001; MONTEIRO, 2001).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa apresenta alguns princípios relativos ao processo de formação docente que permeia toda a ação de formação ofertada aos professores das escolas públicas brasileiras que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme descritos a seguir:

*A prática da reflexividade*, segundo Houpert (2005), deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor, pois favorece às tomadas de decisões na sala de aula e pode ajudar a antecipar os atos cognitivos dos seus alunos. A reflexividade deve estar fundamentada em uma análise das ferramentas conceituais, que são categorias construídas a partir dos estudos científicos. Tais ferramentas devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas.

*A mobilização dos saberes docentes* é outro ponto central no debate sobre formação continuada. Os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um **saber** sobre a sua profissão e, nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado (FERREIRA, 2012).

A promoção da *constituição da identidade do ser professor* é uma expressão que diz respeito, principalmente, aos aspectos que se relacionam à pessoa que ensina: a história do professor, suas memórias, o seu engajamento, sua socialização com os outros, seus problemas. Em relação aos problemas, nota-se os seguintes, escolas com dificuldades diversas, formação inicial precária, salários baixos, entre outros.

O exercício da memória, além de trazer à tona as experiências profissionais individuais, também favorece a rememoração dos aspectos coletivos do vivido, enriquecidos com experiências diferentes, relacionadas a um mesmo objeto, tema, situação ou prática (HALBAWACHS, 1994).

A *socialização* é um exercício que contribui para o desenvolvimento profissional como pessoal do docente. Nas formações, o docente deve ser estimulado a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turnos entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e com alunos.

O *engajamento* refere-se ao gosto em continuar a aprender a descobrir coisas novas. Ferreira (2012, p. 18) afirma que “provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento e o saber que ele já traz, constitui-se em um caminho para o engajamento do profissional docente em diferentes espaços pessoais e profissionais”. A *colaboração* é o meio de promover um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

Para assegurar o desenvolvimento dos princípios da formação, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa criou algumas estratégias formativas. Observa-se que tais estratégias rompem com a concepção de formação continuada como treinamento, no qual se ensinam técnicas gerais a serem reproduzidas. Isso porque os professores são concebidos como sujeitos inventivos e produtivos, não meros repetidores e aplicadores. Nesse contexto, as estratégias adotadas foram:

#### **QUADRO 3 – Estratégias Formativas**

- potencializar a autoestima e as habilidades sociais por meio de situações que necessitem o desenvolvimento de cordialidades, gentilezas e solidariedades;
- favorecer a aprendizagem coletiva, de troca de experiências, evidenciando a pertinência de estratégias formativas que favoreçam a interação entre pares;
- refletir criticamente a respeito da prática durante o andamento da formação;
- compartilhar boas práticas;
- executar estratégias formativas que assegurem a discussão de exemplos;
- valorizar diferentes experiências;
- escolher materiais de leitura que solidifiquem a compreensão dos fenômenos estudados.

**Fonte:** BRASIL, 2012.

Apresentada os princípios e estratégias da formação, analisaremos no próximo capítulo a concepção de alfabetização preconizada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

## **2. A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

A alfabetização considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) –, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área (ALBUQUERQUE, 2007).

O processo de alfabetização foi fortemente influenciado com as concepções teóricas sobre a aquisição da leitura e de escrita, o que explica as dificuldades de se consolidar o sistema de escrita alfabética no ciclo de alfabetização. Isso porque as teorias, à medida que a sociedade se transformava, avançavam e constituíam novos olhares em torno da leitura e escrita.

Assim, com a difusão dos trabalhos da *Psicogênese da Língua Escrita*, vimos nascer um forte discurso contrário ao uso dos tradicionais métodos de alfabetização e a defesa de uma prática que tomasse por base a teoria psicogenética de aprendizagem da escrita. Pregava-se a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética, a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos, desde a Educação Infantil.

Os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro e Teberosky, 1984; Ferreira, 1985) vão influenciar, na década de 80, novas práticas de alfabetização que até então eram baseadas nos métodos sintéticos e analíticos que culminavam na retenção, na 1ª série.

As autoras demonstraram que a escrita alfabética não era um código, que se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização. Propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação, no qual os alunos precisariam entender como esse sistema funciona (ALBUQUERQUE, 2008).

Rego (1988) afirma que interagindo com a escrita contemplando seus usos e funções as crianças se apropriam da escrita alfabética. Além disso, evidencia que a aquisição da leitura, ou seja, da compreensão de mundo e também das palavras são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, considerando que a noção de linguagem se amplia tanto nas suas manifestações orais quanto escritas.

Para essas autoras, dependendo das oportunidades de vivenciar práticas diferenciadas de leitura e produção de texto (tanto na escola como fora dela), os aprendizes poderiam ter maior ou menor conhecimento sobre a “linguagem que usamos ao escrever” textos de diferentes gêneros e sobre os diferentes usos sociais que se dão a eles.

O discurso da importância de se considerar os usos e funções da escrita, com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola, foi incorporado, principalmente, a partir da década de 90, a um novo conceito de alfabetização: o de letramento. No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Algumas pesquisas têm sido desenvolvidas com o objetivo de investigar como os professores estão construindo práticas de alfabetização, na perspectiva do alfabetizar letrando e, concomitantemente a esta vertente, investigar a relação dessas práticas com a aprendizagem dos alunos.

A primeira pesquisa foi desenvolvida por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) e envolveu um grupo de nove professores que lecionavam no 1º ano do 1º ciclo da Secretaria de Educação da cidade de Recife. A segunda pesquisa foi desenvolvida por Cruz (2008) e teve como objetivo verificar as práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas por professores dos três primeiros anos do ensino Fundamental da Rede Municipal de Recife. Essas pesquisas representam atividades de reflexões sobre o (SEA).

Para Leal e Morais (2010), tais experiências defendem que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos.

É nesse contexto que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) está baseado, no alfabetizar pela perspectiva do letramento, que além de propor essa concepção de alfabetização, definiu os direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino de Língua Portuguesa a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do ensino Fundamental.

Nessa concepção, a leitura e a escrita são vistas como uma prática social que constitui o indivíduo em ser social que aprende a se colocar criticamente no contexto social, no qual ele faz parte. Para garantir o alfabetizar, na perspectiva do letramento, o Ministério da Educação legitimou, a partir dos documentos oficiais, que a aprendizagem é um direito previsto em lei, que deve ser cumprido em todas as etapas de ensino. Para atender às exigências previstas nas Diretrizes, tornou-se necessário delimitar os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos.

No quadro a seguir, alguns conhecimentos e capacidades estão descritos e podem ser postos como pontos de partida para o estabelecimento de direitos que deverão ser iniciados, aprofundados e consolidados durante os três anos do ciclo e alfabetização. São descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica que desencadeiam outros conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística.

**QUADRO 4 – Direitos gerais de Aprendizagem: Língua Portuguesa**

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Fonte: Brasil (2012).

Esses descritores expressam três componentes importantes que dão novos significados ao processo de ensino, ou seja, respeita a heterogeneidade existente nos ambientes educacionais, sendo eles: os fatos e sujeitos históricos e o tempo.

Nesse contexto, os eixos de ensino da língua contemplam os componentes apresentados, pois toda prática educativa é norteadada do planejamento escolar que leva em consideração as especificidades das salas de aulas e, conseqüentemente, dos alunos. Observa-se que todo o trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento está pautado na busca da realização de atividades, que levem em consideração os usos sociais da língua escrita, não somente os escolares, mas também os relativos a outras esferas sociais.

Fazer com que a criança em fase de alfabetização vivencie a leitura, a produção de texto escrito, a produção e compreensão de textos orais e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética como práticas relevantes e interessantes é um desafio para os professores, o qual

pode ser vencido quando “o trabalho didático e organizado, levando em conta os textos que circulam entre diversos grupos sociais, no dia a dia.” (KLEIMAN, 2005, p.34).

É com base nestas ideias que a formação valoriza os usos dos gêneros textuais como ponto de partida para a prática pedagógica, com o objetivo primeiro de propiciar a vivência destas práticas também em ambiente escolar e despertar nossos alunos para o uso além dos muros da escola.

Ensinar por meio dos usos dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita. É um direito de nossos alunos e cabe aos professores garantir este direito de aprendizagem a cada um.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dinâmicas sociais determinam novas situações em que os sujeitos devem se adequar para constituir relações sociais interativas, tendo em vista que quando não se alcança as interações fica-se a margem da sociedade. Com os processos educativos não é diferente, pois eles também estão intrinsecamente ligados às novas configurações contemporâneas.

A escola e os professores vivem uma crise emaranhada de conflitos como evidenciados no primeiro capítulo. A formação continuada é uma das ferramentas necessárias para reverter o quadro de precarização instaurado no trabalho docente.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se apresenta como uma nova possibilidade de formação, o que representa uma mudança significativa nos padrões de formações. A perspectiva de alfabetizar letrando parece ser uma concepção recente, mas é algo que vem sendo discutido desde a década de 80, porém as escolas não alcançaram as práticas constituídas pelas teorias interacionistas.

O estudo indica novas conjunturas para os professores alfabetizadores e evidencia como as experiências e vivências atreladas às teorias podem ressignificar as práticas pedagógicas. Não é uma mudança estrutural, todavia é uma política nacional que tem como foco um grupo amplo de professores e alunos, o que pode gerar novas relações educacionais.

**ABSTRACT:** Currently, Brazilian teachers face new conflicts provoked by social changes, which make us reflect upon the importance of continued teachers' training related to basic education. The objective of this study is to analyze the structure of the educational program Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (National Pact for Literacy at the Right Age), and also to understand the idea of literacy from the perspective of literacy introduced in the training process. Through bibliographical research, the study presents the historic process



of didactics, discusses the current materialization of the teacher and the school and points out the principles and strategies of continued training for teachers. Thereafter, the study discusses the idea of literacy and presents the general rights to learn that guideline the pedagogic practice of the teachers involved in the literacy cycle. Finally, it is observed that both the teachers' training and the conception of literacy are gaining new meanings that can contribute to the construction of significant educative practices.

**KEY WORDS:** teachers' training; literacy; teachers

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ALBUQUERQUE, Eliana B.C., MORAIS, Artur G.; FERREIRA, Andrea T.B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n.38. maio/ago 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020**. Brasília: MEC/SEF, 2011.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (PUC-Campinas); CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes (UNICAMP). **Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: 31ª Reunião Anual, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, (Coleção docência em formação saberes pedagógicas), 2013.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Alfabetizar letrando: Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental**. Recife: Ed.Universitária da UFPE, 2008.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREITAS, L. C. de. Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública. In.: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R. MATTOS, V. M. (org.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Editora UFPR: **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n.50, p.51-67, out/dez.2013.

HALBAWACHS, Maurice. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris, Albin Michel, 1994.

HOUVERT, Danièle. **Quels principes pour la formation continue? Enseigner, un métier qui s'apprend**. Cahiers pédagogiques, n.435, p. 45-49, 2005.

LEAL, Telma e MORAIS, Artur. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In LEAL, Telma, ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur (orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LIBÂNEO, C. et al. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.

MORAIS, Artur e ALBUQUERQUE, Eliana. Alfabetização e letramento: o que são? como se relacionam? Como alfabetizar letrando?. In: LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REGO, Lúcia L. B. **A Literatura Infantil**: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização. 3. ed. São Paulo: FTD, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar /Abr, nº 25, 2004.

## FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: A REPRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Janaína Souza Gazzola<sup>1</sup>  
Edite Maria Sudbrack<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho é fruto de um recorte da pesquisa “Políticas e Práticas de Formação Pedagógica para/com os docentes da URI - Câmpus de Frederico Westphalen: possibilidades emancipatórias?”, a qual objetivava analisar as políticas e práticas de formação pedagógica oferecidas pela Universidade, antevendo os espaços/tempos em que tal formação acontece. Neste estudo nos deteremos em apresentar os resultados da pesquisa campo realizada por meio das entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com os professores da própria Universidade e que, naquele momento, cursavam o Curso de Especialização em Docência no Ensino Superior. Durante o trabalho, discorreremos acerca da Formação Pedagógica no Ensino Superior, apontando alguns desafios inadiáveis que despontam na contemporaneidade, bem como indagando: será a necessidade de Formação Pedagógica para o Ensino Superior, uma omissão consentida? Desta forma, urge compreender que os planos e as ações concretizam-se na medida em que são oportunizadas diferentes alternativas para a busca e a construção do conhecimento pedagógico. Neste contexto, a superação da cultura de omissão da necessidade de formação pedagógica para a atuação docente no ensino superior passaria necessariamente por mudanças na concepção dos professores já atuantes em nossas universidades, pois é através do corpo docente atualmente em exercício que as novas gerações de professores são formadas e as políticas educativas elaboradas e concretizadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Pedagógica. Ensino Superior. Sujeitos da Pesquisa.

### INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado é um recorte da pesquisa “Políticas e Práticas de Formação Pedagógica para/com os docentes da URI - Câmpus de Frederico Westphalen: possibilidades emancipatórias?”, a qual objetivava analisar as políticas e práticas de formação pedagógica oferecidas pela Universidade, antevendo os espaços/tempos em que tal formação acontece.

Para alcançar este objetivo, a pesquisa deu-se numa abordagem qualitativa e descritiva, orientada por questões norteadoras para melhor acercamento da problemática, valendo-se de estudo bibliográfico, análise documental e entrevistas semiestruturadas. O estudo bibliográfico compreendeu a revisão da literatura em autores como Beherens (2011), Bolzan (2001; 2002a; 2002b; 2003; 2004), Garcia (1999; 1997), Fernandes (2000), Nóvoa (2013), Zabalza (2004). A análise documental deteve-se nos documentos da Universidade,

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia. Pesquisadora Bolsista. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: sgjanaine@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Coordenadora do PPGEDU-Mestrado em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: sudbrack@uri.edu.br.

como o PPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional (2012), Plano de Gestão (2010-2014) e o PPI – Plano de Desenvolvimento Institucional (2011-2015). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professores da própria Universidade e que, naquele momento, cursavam o Curso de Especialização em Docência no Ensino Superior, alcançando uma amostra de 23 participantes, sendo que 50% aderiram à pesquisa. Neste estudo, daremos maior atenção ao estudo bibliográfico e às entrevistas semiestruturadas.

Com o intuito de corroborar com os resultados esperados, direcionamos o estudo para o entendimento de que, além do domínio do saber da ciência específica, o docente precisa assimilar conceitos de aprender-ensinar, gestão e currículo, planejamento, metodologia, avaliação, além de compreender a relação professor-aluno, aluno-aluno.

Argumenta-se que, diante da pluralidade de saberes que se apresentam na Educação Superior, o saber pedagógico está na mesma importância do saber da ciência específica. Durante o trabalho, discorreremos acerca da Formação Pedagógica no Ensino Superior, apontando alguns desafios inadiáveis que despontam na contemporaneidade, bem como indagando: será a necessidade de Formação Pedagógica para o Ensino Superior, uma omissão consentida? Tal convicção demarca-se pelos pontos de vista teóricos que sustentam a área da formação pedagógica de professores no Brasil e no Exterior, e que foram eleitos como válidos para esta proposta. Além disso, neste recorte, nos deteremos em apresentar os resultados da pesquisa campo realizada por meio das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que aderiram à pesquisa, destacando suas ideias e aspirações a respeito da temática investigada.

## **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UM DESAFIO INADIÁVEL**

A exigência de titulação do corpo docente para atuar no Ensino Superior, desviou de foco o debate sobre os processos de aprender e ensinar na Universidade. Assim, forma-se para a Educação Básica e não para os quadros próprios da Universidade, priorizando Mestrado e Doutorado para atender as normas legais, focadas nos saberes relativos à pesquisa. Para Zabalza (2004), muitos docentes constroem sua profissionalidade docente, pautados em artigos científicos que dão visibilidade acadêmica, desmerecendo a atividade docente. Não que a pesquisa possa ser secundária, mas é importante pontuar que os saberes da ciência específica são insuficientes para dar conta do cotidiano da docência. Então, percebe-se o valor da qualificação nessa área e, em especial, na área pedagógica, a qual traz aspectos-base para um ensino universitário de qualidade.

Segundo Veiga (2005), a profissão docente vem ultrapassando a tarefa de ministrar aulas e as funções convencionais como ter um bom conhecimento sobre a disciplina, saber como explicá-la, e tornando-se mais complexa com o tempo e o surgimento de novas condições de trabalho.

Para Formosinho e Ferreira (2009, p. 33) citados por Behrens (2011), existem diferentes definições formais do que é um professor:

A representação do professor como o que dá aulas tem subjacente uma representação de que “para ensinar qualquer serve” bastando para tanto expor na aula as rubricas do programa [...]. O saber profissional não se resume a saber dar aulas, ele consiste fundamentalmente em transformar as pessoas, desenvolvendo-lhes as suas potencialidades. O professor é agente de transformação e de desenvolvimento humano.

Neste horizonte, torna-se essencial que a proposta de formação esteja fundamentada, como afirma Esteves (2008, p. 106), numa “nova visão de conjunto da formação, em concepções claras acerca das metas da aprendizagem dos estudantes e do papel e da influência do professor (esta sim, questão desafiadora e difícil)” que, se não considerada, pode não trazer significativas melhorias da qualidade da formação realizada.

Um dos maiores desafios, senão o maior, a ser enfrentado, hoje, na Formação Pedagógica é

[...] provocar os docentes para que reflitam sobre a necessidade de ultrapassar o paradigma conservador baseado na reprodução do conhecimento, na repetição e na memorização. Estes processos ainda estão muito presentes na ação docente universitária. (BEHRENS, 2011, p. 446).

Behrens (2011) preocupa-se em refletir que não basta apenas o domínio dos saberes da ciência específica, o que muitas vezes leva os docentes à narração do conhecimento; a autora vai além, afirmando que a mudança para um paradigma inovador depende de estudo, investigação e convencimento, pois, “[...] se o professor não acreditar na necessidade de alterar sua prática, retoma suas aulas com a mesma abordagem que acompanhou sua atuação ao longo da vida acadêmica” (BEHRENS, 2011, p. 446).

Para Zabalza (2004), aos professores universitários atribuem-se três funções principais: o ensino (docência, propriamente dita), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Além disso, cita as relações institucionais que são entendidas como sendo a

[...] representação da própria universidade nas inúmeras áreas me que é exigida até a criação e manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional (id, p. 109).

Nesta perspectiva, a docência universitária deve ser compreendida por meio da visão profissional, no sentido de conferir profissionalidade à ação docente. Afinal, a docência requer uma formação profissional, científica, política para o seu exercício e, principalmente, uma Formação Pedagógica de qualidade. É importante salientar que o professor universitário precisa ter necessariamente indissociadas, a competência da ciência específica e a competência da ciência pedagógica.

Observa-se, contudo, que a Formação Pedagógica carece de uma formação ancorada na prática, experienciada no ambiente de trabalho, na perspectiva da assimilação dos saberes necessários à ação concreta, período em que se busca construir o estilo profissional, a consolidação de uma identidade, de valores e cultura profissional.

Ao focarmos os saberes profissionais dos professores, vale dizer, os saberes mobilizados e colocados em prática, referimo-nos a saberes em sentido amplo, os quais retratam competências, habilidades, atitudes, “disposições” (NÓVOA, 2013), saber-fazer. Para Tardif (2002), quando os docentes apontam os saberes: “eles falam do contato da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e a sua organização. [...] referem-se aos princípios educacionais [...], salientam diversas habilidades e atitudes”.

É oportuno refletir, ainda, que é no cotidiano das atividades que os professores vão tecendo práticas, por vezes, contraditórias, de concepção da docência. As possibilidades concretas das práticas curriculares vêm sendo transformadas conforme a turma, na qual os docentes atuam e, também, a experiência que vêm acumulando, na qual se cruzam elementos regulatórios e emancipatórios. É neste contexto que sua identidade profissional vai ganhando forma. A identidade do professor significa fazer parte de uma profissão em constante processo de revisão dos significados sociais.

Justificando a importância da formação pedagógica para o docente do Ensino Superior, Marcelo Garcia (1999) sublinha que, tanto a formação inicial pedagógica quanto o desenvolvimento dos professores universitários, requerem uma política global da universidade que dignifique e valorize as funções docentes como fundamentais para alcançar-se a excelência. Isto justaposto, apresentamos a análise dos dados coletados, com a intenção de reafirmar a relevância dos conhecimentos pedagógicos aos docentes universitários.

## A REALIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Em face às considerações anunciadas, foi efetivada a análise das entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos neste estudo em relação à formação pedagógica no Ensino Superior. Para isso, utilizou-se a denominação P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 E P11 para referir-se aos Participantes voluntários que aderiram à pesquisa.

Quando falamos em formação pedagógica no Ensino Superior, nos reportamos ao conhecimento pedagógico, que pode ser entendido por, pelo menos, duas vias: a orientação pedagógica compreendida aqui como um conjunto de formas de intervenção didática, desenvolvidas pelos professores na prática cotidiana, a partir de seus conhecimentos sobre a matéria a ser desenvolvida e o modo de ensiná-la e o papel do professor que tem implicação direta na forma de apropriação da sua função de mediador e organizador das situações de ensino. (PÉREZ GOMES, 1997; MOLL, 1996; BOLZAN, 2001, 2002a, 2002b).

Logo, consideramos que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico. Neste quesito, ao questionar-se sobre o que mudou no modo de pensar sobre a ação docente a partir das reflexões e leituras sobre o “saber pedagógico”, o professor P11, enfatizou a Formação Pedagógica como sendo uma “[...] ação contínua do se (re)fazer docente e sentir-se como tal.”

Entendemos desta forma, que a construção profissional do professor é coletiva, se faz na prática e no exercício da ação cotidiana, neste caso, na Universidade. Dito de outra forma:

É uma conquista social, compartilhada, pois implica em trocas e representações. Assim, as formas mais úteis de representação das ideias, as analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, a maneira de representar e formular a matéria, para torná-la compreensível, revela a compreensão do processo de ensinar e aprender pelo professor. (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 04).

Neste sentido, o domínio desses aspectos é fundamental na construção do conhecimento pedagógico pelo professor. Por conseguinte, em conformidade com as contribuições dos autores (id.), quando o docente coloca-se como alguém que também aprende com os seus alunos, compreendendo seus modos de construção e suas “rotas cognitivas”, podemos dizer que ele está ativando sua própria identidade pedagógica. Neste horizonte, o professor P2 demonstrou certa empatia em sua fala ao retratar a condição de que o professor deve colocar-se no lugar de seu aluno para entender o que este quer aprender. Segundo sua afirmação, seria necessária, para dinamizar o aspecto pedagógico, a “[...]”

obrigação de o docente ter e se utilizar de estratégias diferentes de ensino.” (P2, 2013). Neste mesmo horizonte, o professor P4 diz que “[...] o professor deve ser um observador de seus alunos.”. Além disso, o professor P3: aponta para a necessidade de “[...] aproximar as situações da realidade dos educandos, na perspectiva de aliar a teoria à prática a partir do diálogo”. (P3, 2013).

Sabemos que “[...] esta construção é assimétrica, mas está presente em cada proposição pedagógica do professor que, frequentemente, pouco reflete sobre suas formas de intervenção pedagógica, demonstrando alguma resistência [...]” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 04).

Pode-se visualizar que as respostas dos entrevistados convergem no que diz respeito à importância de reflexionar hodiernamente a prática docente, o que está explícito na fala do professor P7, quando diz que, para dinamizar o aspecto pedagógico, “[...] a reflexão deve principiar do coletivo docente, revisitando, desta forma, as práticas cotidianas do fazer docente, oportunizando a verdadeira construção de novos saberes.”

Conforme assinala Perrenoud (1999, p. 184), “a tomada de consciência depende da construção de um ‘saber analisar’, transponível a diversas situações, mas também de um ‘querer analisar’, de uma disposição à lucidez, de coragem de cutucar a ferida”. Desse modo,

[...] a reflexão não é um processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas ideias, que pode ser imposto ao fazer docente, mas uma prática que expressa a tomada de decisões e as concepções que temos acerca de nossa ação pedagógica. (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 02).

Nesta linha de argumentação, o professor P6 menciona que “[...] ao reflexionar é possível sedimentar a convicção de que ‘ser professor’ é um constante refazer-se.” O professor P5, demonstra certa conscientização ao sublinhar:

[...] consegui perceber o quanto estava equivocada ao pensar a ação docente. Ser docente é muito mais do que “transmitir conhecimento”. Apesar de sermos docentes do Ensino Superior, temos compromisso com os alunos da mesma forma que na Educação Básica.

Tal ideia corrobora com o pressuposto de que os professores, induzidos pelas exigências da academia e seus órgãos reguladores, consideram que a docência depende da sua qualificação como pesquisadores, oferecida pelos Cursos de Pós-Graduação, bem como por sua produção científica. Nessa perspectiva, “[...] a pesquisa é priorizada no contexto do ensino superior, [...] sendo o ensino pouco valorizado, entendido como secundário, envolvido apenas



com a transmissão de conhecimentos” (SANTOS, 1997; CUNHA, 2001 apud ISAIA, BOLZAN, 2004, p. 03).

Todo esse processo exige alguma transformação, o que implica na apropriação dos conhecimentos prévios dos professores, conhecimentos pedagógicos, apreendidos na formação e sua relação com a prática pedagógica (o conhecimento da prática, tanto quanto o conhecimento mediado pela prática), desenvolvida no cotidiano da Universidade. “Há uma interação dialética entre esses conhecimentos que se referem a uma compreensão mais profunda do que pode ser considerada a base da competência do indivíduo num domínio específico.” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 03).

“Ao focar o conjunto de professores (no caso os do Ensino Superior), a preponderância em demasia do saber técnico sobre o pedagógico ainda é um equívoco da maioria.” (P6, 2013). Este foi o desabafo do professor P6, que enfatiza o aspecto regulador presente no ensino universitário. Relativo a este posicionamento o professor P9 (2013) destaca que “[...] os saberes não se fazem de forma fragmentada. Por isso, o aspecto ou saber pedagógico, para ser eficiente, depende desta relação com os demais saberes”.

Aqui o entrevistado aponta algo muito importante quanto à existência de mais de um saber dentre os saberes pedagógicos, necessários ao exercício da docência. Podemos referenciar os estudos de Sudbrack (2009) quando menciona que não se pode apenas centrar no aspecto pedagógico ou organizacional, mas debater as finalidades políticas da formação.

O professor P10 ao ser indagado sobre quais outros saberes/práticas seriam necessários para dinamizar o aspecto pedagógico destaca que o saber tecnológico se faz necessário. “Mesmo conscientes de que a tecnologia não transforma uma aula de pouca qualidade, ela pode chamar a atenção, despertar a curiosidade e inspirar o aluno para a investigação.” (P10, 2013).

Neste sentido, faz-se imprescindível que os docentes pensem sobre ensinar e aprender, relacionando-os às suas experiências e, especialmente, à sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de formação. Em outras palavras:

As crenças e concepções teóricas implícitas que os professores têm acerca de seu fazer pedagógico podem sinalizar a maneira como eles processam as informações e comopercebem as formas de intervenção didática, como marco de referência para sua prática, construindo seu conhecimento pedagógico de forma compartilhada. (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 04).

Assim, o professor P11 enfatiza a importância do “[...] compartilhamento de experiências e saberes, não apenas no sentido pedagógico.” (P11, 2013). Desse modo, refletir sobre a prática docente parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano da formação. Em consonância, o professor P6 (2013) sublinha que “[...] cursos e palestras isoladamente tem um efeito limitado”. Torna-se interessante, pois, conhecer o local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, e atividade e reflexão, de interação e mediação nessa construção que, segundo Isaia e Bolzan (2004), não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc., numa “[...] ciranda que não se esgota, ao contrário, se dobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia” (BOLZAN, 2001, 2002a, 2002b apud ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 07).

Nesta linha de pensamento, o professor P9 (2013), questionado a respeito do saber pedagógico, reitera a importância de repensá-lo na prática do dia-a-dia. Tal saber é um conceito base, por tratar-se de um conhecimento amplo, implicando no domínio do saber fazer (estratégias pedagógicas) e do saber teórico e conceitual e suas relações (GARCIA, 1999, 1997).

Nesse sentido, compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado é tão fundamental quanto compreender o aprender a aprender, o que equivale a ser capaz de realizar aprendizagens, em diferentes situações e contextos que favoreçam a aquisição de estratégias cognitivas, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na sua interação com os demais. Esse processo implica em trocas cognitivas e socioculturais entre ensinantes/aprendentes, sendo possível destacar-se condições a serem levadas em conta pelos professores, ao longo de suas trajetórias de formação. Condizente a esta concepção, o professor P8 (2013), lança uma proposta desafiadora, apontando a necessidade de “[...] aperfeiçoamento em Docência obrigatória para todos os professores”. Além disso, traz, em sua expressão verbal, uma preocupação em promover capacitações anuais aos docentes para que os mesmos possam trabalhar com os acadêmicos que chegam cada vez mais imaturos para a Universidade.

Nesta direção, Fernandes (2000) propõe repensar a prática pedagógica a partir de um ensinar e de um aprender vinculados à dúvida, própria à pesquisa, e à leitura da realidade, relativa à extensão. Desse modo, as três funções básicas da Universidade, ou seja, ensino, pesquisa e extensão, estando intrinsecamente relacionados, possibilitam uma educação superior de qualidade.

## CONCLUSÃO

É possível perceber, através destes estudos, que as características necessárias aos professores universitários extrapolam – e muito – os limites do conhecimento aprofundado da matéria e a aquisição de habilidades necessárias à pesquisa, levando-nos a argumentar em favor da formação pedagógica do professor universitário.

Com a devida cautela, podemos até sugerir que, permanecendo o processo de mudanças na educação superior na mesma intensidade com que vem se apresentando nas últimas décadas, a formação pedagógica dos professores universitários poderá, muito brevemente, constituir-se como critério obrigatório para o ingresso no magistério superior, seguindo-se ao que ocorreu historicamente com a formação dos professores para o ensino fundamental e médio (GARCIA, 1999).

Por ser um processo contínuo, compreende-se que a formação dos professores não se encerra na sua preparação inicial, oferecida predominantemente nos cursos de pós-graduação, porém começa antes mesmo do início de sua carreira, já nos bancos escolares – quando, ainda como aluno, toma contato com seus primeiros exemplos de conduta docente –, estendendo-se ao longo de toda sua carreira, num processo de constante aperfeiçoamento (GARCIA, 1999; BENEDITO, FERRER E FERRERES, 1995; PIMENTA E ANASTASIOU, 2002 apud PACHANE, 2004).

Por ser um processo particularizado, entende-se a importância de que os programas de formação pedagógica sejam organizados buscando atender às diferentes necessidades expressas por cada professor (dimensão individual), por um grupo de professores (dimensão grupal), ou por toda uma instituição (dimensão institucional). Diz respeito, também, ao entendimento de que o processo de formação dos professores, assim como sua prática, estão diretamente atrelados à trajetória formativa de cada professor e a sua construção subjetiva como profissional docente (BENEDITO, FERRER E FERRERES, 1995; GARCIA, 1999 apud PACHANE, 2004).

Porém, esta formação não pode se dar de qualquer maneira, nem se limitar aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, devendo englobar dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. Deve, portanto, fundamentar-se numa concepção de práxis educativa e do ensino como uma atividade complexa, que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento

de habilidades técnicas ou, simplesmente, o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico de uma área do saber.

Acreditamos que a superação da cultura de omissão da necessidade de formação pedagógica para a atuação docente no ensino superior passaria necessariamente por mudanças na concepção dos professores já atuantes em nossas universidades, pois é através do corpo docente atualmente em exercício que as novas gerações de professores são formadas e as políticas educativas elaboradas e concretizadas.

### **EDUCATIONAL TRAINING OF TEACHERS COLLEGE: A REPRESENTATION OF RESEARCH SUBJECTS**

**ABSTRACT:** This work is the result of an excerpt of the study "Policy and Practice Pedagogical Training / teaching with the URI - Campus of Frederico Westphalen: emancipatory possibilities", which aimed to examine the policies and practices of teacher training offered by the University, foreseeing spaces / times when such training takes place. In this study we will focus on presenting the results of field research conducted through semi-structured interviews carried out with teachers of the University itself and at that moment, were enrolled in the Specialization Course on Teaching in Higher Education. During the work, we discuss about Pedagogical Training in Higher Education, pointing out some urgent challenges that emerge in contemporary as well as asking: will the need for Pedagogical Training for Higher Education, a consented omission? Thus, it is urgent to understand that plans and actions are materialized in that oportunizadas are different alternatives for the search and the construction of pedagogical knowledge. In this context, overcoming the culture of omitting the need for pedagogical training for teaching practice in higher education would necessarily require changes in the design of already active teachers in our universities, it is through the faculty currently in office that the new generations of teachers are formed and developed and implemented educational policies.

**KEYWORDS:** Pedagogical Training. Higher Education. Research Subjects.

### **REFERÊNCIAS**

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Docência universitária: formação ou improvisação?** In: Revista Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454. set./dez. 2011.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professores do ensino fundamental.** Porto Alegre: UFRGS, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre: Mediação, 2002a.

\_\_\_\_\_. **O aluno/professor do Curso de Pedagogia e a alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional.** Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, GAP CE/UFSM, 2002b, 2003 e 2004.

CUNHA, M. I. ; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

ESTEVES, M. M. F. Para a excelência pedagógica do ensino superior. Sísifo – **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 7, p. 101-109, set./dez. 2008.

FERNANDES, C. **Formação do professor universitário: tarefa de quem?** In: MASETTO, M.; Org. Docência na Universidade. Campinas: Papyrus, 2000.

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. **Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?** In: Revista Educação da UFSM, v. 29, nº 02, 2004.

MOLL, L. C. **Vygotski e a Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas: 1996.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Lisboa: 2013. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf). Acessado em: 26/04/2013.

P1. **Professor Participante Voluntário 1.** Frederico Westphalen, 2013.

P2. **Professor Participante Voluntário 2.** Frederico Westphalen, 2013.

P3. **Professor Participante Voluntário 3.** Frederico Westphalen, 2013.

P4. **Professor Participante Voluntário 4.** Frederico Westphalen, 2013.

P5. **Professor Participante Voluntário 5.** Frederico Westphalen, 2013.

P6. **Professor Participante Voluntário 6.** Frederico Westphalen, 2013.

P7. **Professor Participante Voluntário 7.** Frederico Westphalen, 2013.

P8. **Professor Participante Voluntário 8.** Frederico Westphalen, 2013.

P9. **Professor Participante Voluntário 9.** Frederico Westphalen, 2013.

P10. **Professor Participante Voluntário 10.** Frederico Westphalen, 2013.

P11. **Professor Participante Voluntário 11.** Frederico Westphalen, 2013.

PACHANE, Graziela. Políticas de formação pedagógica do professor Universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: **27ª Reunião Anual da Anped.** Caxambu, MG, 2004.

Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t116.pdf>. Acesso em: 30 de dezembro de 2013.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUDBRACK, E. M. **Rosa dos ventos**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência Universitária na Educação Superior. In: **Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar**. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília: dez. 2005.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## **IMPACTOS DA OBRIGATORIEDADE LEGAL DE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPROMISSO COM A QUALIDADE?**

**FRONER, Emanuele<sup>1</sup>**  
**SUDBRACK, Edite Maria<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O presente artigo pretende discutir alguns desafios na implementação da obrigatoriedade escolar na educação infantil a partir dos 4 anos de idade, sob o advento da lei nº 12.796/2013, revelando algumas características da organização dos sistemas de ensino. O primeiro grande desafio é democratizar e universalizar o acesso, corrigindo distorções e atenuando desigualdades. Ter pré-escola para todos já era meta do Plano Nacional de Educação desde 2001, mas como garanti-la com a qualidade necessária para respeitar e efetivar os direitos das crianças de 0 a 5 anos de idade à educação? O que define “qualidade” na educação infantil? Estes são alguns apontamentos que serão levantados neste trabalho com o intuito de trazer à tona questões relevantes a serem pensadas pela comunidade educativa e pelos poderes governamentais, visto que o prazo máximo para a adequação à nova legislação é até 2016 e nesse sentido o planejamento estratégico torna-se urgente. Este artigo é parte integrante de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar de que maneira a obrigatoriedade legal de ampliação de escolarização, a partir dos 4 anos, está impactando na oferta qualitativa e quantitativa na educação infantil de 4 e 5 anos do município de Frederico Westphalen. Dentro de uma perspectiva qualitativa de pesquisa, a abordagem filosófica escolhida foi a hermenêutica, visto que o pesquisador é o intérprete da realidade que se expõe diante dele. Trata-se de uma pesquisa de campo, bibliográfica e documental. Foram aplicados questionários com a Coordenadora de Educação Infantil do município em questão, bem como, com os diretores e professores das 26 escolas que atendem esta faixa etária. Os dados coletados estão sendo analisados, mas pode-se afirmar até o momento que os envolvidos com este processo estão preocupados com a expansão da oferta de vagas atendendo assim toda a demanda, levando em consideração a qualidade da educação oferecida para esta população.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas. Obrigatoriedade. Educação Infantil; Qualidade.

### **INTRODUZINDO O TEMA**

A Lei nº 12.796/2013 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. No artigo 4º, parágrafo primeiro houve alteração e onde constava educação básica obrigatória a partir dos 6 anos de idade, ou seja, quando a criança ingressava no ensino fundamental, agora consta, “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”, tornando a educação infantil obrigatória a partir dos 4 anos.

---

<sup>1</sup>Licenciada em Pedagogia. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Deficiências Múltiplas. Aluna do Mestrado em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Frederico Westphalen. Email: manu\_froner@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação – Professora do Curso do Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Frederico Westphalen. Email: sudbrack@uri.edu.br

Assim, a afirmação de que a educação é um direito de todos somente pode ser entendida dentro do contexto atual, não mais como um enunciado de baixa efetividade social e jurídica, mas como uma regra que garanta, concretamente, escola para todos. Decorre dessa situação que a educação passou a ser vista tanto como um direito quanto como um dever para com a administração pública e o cidadão. Sem sombra de dúvidas, todas essas mudanças estão refletindo sobre o poder público, a família e a sociedade.

A partir da nova legislação, o poder público deve oferecer escola para todos – educação básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Caso não ofereça ou ofereça de forma irregular, a lei assegura que qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público possa acionar o poder público para exigí-lo. Essa situação revela o que vem a ser direito público subjetivo: o poder de exigir um direito previsto na lei.

Vale destacar que essas ações podem ser direcionadas tanto pela falta do oferecimento da educação obrigatória (dos 4 aos 17 anos) como pela sua oferta irregular (exemplo: escolas em número insuficientes, falta de professores, material escolar, educação de baixa qualidade, entre outras hipóteses). E nesse sentido entramos em um aspecto complexo que será discutido no decorrer do trabalho que é a questão da qualidade que será oferecida nas instituições infantis a partir da expansão de vagas neste nível de ensino.

Nesse sentido, o primeiro grande desafio é democratizar e universalizar o acesso, baseado na concepção de educação infantil construída nos últimos 30 anos no Brasil, corrigindo distorções e atenuando desigualdades. Ter pré-escola para todos já era meta do Plano Nacional de Educação, desde 2001, mas como garanti-la com a qualidade necessária para respeitar e efetivar os direitos das crianças de 0 a 5 anos de idade à educação? Seguramente, isso implica em garantir o financiamento, de acordo com o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), e estabelecer políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, constituindo-se outros desafios a serem enfrentados.

No Brasil como em muitos países, o atendimento à infância teve seu início marcado pela ideia de assistencialismo, durante muito tempo o atendimento a essa etapa esteve vinculado às associações filantrópicas ou aos órgãos de assistência e bem-estar social, e não aos órgãos educacionais. Os serviços prestados pelas instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade destinados à população de mais baixa renda era marcado pela precariedade. (CORREA, 2007; CAMPOS, 1998; CURY, 1998; KRAMER, 1992).



No que concerne ao atendimento em creches, hoje denominadas “escolas de educação infantil”, o seu início ocorre a partir não só de iniciativas do poder público, mas também das próprias comunidades, principalmente em instituições comunitárias, filantrópicas e assistenciais. Essas instituições privadas receberam subsídios públicos, razão pela qual o Estado, ou a ausência deste na oferta dessa política, aparece, desde sempre, como indutor da proliferação de convênios entre a esfera pública e a privada. Esse formato de oferta implicava ou na total ausência de atendimento público à faixa etária ou na coexistência de instituição públicas e privadas sem fins lucrativos subsidiadas por recursos públicos. Destaca-se ainda a vigência de creches privadas particulares as quais são financiadas exclusivamente pelas famílias. (BORGHI, ADRIÃO, ARELARO, 2009).

É a partir da Constituição Federal de 1988 (CF 88) que a educação infantil é concebida como um dever do Estado e um direito de todas as crianças de 0 a 6 anos<sup>3</sup>, fruto dos avanços científicos da teoria educacional e dos movimentos sociais.

No Brasil, tal obrigatoriedade do ensino tem aumentado, passou da obrigatoriedade do ensino primário, em 1934, elevou o número de anos e determinou faixas etárias. Mudanças legais determinaram a elevação do ensino fundamental para quase toda a educação básica, implicando em iniciativas públicas e ações pedagógicas, com apoio legal para a sua efetiva implementação. Decorre dessa sistemática a necessidade de se analisar a responsabilidade pela oferta do ensino obrigatório e, por outro lado, a responsabilidade dos alunos e pais quanto à frequência.

No entanto, essa proposta está surtindo muitas discussões a respeito de seus aspectos positivos e negativos. A nova lei constitui um avanço se pensar na questão da universalização da educação, porém, onde fica o direito da família em optar por matricular seus filhos aos 4 anos ou participar da educação dos mesmos em casa? Em que medida essa obrigatoriedade legal irá impactar na oferta de vagas na educação infantil? Até que ponto o aumento da oferta estará sendo correspondido pela qualidade na oferta? O Poder Público está preparado para receber um número maior de alunos nas escolas públicas?

A partir deste artigo pretende-se discutir alguns desafios na implementação da obrigatoriedade escolar na educação infantil para crianças a partir de 4 anos de idade, revelando algumas características da organização dos sistemas de ensino, sobretudo as relacionadas ao financiamento e aos profissionais.

---

<sup>3</sup> Conforme a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 e, posteriormente, pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a educação infantil não atenderá mais às crianças com 6 anos de idade, conforme previa o texto original da Lei nº 9.394 /96 (LDB). A partir de agora a educação infantil atenderá às crianças entre 0 e 5 anos, passando a ser matrícula obrigatória no ensino fundamental a partir dos 6 anos.

Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 211 § 4º).

O regime de colaboração é um mecanismo de relacionamento entre os sistemas de ensino, pelo qual se torna imprescindível discorrer sobre a essencialidade dessa relação, em prol da melhoria da qualidade de ensino.

Muito se fala em qualidade nos dias de hoje, mas sabe-se que este é um conceito muito subjetivo e complexo, portanto, como defini-lo?

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

A discussão sobre a qualidade da educação para crianças de zero a cinco anos de idade oferecida nas instituições de educação infantil tem adquirido maior destaque a partir da década de 90, acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país. (CAMPOS, 2005).

O final da década de 70 e a década de 80 foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas: movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches, grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais, prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento. (IDEM).

No âmbito dos movimentos sociais, a demanda por creches era vista da perspectiva do direito da mãe trabalhadora, em outro espaço de mobilização, os movimentos pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes lutavam principalmente pelo atendimento a crianças de famílias consideradas em situação de risco (CAMPOS, 1999).

A qualidade da educação oferecida nas instituições de educação infantil ficou em segundo plano neste período. A ampliação do atendimento em creches deu-se principalmente por meio do repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas e/ou comunitárias, que na maioria das vezes operavam em condições precárias, pré-escolas municipais aumentaram a oferta de vagas, muitas vezes colocando maior número de crianças por turma e/ou desdobrando o número de turnos de funcionamento diário.

A preocupação com a baixa qualidade do atendimento foi crescendo à medida que surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente creches vinculadas aos órgãos de bem estar social. Estes estudos revelaram as

precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade, a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias.

Esta preocupação trouxe a criança para o centro das discussões. Percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas. Foi principalmente no âmbito da atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação que se formularam os princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988 e que foram em grande parte mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996.

A principal mudança foi a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica (composta também pelo ensino fundamental obrigatório de nove anos e pelo ensino médio), o que significou, na prática, a exigência de que prefeituras e outras instâncias governamentais transferissem da assistência social para o âmbito dos órgãos de educação a responsabilidade pelas redes de creche.

O segundo aspecto importante dessas reformas foi a exigência de formação prévia para professores e educadores de crianças pequenas, preferencialmente em nível superior, mas admitindo-se ainda o curso de magistério em nível médio.

Nessa assertiva e, principalmente desde a década de 80, quando o discurso da qualidade difundiu-se amplamente, observa-se que, no campo da primeira infância, iniciam-se alguns esforços para tornar as escolas infantis espaços que ofereçam além do “cuidado” uma educação pautada em princípios teóricos e metodológicos, com profissionais capacitados específicos a esta modalidade de ensino, somando-se ao crescente interesse em definir e medir a qualidade - tarefa designada a especialistas, pesquisadores, avaliadores.

O início do novo século, assim, dá continuidade a esse processo de mudanças desencadeado pelas reformas da década anterior. É um período de ajustes e adaptações, que ainda enfrenta grandes dificuldades para obter as desejadas melhorias de qualidade.

Concomitantemente a esses esforços, o debate sobre o Plano Nacional de Educação – PNE – desenvolvia-se nas organizações da sociedade civil e no Congresso Nacional (DIDONET, 2001). Aprovado em 2001, após longos debates, o Plano prevê padrões mínimos de infraestrutura para as instituições de educação infantil, que assegurem:

- espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- instalações sanitárias para a higiene pessoal das crianças;

- instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
- ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar;
- mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- adequação às características das crianças especiais. (BRASIL, 2001, p. 59).

O Plano Nacional de Educação também define metas de expansão do atendimento para creches e pré-escolas em nível nacional.

Em uma pesquisa de avaliação na Educação Infantil feita no Brasil, relacionando ao debate sobre a qualidade dos serviços educacionais oferecidos às crianças pequenas em âmbito internacional, ficou comprovado que, uma Educação Infantil de qualidade, impacta o desenvolvimento das crianças em longo prazo, possibilitando resultados positivos em termos educacionais, podendo diminuir taxas de reprovação e evasão. Nesse sentido, o estudo mostra que a frequência a pré-escola faz diferença e mais importante que isso é que, a qualidade da pré-escola faz diferença ainda maior. (KAGAN, LYNN SHARON, 2011). Com efeito:

...levando em conta apenas a variabilidade da pré-escola, a qualidade explica as diferenças entre os alunos nos resultados da Provinha Brasil. Assim, pode-se concluir que a qualidade da pré-escola é responsável por 2% das diferenças entre os resultados dos alunos. (CAMPOS, coord, 2010).

Cabe ressaltar que, julgar a qualidade dos serviços de pré-escola é desafiador porque há visões distintas do que se entende por qualidade.

A perspectiva “moderna” tende a assumir que a qualidade é “inerente, objetiva e absoluta” (2006, p.9). Nessa visão, especialistas determinam padrões segundo uma métrica prescrita e depois avaliam a qualidade seguindo os critérios predeterminados. Contudo, outra perspectiva emergente, nomeada “pós-moderna”, assume outro ponto de vista, sugerindo que as verdades são múltiplas e mutáveis num mundo crescentemente diverso, incerto e mutante. (MOSS, PENCE, 1994).

Nesse caso, em tal mundo não é aconselhável nem apropriado estabelecer definições de qualidade finitas, universais e estáticas. É necessário averiguar o contexto em que a definição de qualidade será empregada. São muitos os fatores que influenciam na qualidade educacional.

Myers (2006) sugere, por exemplo, que tais indicadores devam incluir a disponibilidade de recursos materiais e humanos, a efetivação da gestão educacional, organizacional e administrativa, o processo educacional, as relações com famílias e a comunidade, bem como questões de saúde, higiene e segurança.

Algumas variáveis como o tamanho dos grupos, razão adulto-criança e formação dos educadores são de grande importância. O modo como o professor ensina, a maneira como realiza as interações com as crianças, também influenciam muito na questão da qualidade, pois as crianças se sentem felizes e realizadas aprendendo com maior eficácia, tendo melhor desempenho em testes padronizados cognitivos e de linguagem, “em contraste, a baixa qualidade do processo parece predizer maior problemas de comportamento”. (VANDELL, WOLFE, 2000).

Na educação infantil, pode-se pensar o sistema como constituído de duas partes principais: a primeira inclui os programas que oferecem diretamente os serviços para as crianças e suas famílias (KAGAN, COHEN, 1997). Em sua maioria, as políticas públicas focalizam quase exclusivamente programas de oferta desses serviços. Mas pensar em sistema implica pensar que, além dos programas, deve ser constituída uma infraestrutura de apoio aos programas. A infraestrutura é elemento essencial que promove e garante grande parte da qualidade.

Há muitos fatores que influenciam na questão da construção do conceito de qualidade educacional. Existem as variáveis endógenas que são aquelas que fazem parte direta do processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, a formação de professores, a estrutura física das escolas e os recursos e materiais oferecidos, bem como existem as variáveis exógenas, que são aquelas variáveis externas ao dia a dia, mas que influenciam diretamente na qualidade da educação, como por exemplo, o financiamento, a mídia e a legislação.

Miguel Antonio Zabalza (1998) estabeleceu em seu livro “Qualidade em Educação Infantil”, os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade, afirmando que não existem verdades absolutas e que tudo pode e deve ser discutido. Para ele, os dez aspectos chave são:

1. Organização dos espaços;
  2. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades;
  3. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais;
  4. Utilização de uma linguagem enriquecedora;
  5. Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades;
  6. Rotinas estáveis;
  7. Materiais diversificados e polivalentes;
  8. Atenção individualizada a cada criança;
  9. Sistemas de avaliação, anotações, etc, que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças;
  10. Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta).
- (ZABALZA, 1998, pg 49).

Todo esse contexto é o que define a “qualidade de uma instituição” nos dias de hoje e que pode, com as mudanças de época para época sofrer alterações. Dessa forma, o que demonstra uma boa qualidade hoje, poderá necessitar de mudanças amanhã, visto que as situações variam de acordo com o momento histórico cultural que estamos passando.

Os estudos sobre o financiamento da educação no país revelam os enormes obstáculos que se colocam para a ampliação e melhoria da qualidade da educação infantil. Como mostram Guimarães e Pinto (2001), a maioria dos municípios, principais responsáveis pelo atendimento a essa faixa etária, não conta com recursos suficientes para consolidar redes de educação infantil de qualidade. Segundo esses autores, seria necessário o aporte de novos recursos federais para que as metas de expansão definidas no Plano Nacional de Educação aprovado em 2011 possam sair do papel, pois apesar do interesse generalizado em expandir a educação infantil em todo o mundo, pouca atenção tem sido dada à qualidade dos serviços oferecidos.

No entanto, refletir e avaliar a qualidade das instituições infantis, não é tarefa fácil, visto que as definições de critérios e indicadores que possam “medir” a qualidade dependem de muitos fatores, tais como os valores e tradições e o contexto histórico, social e econômico sobre o desenvolvimento infantil, ou ainda a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas.

Sabe-se que o investimento na educação infantil é um bem público essencial e um direito essencial das crianças e suas famílias. Também se apóia na premissa de que, sem atenção suficiente às variáveis conhecidas que predizem a qualidade, tais investimentos não renderão os resultados pretendidos, comprometendo assim tanto os efeitos do próprio investimento quanto o potencial educacional e de desenvolvimento das crianças.

Vale lembrar que uma boa educação tem um custo e que ele não é baixo, portanto, falar em qualidade na educação implica necessariamente discutir recursos para o seu financiamento (PINTO, 2000).

Peter Moss (2002), ao relatar o processo de discussão e elaboração de critérios de qualidade, afirma que o termo "qualidade", trata-se de um conceito relativo, baseado em valores e crenças. Tal conceito envolve subjetividades e é passível de múltiplas interpretações. Sua "definição", ainda que provisória, deve configurar-se como processo democrático, contínuo e permanente, que nunca chega a um conceito final e absoluto, devendo ser constantemente revisado e contextualizado no espaço e no tempo.

Mais importante do que uma conceituação exaustiva, é o processo de sua discussão, do qual todos os envolvidos devem participar: educadores, famílias e crianças. Para além do

âmbito técnico (da "excelência"), o conceito deve ser visto pelo âmbito filosófico: não é a busca da verdade absoluta, é campo de opções.

Nesse sentido, qualquer conceito de qualidade não é neutro e implica opções, quando se toma o eixo da qualidade para avaliar a oferta de educação – no caso, a infantil – é possível, e necessário, fazer opções para desenvolver critérios "universais", embora situados historicamente, que se prestem a nortear essa avaliação.

Contudo, é preciso estar atento àquilo que, de fato, representa os caminhos desejados quando se trata de qualidade em educação. Sobre isso, Dahlberg, Moss & Pence (2003) fazem um alerta:

O “discurso da qualidade” nos oferece confiança e tranquilização, transmitindo a perspectiva de que uma certa pontuação ou o simples uso da palavra “qualidade” significa que algo merece confiança, que é realmente bom. Na verdade, uma das maravilhas de uma época cínica é a confiança e a credibilidade atribuídas aos números ou a outras formas de avaliação, como se números, estrelas ou qualquer outro símbolo usado devessem, por sua simples existência, representar a realidade [...]. (DALBERG, MOSS & PENCE, 2003, p. 126)

Maria Malta Campos, estudiosa da educação infantil destaca em seus aportes teóricos a importância de entender o que significa na vida das crianças salas com mais de 30 alunos, o atendimento em qualquer espaço e a pequena diversidade de atividades, dentre outros. “Quando se obriga a matrícula, é preciso colocar condicionantes. É necessário democratizar o acesso não a qualquer coisa, mas a uma escola que promova formação de qualidade às futuras gerações de brasileiros”. (CAMPOS, 2013).

O pacto pela Educação Infantil vem avançando na medida em que cada vez mais estão surgindo discussões sobre este viés. O Ministério Público reuniu no início de 2014, na região Sul do país, mais um grupo de municípios para apresentação da proposta de assinatura do Termo de Ajustamento de Conduta para garantir vagas na educação infantil.

Mais de 20 municípios de abrangência da Promotoria Regional de Educação já assinaram o Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta (TAC) que tem como objetivo garantir vagas na educação infantil. A legislação determina que 100% das crianças em idade de pré-escola (4 e 5 anos) estejam matriculadas até o final de 2016 e que 50% das crianças entre 0 e 3 anos tenham vaga garantida na modalidade creche.

Os sérios problemas de qualidade que são registrados na Educação Infantil significam um grande desafio, pois as crianças pequenas constituem o segmento etário mais frágil e indefeso com relação a condições adversas de cuidado e educação. No caso da faixa mais próxima do nascimento, são crianças que ainda não falam e não se locomovem sozinhas, e que nem sempre conseguem manifestar seu descontentamento aos responsáveis.

Existe ainda uma quantidade indefinida de instituições funcionando à margem dos sistemas educacionais, fora da supervisão oficial e nem mesmo contabilizadas nas estatísticas. Mesmo no caso daquelas cobertas pelos Censos Escolares do MEC, uma parte expressiva não conta com as condições mínimas de infraestrutura definidas no PNE – Plano Nacional de Educação.

O quadro geral que emerge desses estudos aponta assim, para uma situação dinâmica, com importantes mudanças introduzidas na última década, mas ainda contraditória, apresentando desafios que parecem se desdobrar à medida que uma nova consciência sobre a importância da educação infantil se dissemina na sociedade.

### **APONTAMENTOS FINAIS**

A realidade educacional brasileira representa hoje um enorme desafio. Sem enfrentá-lo de forma responsável, o país terá dificuldades em superar suas inaceitáveis desigualdades sociais e consolidar sua democracia.

A importância da Educação Infantil nesse contexto não pode mais ser ignorada. Porém, o que os anos recentes mostraram é que o cobertor continua pequeno para as necessidades educacionais como um todo e as reformas introduzidas muitas vezes levam a que esse mesmo cobertor seja puxado para lá e para cá, sempre deixando a descoberto partes importantes da educação.

Na competição por recursos e atenção das autoridades e da opinião pública, a educação infantil, principalmente aquela dirigida às crianças mais pobres, entra sempre em desvantagem. Ainda predomina uma visão de que para a criança pequena qualquer coisa serve. Não se valoriza o profissional que trabalha com ela, não se julga que livros, materiais pedagógicos e brinquedos são necessários no dia-a-dia e não parece existir preocupação com crianças passando longas horas em ambientes insalubres, longe do contato com a natureza e forçadas a contínuos períodos de ociosidade.

Nesse viés, a Educação Infantil tem vivido, nos últimos anos, um significativo processo de revisão e aperfeiçoamento de “concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras. É de fundamental importância a discussão de como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino



Fundamental.” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010).

Em face do exposto, avaliar a qualidade implica a participação de toda a comunidade num processo aberto de autoavaliação e busca de melhores condições a partir de uma reflexão coletiva de todos os envolvidos no processo educativo das crianças de 0 a 5 anos.

O desafio está posto e a sociedade brasileira possui condições para enfrentá-lo no presente.

**ABSTRACT:** This article discusses some challenges in the implementation of compulsory education in early childhood education from the age of 4, in the advent of Law No. 12.796/2013, revealing some features of the organization of education systems. The first challenge is to democratize and universalize access, correcting distortions and mitigating inequalities. Have preschool for all it was goal of the National Education Plan since 2001, but how secure it with the quality needed to respect and assure the rights of children 0-5 years of age to education? What defines "quality" in early childhood education? These are some notes that will be raised in this paper in order to bring up relevant issues to be thought of the educational community and government authorities, as the maximum period for adaptation to new legislation until 2016 and in that sense makes strategic planning It is urgent. This article is part of a master's research that aims to analyze how the legal obligation of expansion of schooling from the age of 4, is impacting the qualitative and quantitative supply in early childhood education for 4 and 5 years in the municipality of Frederick. Within a qualitative research perspective, the philosophical hermeneutics approach was chosen, because the researcher is the interpreter of reality that is exposed before him. This is a field research, literature and documents. Questionnaires with the Coordinator of Early Childhood Education of the municipality in question were applied as well, with principals and teachers from 26 schools serving this age group. The data collected are being analyzed, but it can be said till the time involved with this process are concerned with the expansion of vacancies thus meeting all the demand, taking into account the quality of education offered to this population.

**KEYWORDS :** Public Policy. Obligation. Early Childhood Education; Quality.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BORGHI, R. ADRIÃO, T. ARELARO, L. A relação público-privada na oferta da educação infantil: continuidades e rupturas. Mimeo, 2009.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. IN: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1999, p.32-42.

CAMPOS, M. M; FÜLLGRAF, J; WIGGERS, V. A **Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v.36, n. 127, jan./abr. 2006, p. 87-128.

CORSINO, P. (Org.) **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

CORREA, B.C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R.P; ADRIÃO, T. Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e n LDB. 2ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 13-30.

CURY, C. R. J. **Obrigatoriedade da Educação das Crianças e Adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento?** In: Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. A educação infantil como direito. In: MEC/SEF/DPEF/COEDI. Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília, 1998, v.2, p.9-15.

DIAS, A. A. **Direito e obrigatoriedade na educação infantil**. In: DIAS, Adelaide Alves; SOUSA JR., Luiz de (Org.). *Políticas públicas e práticas educativas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005, p. 15-30.

DABLBERG, G. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed. 2003

MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006. (Disponível no portal do MEC.).

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MOSS, P. **Para além do problema com qualidade**. In: MACHADO, M.L. Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGARO, A; NOGARO, I. **Educação infantil**: espaço e tempo de educar na aurora da vida. Erechim: Edifapes, 2012.

OLIVEIRA, Z R de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, A F. de. **Percalços da escola e desafios da educação**. In: OLIVEIRA, Adão F. De; NASCIMENTO, Claudemiro G. do (orgs.). **Educação na alternância**: cidadania e inclusão social no meio rural brasileiro. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Jussany Maria de Barros Moreira<sup>1</sup>  
Dulcinéia Ester Pagani Gianotto<sup>2</sup>

**RESUMO:** O trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa de mestrado realizada através do programa de pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá, iniciando com um breve histórico sobre algumas ações do governo brasileiro, especialmente do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado do Paraná referente às Políticas Públicas adotadas para o uso das Tecnologias Educacionais. Tendo como objetivo observar o funcionamento dos computadores no laboratório de informática do Programa Paraná Digital (PRD) implantado através do Projeto BRA/03/036 – Educação e Inclusão Digital no Estado do Paraná. A pesquisa é de cunho qualitativo e foi realizada com sete professores de Ciências da Natureza de um Colégio da rede pública do estado do Paraná por meio de um estudo de caso e da observação na vida real, onde o registro ocorreu no local da pesquisa. Os resultados analisados através da análise de conteúdo apontam para as dificuldades encontradas pelos professores com relação a utilização e funcionamento do laboratório de informática do Paraná Digital.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas. Paraná. Educação. Inclusão Digital. Professores.

### INTRODUÇÃO

#### Como se apresenta as Políticas brasileiras frente às TIC

Para Castells (2000) o Estado desenvolve um importante papel na disseminação de políticas públicas que incentivam a utilização de determinadas tecnologias consideradas como estratégicas para a transformação da sociedade. Segundo Cunha e Cunha (2002, p. 12), “as Políticas Públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo estas a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área em curto, médio e longo prazo”.

A criação das políticas públicas obedece a um conjunto de prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes bem definidas, portanto, estudá-las no âmbito da Educação é condição necessária para compreender o processo de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e da formação dos professores para atuar no espaço escolar. Para isso é necessário entender as diretrizes, os programas, os projetos e as ações realizadas na área educacional relacionadas com as Tecnologias de Informação e Comunicação.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação para Ciência e Matemática pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: jussanymoreira@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação para Ciência e Matemática pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: jussanymoreira@gmail.com.

As primeiras ações desenvolvidas pelo governo brasileiro no sentido de estimular e colocar em execução o uso das tecnologias nas escolas brasileiras ocorreu em 1981, com a realização do I Seminário Nacional de Informática Educativa, onde estiveram presentes educadores de diversos estados brasileiros. Foi a partir deste evento que surgiram projetos como: Educom (Educação com computadores), Formar e Proninfe (Programa Nacional de Informática na Educação) (BORBA e PENTEADO, 2001).

Posteriormente, como iniciativa a partir do Educom, foi realizado um programa de ação imediata em Informática na Educação, surgindo os projetos Formar e CIED (Centro de Informática Educacional). O projeto *Formar* tinha como objetivo preparar recursos humanos para o trabalho na área de informática educativa e o projeto CIED visava à implantação de Centros de Informática e Educação, sendo que a partir desta iniciativa surgiram os Centros de Informática Educacional em 17 estados brasileiros (BORBA e PENTEADO, 2001; BETTEGA, 2010).

Em 1989 o MEC lançou o *Proninfe*, dando seguimento às iniciativas anteriores e, também contribuindo para a criação de laboratórios e centros de capacitação de professores (BORBA, 2001). A partir de experiências acumuladas com os projetos *Educom*, *Formar* e *Proninfe*, o governo federal lança o Programa Nacional de Informática na Educação (*PROINFO*), realizado como iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância, criado em 1997 mediante a portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, desenvolvido em parceria com governos estaduais e com alguns municipais, com o objetivo de promover o uso das tecnologias educacionais nas escolas públicas como ferramenta de enriquecimento pedagógico ao processo de ensino e aprendizagem (BETTEGA, 2010).

A partir da criação do decreto nº 6.300 em 12 de dezembro de 2007, o *Proinfo* passou a ser denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional, “tendo como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica (NASCIMENTO, 2013, p.10)”. Este programa, enquanto política pública de Formação de Professores em tecnologia desenvolve ações pedagógicas junto aos professores para capacitá-los a instruir outros professores e não no sentido de formar um professor/técnico para atuar na área da informática, buscando capacitar os profissionais em dois níveis: como multiplicadores e como professores nas escolas.

O Proinfo, cujas diretrizes foram elaboradas em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e os governos estaduais, são pautadas, segundo Tajra (2000) em quatro objetivos:

- I. melhorar a qualidade do processo ensino e aprendizagem;

- II. incorporar novas tecnologias de informação nas escolas por meio de criação de nova ecologia cognitiva;
- III. propiciar uma educação que busque o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IV. educar para uma cidadania global numa sociedade mais desenvolvida tecnologicamente;

Posteriormente ao Proinfo, outros projetos foram lançados e desenvolvidos a nível federal, tais como: projeto um computador por aluno (UCA); programa um computador por aluno (PROUCA); programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), lançado no dia 04 de abril de 2008 e prevê o atendimento de todas as escolas públicas urbanas de nível fundamental e médio e os Tabletes, que foram distribuídos para professores de escolas de ensino médio a partir de 2013 (NASCIMENTO, 2013).

### **Políticas Públicas desenvolvidas no Paraná relacionadas ao uso das tecnologias educacionais**

Segundo as diretrizes para o uso de tecnologias educacionais (PARANÁ, 2010), em 1985 e 1987 respectivamente, foram apresentadas as primeiras medidas realizadas pelo governo federal relativas à informática na educação, através do Plano Estadual de Educação do Paraná e com a implantação de um Centro de Informática na Educação (CIED), localizado no Núcleo Regional de Educação da cidade de Maringá-PR, sendo que em 1992 o CIED passou se chamar Cetepar (Centro de Excelência em Tecnologia Educacional). Essas medidas serviram de apoio para o planejamento de Programas e Projetos de Informática na Educação, como o “projeto Formar (1987,1989,1992), que se constituiu da realização de Cursos de Especialização na área de Informática na Educação e Concursos de Software Educativo (1987 a 1989) visando a produção descentralizada e a revelação de talentos (PARANÁ, 2010, p. 6)”.

As ações de formação por meio do Programa Televisivo Salto para o Futuro iniciaram-se em 1991, que em 1997, agregado a outros programas televisivos, efetivou-se como um Programa de formação que é desenvolvido até hoje pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da TV Escola. Ainda em 1996, foi implantado no Estado, o Programa de Extensão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná (*Proem*), de acordo com as Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais (PARANÁ, 2010, p.7),

Esse programa previu a reformulação do Ensino Técnico Profissionalizante apoiado na proposição da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que projetou reformas de colégios públicos estaduais que aderiram formalmente ao programa, com a construção de ambientes específicos para bibliotecas e laboratórios de informática, e

o financiamento da compra de computadores e periféricos pelos diretores e presidentes da APM de 912 colégios do Estado, através da Feira de Informática ocorrida em julho de 1998 em Faxinal do Céu.

No Paraná, a adesão ao *Proinfo* efetivou-se no primeiro semestre de 1997, quando foram elaborados pelas escolas públicas, com auxílio de técnicos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), projetos educacionais de incorporação de computadores às escolas prevendo ajustes administrativos, adequações físicas e aplicabilidades pedagógicas dos recursos.

Assim, o governo federal, através do Proinfo (1997/98), previu para o Estado do Paraná, a instalação de 13 NTEs (Núcleos de Tecnologias Educacionais), sendo dois na cidade de Curitiba e um em cada uma das cidades citadas a seguir: Cascavel, Ponta Grossa, Cornélio Procopio, Pato Branco, Campo Mourão, Foz do Iguaçu, Maringá, Umuarama, Guarapuava, Londrina e Telêmaco Borba (PARANÁ, 2010). Cada um dos 13 NTEs possuía um laboratório de informática com 21 computadores e periféricos, onde eram ministrados cursos de capacitação sobre a metodologia aplicada à informática pedagógica, destinados aos professores das diversas áreas do conhecimento das escolas públicas estaduais e municipais.

A maioria das ações desenvolvidas no Paraná entre os períodos de 1997 a 2002 foram definidas pelo governo federal através do Proinfo/MEC. Como, o número de 13 NTEs criados no estado, a quantidade de cinco multiplicadores por NTE, o processo de formação na área de tecnologia na educação centralizado no NTE, a escolha do sistema operacional *Windows* e a estratégia metodológica com base na pedagogia de projetos desenvolvida nas atividades de formação dos NTEs.

Em 2003 com a mudança de governo estadual, o Paraná reassume o papel de organizador e implementador de ações e políticas educacionais voltadas para uma política de compromisso com uma escola de qualidade cujos princípios básicos são: defesa da educação como direito de todos os cidadãos; valorização dos profissionais da educação; garantia de escola pública, gratuita e de qualidade; atendimento à diversidade cultural e gestão democrática e colegiada, destacando a ação de atendimento às necessidades básicas de funcionamento de uma escola de qualidade e avanço no uso de tecnologias educacionais na defesa da inclusão digital (PARANÁ, 2010, p.8). Neste mesmo ano, o Governo do Estado do Paraná lançou o projeto BRA/03/036 de universalização do acesso às TIC a educadores, funcionários e alunos de escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná, objetivando a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica do Estado do Paraná.

Para alcançar essa meta, optou-se por um processo de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aos docentes da rede, promovendo um modelo de ensino colaborativo, mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), voltadas prioritariamente para os educadores, pois

Entende-se que essas tecnologias tornam-se um veículo de disseminação das políticas públicas educacionais do Estado do Paraná, possibilitando o atingimento universal e simultâneo dos atores do sistema de ensino contribuindo para a superação das desigualdades regionais por meio da inclusão digital no sistema de ensino do estado (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2007, p. 2).

### **O Projeto BRA/03/036 – EDUCAÇÃO BÁSICA E INCLUSÃO DIGITAL NO ESTADO DO PARANÁ**

O Projeto BRA/03/036 – EDUCAÇÃO BÁSICA E INCLUSÃO DIGITAL NO ESTADO DO PARANÁ, foi criado pelo Governo do Estado do Paraná em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) no que cabe ao gerenciamento dos recursos financeiros, assumindo junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná a responsabilidade pelo apoio técnico e gerencial do projeto. Para a efetivação do Projeto BRA/03/036 – EDUCAÇÃO BÁSICA E INCLUSÃO DIGITAL NO ESTADO DO PARANÁ o governo do Paraná utilizou aproximadamente 50,7% de recursos próprios e fez um empréstimo junto Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) de aproximadamente 49,3% (MENEZES, 2008).

Através da Secretaria de Estado da Educação do Paraná foram definidas e desenvolvidas três ações para a execução do projeto, conforme Menezes (2008, p. 67):

- Modelo colaborativo de produção, uso e disseminação de conteúdos educacionais na internet implementado - Portal dia-a-dia Educação;
- Programa de fortalecimento e expansão ao Núcleo de Tecnologia Educacional (NTEs) desenhado e implementado. NTEs - são ambientes computacionais com equipe interdisciplinar de Professores Multiplicadores e técnicos qualificados, para dar formação contínua aos professores e assessorar escolas da rede pública (Estado e Município), no uso pedagógico bem como na área técnica (hardware e software);
- Acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação universalizadas na Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná;

Portanto, para fortalecer a política de inclusão digital e universalização de acesso ao uso de tecnologias o Governo do Paraná lançou o Programa Paraná Digital (PRD), de caráter

institucional, que aliou esforços da SEED/PR com a Secretaria de Ciência e Tecnologia (SETI), Universidade federal do Paraná (UFPR), Companhia de Energia Elétrica do Paraná (Copel) e Companhia de Informática do Estado do Paraná (CELEPAR) com vistas à implantação de 2.100 laboratórios de informática e conectividade a todas as escolas públicas estaduais do Paraná, 22 mil televisores multimídia, mais de 2.100 kit de sintonia da TV Paulo Freire.

O Paraná Digital disseminou a cultura digital em mais de 2100 escolas públicas estaduais, beneficiadas com a implantação de laboratórios de informática conectados à rede mundial de computadores. O Paraná Digital foi desenvolvido em parceria com o Centro de Computação Científica e Software Livre da Universidade Federal do Paraná, que desenvolveu a tecnologia multiterminal four-head, em que quatro monitores funcionam conectados a uma única CPU e estes a um servidor localizado em cada escola (PARANÁ, 2010).

O sistema operacional disseminado é o Debian, proporcionando uma economia de aproximadamente 50% em hardware e 100% em software, pois utiliza a filosofia do software livre e se encontra sob gerenciamento da Companhia de Informática do Paraná (Celepar), responsável pela administração do sistema, bem como atualização dos pacotes de softwares e aplicativos disponibilizados por meio de servidores sem a necessidade de instalação em cada terminal e sem o deslocamento de profissionais da Celepar para instalação e atualização de sistemas em todas as escolas do Estado (PARANÁ, 2010, p.8).

### **O Estado do Paraná e o Portal dia-a-dia Educação**

Desde a criação do Paraná Digital em 2003, um dos pilares para disseminação das políticas educacionais do Estado do Paraná é o Portal dia-a-dia Educação, sendo utilizado como ferramenta de propagação de informações originadas essencialmente das escolas públicas, por meio do incentivo e valorização da produção dos professores da rede estadual.

O Portal dia-a-dia Educação é uma ferramenta *on line* que disponibiliza diversos recursos didáticos, conteúdos, informações e serviços em ambientes exclusivos, por intermédio da internet e com informações dispostas de acordo com os quatro públicos-alvos específicos conforme figura 01: Alunos, Educadores, Gestão Escolar e Comunidade, tendo como finalidade atingir toda a comunidade educacional do Paraná.





Figura 01: Portal Educacional do Estado do Paraná  
Fonte: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)

O referido portal foi desenvolvido de acordo com as justificativas trazidas pelo documento oficial do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) referindo-se ao fato de que, a qualidade do ensino passa a constituir-se a prioridade para os planos de intervenção do Governo Estadual, pois segundo informações do sítio oficial do PNUD, o Paraná está classificado na área “Pobreza e Desigualdade”, subárea “Educação” (MENEZES, 2008, p. 60).

De acordo com o contexto do documento (Projeto BRA/03/036 – Educação e Inclusão Digital no Estado do Paraná) compreende-se as tecnologias como veículo de disseminação das políticas públicas educacionais do Estado do Paraná, possibilitando o atendimento universal e simultâneo dos atores do sistema de ensino. Essa possibilidade se relaciona também à ideia de que o Portal dia-a-dia Educação permitiria inserir os atores na Sociedade da Informação (SI), não apenas pela ampliação do acesso à Internet, mas principalmente porque saberiam fazer uso das TIC para tomar decisões referentes ao seu próprio conhecimento (PNUD, 2007). Percebe-se então, que os planejadores do projeto entendem que, por intermédio das TIC, é possível promover o resgate da identidade do professor da escola pública paranaense, propiciando a veiculação de sua produção intelectual e fomentando a criação de comunidades virtuais de aprendizagem (PARANÁ, 2006).

O Portal dia-a-dia Educação foi lançado em 2004 e reestruturado em 2011, sendo uma ferramenta tecnológica integrada ao site institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), tendo o objetivo de disponibilizar serviços, informações, recursos didáticos e de apoio para toda a comunidade escolar.

## **METODOLOGIA**

Neste artigo utilizamos os resultados parciais da pesquisa de mestrado realizada através do programa de pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá, o qual já teve aprovação pelo COPEP em 02/04/2013 e o número de aprovação é 10220213.4.0000.0104. A pesquisa é de cunho qualitativo, desenvolvida através um estudo de caso, que visa o exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação particular (GODOY, 1995) e da observação na vida real, onde o registro ocorreu no local da pesquisa, durante a aplicação do minicurso ministrado sobre a utilização dos recursos didáticos disponíveis no Portal dia-a-dia Educação. Os dados foram coletados através de filmagens e anotações em diários e para a discussão dos resultados utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2004), onde foram elencadas quatro categorias. Neste artigo discutiremos a categoria referente a postura dos professores frente ao minicurso ministrado e a subcategoria que refere-se ao descontentamento com o funcionamento dos computadores. Esta pesquisa foi realizada com sete professores da rede pública de ensino, que ministram aulas no Ensino Fundamental e Médio, entre eles, temos dois professores de Ciências (C1 e C2), dois de Química (Q1 e Q2), dois de Biologia (B1 e B2) e um de Física (F1).

## **RESULTADOS**

O colégio investigado possui dois laboratórios de informática, sendo que um deles foi obtido através da adesão ao *Proinfo*, onde é utilizado pelos professores e alunos do curso de informática e o outro laboratório foi obtido através do Programa do Paraná Digital (PRD), sendo raramente utilizado pelos professores que fizeram parte da pesquisa.

No laboratório de informática do Programa Paraná Digital (PRD) temos um total de 20 computadores, onde quatro monitores funcionam conectados a uma única CPU e estes ao servidor da escola. Observamos que durante a execução da pesquisa o máximo de computadores que tivemos em funcionamento foi quinze. Através da figura 02 podemos confirmar que alguns computadores não funcionam na sala de informática do PRD.



Figura 02: Laboratório de informática

Salientamos que antes do início da pesquisa conversamos com a direção do colégio a respeito do não funcionamento dos computadores no Paraná Digital. A diretora relatou que já tinha solicitado ao núcleo regional de educação a visita do técnico responsável e novamente reforçou o pedido. Também disse que no colégio não tem nenhum profissional que possa resolver qualquer problema encontrado no laboratório do Paraná Digital, tais como podemos perceber nas falas dos professores:

C<sub>1</sub> e F<sub>1</sub> : mouses trocados;  
B<sub>2</sub> : esse computador está muito lento;  
Q<sub>1</sub> e Q<sub>2</sub>: efeito borracha, conforme vou clicando ele vai apagando;  
C<sub>2</sub> : este travou;  
B<sub>1</sub>: no Paraná digital é um CPU para quatro monitores, deixando os computadores mais lentos;

Destacamos que antes de iniciar o minicurso, testamos os computadores e quatorze deles estavam funcionando, porém, no momento que fomos utilizá-los, alguns travaram e outros apresentaram um defeito na tela. Nesse momento percebemos que o minicurso quase caiu em descrédito, pois houve uma grande agitação e insatisfação por parte dos professores em relação ao funcionamento dos computadores, conforme observamos em suas falas:

C<sub>1</sub>: como você vai trabalhar com trinta e cinco alunos desse jeito;  
C<sub>2</sub>: já levei no laboratório, daí não funcionou nada, os alunos começaram a se agitar, virou uma bagunça;  
Q<sub>1</sub>: isso é uma limitação para trabalharmos, quanto tempo perdemos;  
Q<sub>2</sub>: esse outro travou;  
C<sub>1</sub>: é bom que você grave para ver como é a realidade;  
Q<sub>1</sub> : e assim passa a aula;

Os professores demonstraram-se indignados com o funcionamento dos computadores e reafirmaram que raramente levam seus alunos no laboratório de informática devido às

dificuldades encontradas, tais como: quantidade de alunos por sala, funcionamento dos computadores e internet muito lenta.

Depois de aproximadamente quinze minutos conseguimos iniciar as atividades propostas, com apenas seis computadores em funcionamento, então, solicitamos que dois professores utilizassem o mesmo computador. Na sequência fizemos o reconhecimento do Portal dia-a-dia Educação, onde os professores acessaram a página dos recursos didáticos, porém, neste momento os computadores demoraram um pouco para abrir, conforme podemos observar nas falas dos professores a seguir:

C<sub>1</sub> e C<sub>2</sub>: essa internet é muito lenta;  
Q<sub>1</sub> e Q<sub>2</sub>: às vezes demora um pouco;  
B<sub>1</sub>: não está abrindo;  
B<sub>2</sub>: está demorando muito para entrar;  
F<sub>1</sub>: temos que ter paciência;

As falas expressas acima evidenciam a necessidade de um bom funcionamento dos recursos tecnológicos para se ter segurança no momento de utilizá-las com os alunos. Percebemos então que os recursos tecnológicos disponíveis no colégio estão longe de alcançar o ideal, mas de acordo com Belloni (2005) os caminhos para a modernização da escola pública passa pela melhor definição de políticas educacionais, por mais investimentos das autoridades educacionais e da sociedade civil.

A autora ainda complementa que as condições acima são necessárias, mas não suficientes. Pois, mesmo que alcançássemos as melhores condições com relação aos investimentos e políticas educacionais consistentes e abrangentes, estaríamos confrontados com o elo frágil desta cadeia: a formação do professor e a pesquisa educacional que, de modo geral, não têm contemplado a inovação tecnológica com a ênfase e a rapidez que a tecnificação das sociedades contemporâneas estão a exigir (BELLONI, 2005).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na busca por inovações o Governo do Paraná propôs o Projeto BRA/03/036 (Educação e Inclusão Digital no Estado do Paraná), buscando através dele promover um resgate da identidade do professor por intermédio das TIC. Porém, não basta termos um projeto que oportunize a inclusão digital, se as políticas públicas não solucionam os problemas apontados pelos professores, os quais dificultam a utilização da sala de informática do PRD e dos recursos didáticos disponíveis no Portal dia-a-dia Educação com seus alunos. Consideramos que

precisamos urgentemente de políticas governamentais permanentes e continuadas, que lhes dê suporte frente às tecnologias impostas pelo mundo contemporâneo.

## **DEVELOPMENT OF PUBLIC POLICY AND TECHNOLOGY EDUCATION**

**ABSTRACT:** The paper presents partial results of the survey conducted by Masters graduate in Education for Science and Mathematics from the State University of Maringa program, starting with a brief history of some actions of the Brazilian government, especially the Ministry of Education and Secretary of State of Paraná under the Public Policies adopted for the use of Educational Technologies. Aiming to observe the functioning of the computers in the computer lab Paraná Digital Programme (PRD) implemented through the Project BRA/03/036 - Education and Digital Inclusion in the State of Paraná. The research is a qualitative study and was performed with seven teachers of natural sciences of a college of public Paraná state through a case study and observation in real life, where registration took place at the research site. The results were analyzed through content analysis point to the difficulties encountered by teachers regarding the use and operation of the computer lab Digital Paraná.

**KEYWORDS:** Public Policy. Paraná. Education. Digital Inclusion. Teachers.

## **REFERÊNCIAS**

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edição 70, 2004.

BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação**. 2 .ed. Campinas, SP: Coleção Polêmicas do Nosso tempo - Autores Associados. 2005.

BETTEGA, M. H. S. **A educação continuada na era digital**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, coleção questões da nossa época; v.18, 2010.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CUNHA, E. P.; CUNHA, E. S. M.; Políticas públicas sociais. In: CARVALHO, A.; SALES, F. (Org). **Políticas públicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

GODOY, A.S. **Pesquisa Qualitativa. Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.3, p.20-29.mai/jun. 1995.

MENEZES, G. G. **Ambiente pedagógico colaborativo do Portal Dia-a-Dia Educação: análise do modelo didático-tecnológico**. 2008, 188f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2008.

NASCIMENTO, V. O Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino aprendizagem. **V SIMFOP - Simpósio sobre Formação de Professores, Educação Básica: Desafios frente às Desigualdades Educacionais**,Tubarão, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais**. SEED: Curitiba-PR. 2010. (cadernos temáticos).

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação. Portal dia-a-dia Educação**. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)>. Acesso em 20 set. 2012.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Projeto BRA/03/036 educação básica e inclusão digital no estado do Paraná**, 2007. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/arqui1084291939.zip>> Acesso em: 15 abr. 2013.

**Secretaria de Estado da Educação. Portal dia-a-dia Educação**. Disponível em: <[www.educacao.pr.gov.br](http://www.educacao.pr.gov.br)>. Acesso: em 06 set. 2013.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade**. São Paulo: Érica, 2000.

## O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS DESAFIOS

Marlize Dressler<sup>1</sup>

**RESUMO:** O entrelaçamento das políticas educacionais de incentivo à formação docente às perspectivas de construção de um novo cenário no Ensino Médio tem sido a tônica das discussões e dos encaminhamentos com vistas à superação do caráter propedêutico desta etapa da Educação Básica. Por ser uma etapa de ensino, recentemente incorporada como obrigatória dos 15 aos 17 anos, o Ensino Médio passou a ser revisitado e orientado através de diferentes pressupostos legais com a finalidade de inferir significado e sentido, em sintonia com o contexto e da compreensão dos modos de ser/estar das juventudes contemporâneas. Nesse sentido, entendo que as recentes políticas públicas de formação de professores, implementadas através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, convergem na concepção epistemológica da reestruturação curricular do Ensino Médio iniciado em 2011 no Estado do Rio Grande do Sul. Assim, compreende-se que, as políticas educacionais de incentivo à formação docente, tem no contexto do Ensino Médio um embate histórico a ser (des)construído, pelas características em que o mesmo foi sendo orientado e configurado. Frente aos paradoxos da sociedade contemporânea, a escola de Ensino Médio não superou a organização curricular e disciplinar hierárquica e fragmentada e a concepção reducionista de formação unilateral. Entendo a relevância desta etapa da Educação Básica à construção de uma sociedade com oportunidades iguais a todos, encontro-me hoje inserida nos processos formativos, na orientação dos estudos do programa do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino e Médio. Assim, diretamente envolvida com essas questões, a tessitura deste texto, tem como objetivo refletir acerca da iniludível necessidade de mudanças nessa etapa de ensino da Educação Básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio. Formação Permanente. Humanização

### Problematizando a vivência no Ensino Médio

“O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quem o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo” (FREIRE, 2000, p. 102).

Ao situar as políticas educacionais de incentivo à formação docente para a construção desse processo reflexivo, foi praticamente impossível fugir das imagens que vieram à tona, do cotidiano da escola de Ensino Médio em que atuo na gestão em coordenação pedagógica. A cada linha escrita, o cenário foi ganhando novas formas, até ser possível a visualização de cada rosto e expressão, os movimentos inquietos e de preocupação. Acompanhados desses,

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maia (UFSM). Especialista em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –PROEJA. Professora de História no Ensino Fundamental II na rede particular de ensino. Gestora em coordenação pedagógica em escola de Ensino Médio da rede pública estadual do RS. Integrante do Grupo de Pesquisa Diálogos e Humanização da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: marlizedressler2602@gmail.com

veem as imagens dos/as educandos/as, sentados disciplinadamente, nas suas fileiras, copiando o conteúdo do quadro ou do livro didático. Mas, no meio desse devaneio, abre-se uma porta, e vejo um movimento intenso, de gente sentada em círculo, conversando, construindo novos saberes através de uma proposta dinâmica, de professores/as que estão, gradualmente, rompendo com algumas amarras.

Nesse processo de ir/vir, encontro nos corredores, alguns jovens do noturno, com as mochilas nas costas tentando sair sorrateiramente e, ludibriar o porteiro para escapar das aulas. Flagrados na tentativa frustrada de fuga, acabam expondo as razões da “transgressão”, muitas dessas, pela dificuldade de permanecerem sentados por intermináveis cinquenta minutos de aula e, por não compreenderem o(s) conteúdo (s) que os/as professores/as explicam e registram no tradicional quadro “negro”.

E assim, trazendo essas imagens do cotidiano da escola de Ensino Médio, em que me encontro a aproximadamente cinco anos na gestão em coordenação pedagógica e, inspirada nas reflexões do Grupo de Pesquisa Diálogos e Humanização da UFSM, foi possível a construção desse processo reflexivo. Portanto, esta escrita representa o movimento epistemológico desencadeado há muito, enquanto docente, e com maior intensidade e profundidade, no decorrer do mestrado em Educação na Linha de Pesquisa I-Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (USFM), concluído em 2013. De certa forma, esse, criou as raízes do pensar “o de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quem o contra quem” (Ibidem), a educação deve estar e ser presença no contexto atual.

Além do mais, a inserção no programa de formação continuada do Ministério da Educação (MEC), através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, como orientadora dos estudos, enseja essa permanente busca pela compreensão das nuances dessa etapa de ensino.

Portanto, o que me proponho é a reflexão acerca da importância do Ensino Médio no contexto da sociedade contemporânea, da necessidade de construção de uma identidade, superando o seu caráter propedêutico. A relevância dessa etapa da Educação Básica às vivências e aos projetos de vida dos sujeitos, adolescentes, jovens e adultos, dar-se-á a partir do momento em que a escola centrar e fundamentar o seu *quefazer* nas perspectivas dos mesmos. Ou seja, inserindo-os como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, diferentemente do que até então tem se exaurido, na transmissão e repetição dos conteúdos de forma fragmentada e descontextualizados.



## **1.2. O Ensino Médio no contexto da Educação Básica: por que, para que, para quem?**

A designação “ensino médio” é universal, “[...] compreende em todos os países, como sendo a etapa situada entre a educação elementar e o ensino superior e, ainda, é “destinada à formação de jovens e adolescentes” (MEC, 2013, p.5)<sup>2</sup>. Assim, segundo os parâmetros legais o Ensino Médio corresponde a etapa final da Educação Básica e tem como uma das finalidades o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos construídos no decorrer do ensino fundamental. Isto, também, significa a inserção do Ensino Médio como uma etapa compulsória a todos os jovens brasileiros, conforme a Carta Magna de 1988, no inciso II do Art. 208, em que prenuncia a garantia efetiva como um dever do Estado e “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

Portanto, pelo caráter de nossa tradição histórica com raízes profundas fincadas em solo extremamente excludentes e seletivos, a inclusão do Ensino Médio como uma etapa obrigatória da Educação Básica, por ora é muito recente, no entanto, extremamente profícua e ainda marcada por paradoxos. Sendo assim, a formação docente torna-se um tema mais premente, visto as especificidades existentes nas suas diferentes modalidades, conforme as orientações da LDBEN nº 9394/96 e, todas as diretrizes, resoluções e decretos avindas dessa em prol da garantia efetiva, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.

Nesse sentido, destaca-se a recente implantação de programas de formação continuada de professores, em destaque para o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que converge com a reestruturação curricular do Ensino Médio iniciado em 2011 no Estado do Rio Grande do Sul, através da perspectiva da politecnia. Em síntese, as discussões, reflexões e os encaminhamentos direcionam-se à construção de sentidos e significados ao Ensino Médio, destituindo seu caráter propedêutico e, culminando na concepção da educação como um processo de formação humana integral.

Fundamentada nessa dimensão de formação, a abordagem contemplada no Caderno I do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, propõe a reflexão acerca das desigualdades ainda visíveis nesta etapa de ensino da Educação Básica. Conforme seus

---

<sup>2</sup> Caderno I do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio “A Formação Humana Integral”, contempla Caderno I do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, programa de formação de professores do Ensino Médio, em que contempla os aspectos históricos da organização desse nível de Ensino, a partir de sua implementação como ensino secundário, no período monárquico (1822-1889), à República (1889...), aos tempos atuais, com outras modalidades de ensino a partir da perspectiva da formação humana integral.

autores, o Ensino Médio apresenta alguns paradoxos, pela sua oferta diversificada e desigual, pois,

Os poucos melhores posicionados na hierarquia socioeconômica estão na escola privada, cujo fim é aprovar seus alunos nos cursos mais bem reconhecidos das universidades públicas, reduzindo a formação humana à dimensão da continuidade de estudos (unilateralidade, ao invés de formação humana integral. [...] grande maioria dos jovens e de adultos pobres- está nas redes estaduais no Ensino Médio propedêutico, que nem reproduz o academicismo da escola privada nem proporciona profissionalização, seja na forma regular ou na EJA (MEC, 2013, p. 31-32).

Este tem sido um dos desafios colocados na pauta das políticas educacionais, com um viés à construção de novas perspectivas ao Ensino Médio, possibilitando a garantia do preceito constitucional pela universalização da escola pública, com qualidade social e, a todos os cidadãos. São mudanças substanciais nas concepções que orientam as políticas educacionais, em que o princípio da democracia enseja a superação das inúmeras mazelas históricas, a começar pelas abismais desigualdades ao acesso e permanência na escola.

De acordo com esse entendimento, convém situar a realidade do nosso estado, em que desponta com o menor índice nas taxas de aprovação, conforme análise do órgão central do sistema estadual de ensino, Seduc-RS,

Em um estado como o Rio Grande do Sul, que apresenta as menores taxas de aprovação no Ensino Médio, mais do que nunca é preciso “conferir outra dinâmica a essa etapa da Educação Básica e buscar novas formas de organização do currículo com vistas à ressignificação dos saberes escolares para que sejam capazes de conferir qualidade e ampliar a permanência dos jovens na escola (AZEVEDO & REIS, 2014, p. 13 e 14).

Portanto, o marco determinante na crítica ao modelo tradicional assenta-se no caráter extremamente reducionista e fragmentado do currículo, em que, as disciplinas se sobrepõem às dimensões da formação humana integral. Ou seja, há uma discrepância entre os saberes escolares e as vivências e experiências das juventudes, sem que essas entrem no espaço-tempo da sala de aula e da escola como um todo. Em síntese, as posturas e crenças dessa relação ambivalente entre educandos/as, professores/as e os conteúdos estão assentadas na “concepção bancária de educação” (FREIRE, 1980).

Segundo o referido autor, nessa relação fechada, “anti-dialógica”, se processa da seguinte maneira:

a educação passa a ser “o ato de depositar”, no qual os alunos são os depósitos e os professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem (Ibidem, p. 79).

Estes entrelaçamentos a respeito da postura e concepções da escola frente o ato de conhecer e aprender e, da necessidade de superação a partir da compreensão do conhecimento como um processo de (re)criação humana, converge no entendimento da identidade do Ensino Médio. Por isso, os questionamentos em relação a especificidade do Ensino Médio no contexto da Educação Básica, a partir do entendimento de seus objetivos e suas finalidades, podem suscitar em uma nova fisionomia à escola.

Então, reporto-me às indagações propostas para esta construção reflexiva, “[...] por que, para que, para quem?” É nesse sentido que a escola de Ensino Médio poderia pontuar a construção de sentidos e significados às vivências de seus sujeitos, adolescentes, jovens e adultos. Isto está muito presente nos referenciais teóricos construídos nas propostas das políticas educacionais, em que a formação docente assume papel preponderante.

Sob esse prisma, é importante destacar uma análise apresentada por Azevedo e Reis (2014, p.25), em que apontam o paradoxo da escola do século XXI e, da mesma em situar os sujeitos nesse contexto. Assim expressam seus autores:

Esse tipo de escola segue por um caminho que, na maioria das vezes, contradiz as expectativas das juventudes. A instituição escola em sua maneira de ser, com a insensibilidade peculiar possibilitada por uma mobilização pedagógica reprodutivista, parece quere avançar à revelia das necessidades discentes e de suas motivações para estar nela, aprender a vê-la como um local para produzir a mudança e encontrar auxílio à programação de um futuro social mais promissor. Nesse modo de ser, atrelado ao saudosismo do perfil discente de outrora, de uma escola em modelo tradicional, dos tempos da educação como privilégio, muitos alunos veem comprometidos e, às vezes, travados os cursos de seus projetos de vida, vontades de existir e ser na sociedade.

Portanto, o entendimento da configuração do século XXI, pressupõe a inserção dos sujeitos a partir das suas especificidades e necessidades, em que o conhecimento precisa estar vinculado às essas dimensões. O caráter dinâmico em que as informações são geradas e processadas desencadeia novos constructos socioeconômicos, políticos e culturais. E isso incide na necessidade de mudanças no campo educacional, especificamente no contexto da rede pública que atende as juventudes e adultos do Ensino Médio, justamente pela vinculação desses com o mundo do trabalho ou em busca de sua inserção. Cabe esclarecer que, a escola nesta etapa de formação deve contemplar as dimensões das DCNEM (Brasil, 2012), conforme

o Artigo 5º, em que pronuncia “[...] em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se na Formação integral do estudante” (Inciso I) (MEC, 2013, p.32).

Esta perspectiva tem como princípio norteador a superação do caráter propedêutico do Ensino Médio, possibilitando às juventudes e aos adultos da escola pública, o reconhecimento de seus saberes, construídos em suas práticas sociais. E, a sistematização dos mesmos através do processo de construção de significados, tendo como premissa a relação dialógica entre os sujeitos e o conhecimento.

### **A formação permanente no tempo-espaço da escola**

A formação de professores da Educação Básica tem sido um tema recorrente em diferentes abordagens sobre os desafios existentes no campo educacional, em específico, no Ensino Médio. Se observada a análise de Azevedo e Reis (2014, p.22), encontramos um argumento extremamente relevante à implantação de políticas educacionais de formação docente, visto o agravante da realidade desta etapa da educação.

O problema do Ensino Médio, historicamente constatado, é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais, em função das perdas materiais e humanas determinadas pelos baixos resultados alcançados. Sua colocação como etapa obrigatória da Educação Básica, dos 15 aos 17 anos, torna ainda mais complexa a constituição de políticas necessárias como resposta a suas demandas.

O desafio está em promover políticas de formação docente, em todos os seus processos, tanto inicial, continuada e ou permanente que contemplem as singularidades das juventudes e os adultos e, suas perspectivas em relação à escola aos seus projetos de vida. A emblemática característica da formação docente, no seu processo inicial, tem se pautado no domínio das disciplinas do ensino, conforme a licenciatura. Arroyo (2011, p.31), propõe uma importante reflexão, em que assim pronuncia: “os docentes continuaram fechados em suas áreas, no domínio das competências próprias dos docentes das diversas áreas do Ensino Superior”.

Portanto, a partir desta característica os licenciados ao iniciarem a docência, carregam consigo os fundamentos e os conteúdos específicos da sua área de formação. É importante ressaltar a importância inegável de tais conhecimentos, no entanto, o desafio que se pretende analisar é a necessidade de superação do papel de professor/a “lecionador”, conforme define Gadotti (2008, p.29).

Talvez essa seja a identidade assumida por professores/as que centram na matéria, nos conteúdos de sua disciplina, estreitando-se de tal forma que torna a escola um lugar fastidioso. E, segundo Arroyo (2011, p. 74), a manutenção do currículo escolar “gradeado” impossibilita a criação de significados ao que se pretende ensinar. É importante situar essa questão, inferindo com a seguinte análise do referido autor:

Ensinar orações subordinadas diretas ou indiretas, acento átono ou tônico, ou cálculo matemático, vertebrados ou invertebrados no ensino fundamental é tão igual e tão fechado que não há o que pesquisar. Temos de reconhecer que são esses saberes fechados que ocupam lamentavelmente a maior parte do tempo e das energias dos docentes da escola elementar. [...] A palavra “grade curricular” é apropriadíssima. Quem está atrás das grades tem pouco a pesquisar e refletir a não ser como delas sair (Ibidem, p.74).

São essas algumas das tensões presentes no contexto do Ensino Médio, que estão sendo revisitados, através dos programas de formação continuada, tendo como orientação teórico-metodológica o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio. Para tanto, a escola está sendo o espaço de discussão e análise e, o trabalho docente pautado na dimensão de superação de um saber-fazer em prol da construção da dimensão humanizadora de educação.

Pretende-se agregar valor ao processo já construído na escola, em que a formação permanente se faz presente no contexto da organização da equipe escolar, tendo como relevante importância a atuação dos/ gestores/as em coordenação pedagógica. Esta perspectiva de formação permanente no tempo-espaço da escola fundamenta-se no seguinte pressuposto:

[...] um espaço-tempo de produção do conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensina já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saberá acumulado[...] (FREIRE, 1998, p. 6).

É nesse sentido que compreendo a importância das políticas educacionais de incentivo à formação docente, com vistas à superação do reducionismo e a fragmentação teórico-metodológico, proposto pelos sistemas de ensino. Historicamente as políticas públicas de formação continuada de professores, tem um caráter normativo e prescritivo, em que, são vinculadas aos projetos de governo, muitas vezes de curto prazo. Essas características nos remetem à análise dos arquétipos formativos implantados, principalmente através dos programas das políticas públicas, as quais estão vinculados às perspectivas das políticas de

governo. Assim, tornam-se meras ações paliativas, sem, no entanto, repercutirem em mudanças estruturais da escola, na organização curricular, na valorização da carreira docente e tantos outros.

Algumas dessas delimitações reforçam um modelo de formação centrada em um saber-fazer, em que os profissionais da educação atuam meramente como executores das ideias pensadas por especialistas. Nesse sentido, sobrepõe a reprodução de conceitos e metodologias, sem que de fato ocorra um processo de reflexão crítica, em que os/as professores/as possam assumir o protagonismo docente. As implicações da vinculação das políticas de formação continuada de professores às lógicas das políticas governamentais, acarretam em uma problemática analisada por Imbernón (2009, p. 34), que assim expressa:

Muitos países lançam, literalmente, os poucos recursos destinados à capacitação do professorado ao grande lixo da inutilidade. Paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças. Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distantes dos problemas reais, com base num professor médio que não existe.

Portanto, a crítica em relação a esse modelo de formação de professores vincula-se à padronização e a normatização, com objetivos definidos e resultados previamente construídos por técnicos e especialistas, segundo as perspectivas dos gestores públicos. Esse padrão de formação continuada de professores é extremamente delimitador pelo seu caráter fragmentado e generalista, em que, são desconsideradas as especificidades e necessidades dos sujeitos. Além do mais, implica em outra questão, relevante, pela ausência de uma postura epistemológica do/a professor/a.

Essa concepção, entende-se a partir dos pressupostos freireanos, a partir da dimensão do *inacabamento* (1996) do ser humano, em que assim é definida: “[...] num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica” (Idem, p. 14). Acredito, veementemente, na importância dessa radicalidade conceitual proposta por Freire, em que, o/a professor/a se assume sujeito de sua existência e na docência. É nesse sentido que a formação permanente no tempo-espaço da escola reafirma sua importância no enfoque deste processo reflexivo.

Esta perspectiva de formação está imbricada na compreensão da constituição humana, pela sua singularidade e da própria especificidade da educação nesse processo. Segundo o entendimento de Henz (2003, p.50), isto significa que “[...] educar é conscientizar, no sentido de buscar a plenitude da condição humana”.

Analisando a partir deste referencial, é possível perceber os paradoxos existentes no âmbito do Ensino Médio e, os desafios que se fazem urgentes na superação desse modelo. Esta visão extremamente delimitada do ensino e da docência, perpetua-se, configurando-se em um desafio a ser enfrentado pelos gestores educacionais e escolares. O que se propõe é a articulação da perspectiva da formação de professores/as assumir, no tempo-espaço da escola a proposição freireana, a natureza ontológica do ser humano e o processo epistemológico da sua constituição (1996).

Assim, compreende-se que o/a professor/a, ao assumir sua condição de sujeito aprendente, modifica suas perspectivas sobre o processo de aprendizagem dos/as educandos/as e, cria possibilidades para que o mesmo se efetive significativamente. Para tanto, faz-se necessário impregnar de sentido à docência, centrando o processo nas necessidades e especificidades de seus sujeitos.

### **Os desafios das políticas educacionais segundo a perspectiva humanizadora de formação docente**

O caminho perfilado até então tem se pautado na importância das políticas educacionais de incentivo à formação docente, segundo a dimensão permanente proposta por Freire (1996). Essa se constitui um processo relevante à superação de uma concepção “bancária” (FREIRE, 1987), ainda perceptível nas práticas fragmentárias e reprodutivistas em nosso ensino.

Talvez aqui incida a complexidade do Ensino Médio, em que convergem posturas e crenças alicerçadas numa formação academicista, enciclopédica, em que os conteúdos assumem a centralidade do ensino, sendo muitas vezes, desconexos e sem a transcendência humana.

A escola, segundo essa visão reducionista, obedece aos preceitos da lógica externa, em que predomina a visão mercadológica. Partindo da análise de Arroyo (2004, p. 73), é possível redimensionar esta crítica, a partir da seguinte análise:

Se o mercado, os concursos e os vestibulares não valorizam a formação humana, mental, estética, identitária, se não valoriza os conhecimentos de história, de filosofia, de sociologia, de ética etc., esses conhecimentos socialmente construídos, de extrema relevância na formação humana, não serão priorizados, nem reconhecidos e garantidos como direito.

Essa crítica contundente expõe as mazelas históricas que a escola, especificamente de Ensino Médio, está sendo colocada em xeque e, de maneira irredutível, seus profissionais sendo questionados e desafiados a (res) significarem suas crenças e posturas. Desta forma, apesar de algumas resistências, as quais precisam ser analisadas intrínsecas ao processo, a dimensão do Ensino Médio converge na compreensão de que, segundo Freire (1996, p.98), “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Portanto, se observado o papel relevante do Ensino Médio no contexto contemporâneo e, as expectativas decorrentes, devem ser garantidos o direito à aprendizagem e a incorporação da dimensão humanizadora nos processos de ensino. .

Portanto, conforme o exposto até então, a perspectiva humanizadora de educação assume relevante importância em um contexto, como tal se configura o século XXI, com incertezas e seus paradoxos, colocando o ser humano na centralidade do processo. É a dimensão da educação como a possibilidade do ser humano assumir-se sujeito de sua existência, compreendendo os mecanismos que atuam nos processos de desumanização.

A formação permanente no tempo-espaço da escola representa um marco importante se observarmos a importância da educação como um direito social. Pelo caráter democrático em que as mesmas devem se constituir, segundo os preceitos legais, é inexecutável qualquer tentativa de incentivo à formação docente, sem considerar as perspectivas humanizadoras da educação. Entendendo a escola como é um lugar do pensamento, das divergências e dos conflitos, isto representa a existência de sujeitos que pensam, interagem, refletem e questionam. É através desse processo de ser/estar no/com o mundo que a educação poderá contribuir para a constituição dos sujeitos, educandos/as e educadores/as.

### **Tecendo algumas considerações finais**

Diariamente é necessário conviver com as incertezas, de que, após mais uma reunião de estudos e planejamento algo novo, talvez, possa surgir através das reflexões e críticas construídas no decorrer de um encontro formativo. Assim, compreendo que, a formação permanente no tempo-espaço da escola possibilita um reconhecimento do outro, em que os anseios, as dificuldades são compartilhadas e muitas ideias acabam confluindo pela urgência em resolver as questões mais desafiadoras da escola, principalmente, na superação do caráter propedêutico do Ensino Médio.

Entendo que ainda serão necessárias inúmeras ações articuladoras entre aquilo que se fala e aquilo que se vive, pois, teoricamente se conhece os caminhos por onde percorrer para



chegar ao que se pretende. A questão é, como manter-se frente os inúmeros desafios que se apresentam no cotidiano, vistas as especificidades e as singularidades de nossos jovens e adolescentes do Ensino Médio. Para tanto, faz-se necessário um certo discernimento acerca de nossa existência. Segundo Freire (1985, p. 33), isso significa que “temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos” (FREIRE, 1985, p. 33).

Afinal, o que queremos dos adolescentes e jovens do Ensino Médio em nossas escolas? Por que devem estar na escola? Para que a escola para esses sujeitos? São algumas dessas indagações que tenho direcionado meus estudos e minhas investigações, realizando o processo de formação permanente, como o princípio orientador de meu trabalho na escola de Ensino Médio. Pela especificidade de nossa constituição humana, sei que tenho inúmeras indagações e ainda, sem respostas, ou inconclusas.

Até aqui compartilhei com os/as leitores/as desta reflexão, algumas inquietações e perspectivas em relação às políticas educacionais de incentivo à formação docente. Procurei traçar um percurso, tendo muito presente os pressupostos teórico-metodológicos do programa do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e da reestruturação curricular do Rio Grande do Sul. É um processo incipiente, mas que tem contribuído às reflexões e de certa forma, incomodado as certezas de alguns/as que se rebelam pelo questionamento perante a perda de exclusividade dos conteúdos de sua/s disciplina/s. Espero ter contribuído de maneira propositiva em agregar mais pessoas que encontram na educação o sentido de sua existência e, através do seu trabalho, auxiliar na construção de significados da escola de Ensino Médio aos sujeitos, educandos/as e educadores/as.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas - trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ofício de mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, José Clóvis e REIS, Tarcísio. **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. 1ª ed. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d' Água, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terá, 1987.

GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na escola do século XXI. In. Torres, Carlos Alberto et al. **Reinventando Paulo Freire no Século XXI.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

IMBERNÓN, Francisco (org). **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul- Artmed, 2000.

MEC - Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Etapa I Caderno I. **Ensino Médio e Formação Humana Integral.** Formação de professores do Ensino Médio, Brasília, DF, 2013.

## O ESPAÇO DOS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS NOS CURRÍCULOS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

CANOVA, Raquel Fernanda Ghellar<sup>1</sup>

LAMB, Marcelo Eder<sup>2</sup>

MARCHEZAN, Analice<sup>3</sup>

MELLER, Cleria Bitencorte<sup>4</sup>

**RESUMO:** Neste trabalho apresentamos a análise do espaço dos conhecimentos pedagógicos nos currículos dos Projetos de Cursos de Licenciatura. Metodologicamente esta pesquisa teve caráter documental, pois foi realizada com base nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas dos Institutos Federais. Foi pesquisada uma amostragem de 63 Projetos de Cursos de Licenciatura dos 38 Institutos Federais, sendo 20 de Química, 20 de Matemática, 13 de Física e 10 de Biologia. Para análise das informações utilizamos a abordagem quantitativa. Como resultado, ao comparar os cursos das quatro áreas, percebemos a predominância da carga horária das disciplinas relacionadas aos conhecimentos específicos da área em detrimento aos conhecimentos relativos aos fundamentos da educação e da formação para docência. Constatamos em alguns projetos de curso a ausência de disciplinas que trabalham com conhecimentos relativos aos sistemas educacionais ou com fundamentos teóricos da educação. Em relação aos conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos, a oferta destes conhecimentos fica praticamente restrita a disciplina de Libras. Com relação à carga horária das disciplinas relacionadas a outros saberes, percebemos que são mais expressivos nas áreas de química e física, pela necessidade do conhecimento da matemática como base para estes conhecimentos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Currículo. Institutos Federais.

### INTRODUÇÃO

Atualmente, os baixos níveis da educação brasileira em diferentes índices têm provocado o debate sobre a formação de professores. Além disso, o discurso corrente afirma que a educação tem freado o desenvolvimento, pois cada vez mais vemos vagas de emprego ficando em aberto pela falta de qualificação. Estas expectativas em relação à educação também recaem sobre a formação de professores.

Segundo Moura (2010), citando dados do INEP, no Brasil, as escolas públicas que oferecem ensino fundamental e médio enfrentam um déficit de mais de 235 mil professores, principalmente nas disciplinas de física, matemática, química e biologia. Destaca que na área

---

<sup>1</sup> Mestre - Professor(a) do Instituto Federal Farroupilha de Santa Rosa – raquel.canova@iffarroupilha.edu.br.

<sup>2</sup> Mestre - Professor(a) do Instituto Federal Farroupilha de Santa Rosa - marcelo.lamb@iffarroupilha.edu.br.

<sup>3</sup> Mestre - Professor(a) do Instituto Federal Farroupilha de Santa Rosa - analice.marchesan@iffarroupilha.edu.br.

<sup>4</sup> Doutora - Professor(a) do Instituto Federal Farroupilha de Santa Rosa - cleria.meller@iffarroupilha.edu.br.

de Física, ao compararmos a demanda e o número de docentes formados por ano, podemos concluir que se mantivermos os números atuais, a demanda somente será suprida em 80 anos.

Além do Programa Institucional de Incentivo a Docência (PIBID); do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); do Financiamento do Ensino Superior (FIES) e da Expansão das Universidades Federais (REUNI), é na expansão da rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com a criação dos **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF's**, pela Lei nº 11.892, que o estado brasileiro vem tentando suprir esta demanda de professores. Os Institutos Federais têm, entre outras, a finalidade, conforme estabelece o seu Art. 7º, inciso VI, letra b, de ministrar “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica”, com a garantia da oferta de no mínimo 20% de suas vagas para estes cursos. Desta forma, tem como uma de suas atribuições principais oferecer formação de professores para Educação Básica, prioritariamente nas áreas de Ciências e Matemática.

Esse processo de transformação, pelo qual passou a Rede Federal de Educação Profissional nos últimos anos, fez com que estas instituições se fortalecessem como instituições formadoras de professores para a Educação Básica. Esta característica deve se agudizar nos próximos anos, já em 2014 serão cerca de 200 mil matriculados em cursos de licenciaturas nos IF's. Nos próximos anos a expectativa é que os IFs cheguem próximo ao número de matrículas em cursos de Licenciatura que temos nas Universidades Federais.

A realização deste estudo teve por objetivo analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, buscando identificar as perspectivas e limites das licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no que diz respeito aos currículos propostos.

A partir deste objetivo geral, especificamente, buscou-se identificar como são distribuídas as cargas horárias em relação aos conteúdos da formação específica e da formação pedagógica e comparar as características dos currículos dos Cursos de Licenciatura dos IFs com os ofertados nas demais instituições de Ensino Superior.

## **1. AS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Com o propósito de construir uma identidade para as licenciaturas dos Institutos Federais e definir o objetivo e as características destas, no ano de 2010 ocorreram: o I Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais (SENALIF), em Ouro

Preto/MG, promovido pelo IFMG; e o I Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais: “Em busca de uma identidade” (FONALIFES), promovido pelo IFRN (Instituto Federal do Rio Grande do Norte).

Neste sentido, procurando construir uma proposta de cursos de formação docente em nível de licenciatura, o FONALIFES (2010), como produto da discussão, produziu pelos participantes um documento chamado Carta de Natal, que estabeleceu que as licenciaturas nos IF's deveriam considerar:

- a) Concepção do processo de formação pedagógica que fortaleça a indissociabilidade das ações teórico-práticas nas licenciaturas.
- b) Compreensão da formação pedagógica como componente indispensável à formação dos alunos dos cursos de licenciatura dos IFs.
- c) Adequação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura a partir da vocação de cada IF.
- d) Definição da essência das licenciaturas (não constituir licenciaturas que estejam mascarando bacharelado).
- e) Formar professores que tenham em mente a tríade ensino, pesquisa e extensão na prática docente.
- f) Cursos de licenciaturas que fomentem a crítica aos arranjos produtivos locais, que respondam às demandas da educação profissional e que se vinculem efetivamente às ciências.
- g) Redefinição do estágio como processo contínuo de reflexão e diagnóstico da realidade onde o licenciado irá atuar, confrontando com as teorias produzidas no curso e produzindo novos conhecimentos.
- h) Superação da visão tradicional de formação docente, através da valorização da prática, do estágio e dos demais referenciais necessários para o exercício da docência na perspectiva da transformação social.
- i) Fomento ao desenvolvimento de projetos que articulem a participação dos discentes nos espaços educativos formais e não formais.
- j) No Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura, devem ser considerado(a)s:
  - formação de professores que privilegie a práxis e a autonomia, a criticidade e a criatividade, através da pesquisa como princípio político educativo;
  - domínio de conhecimentos específicos de cada curso e sua articulação com as demais áreas do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem;
  - percepção da pesquisa científica como princípio orientador na formação do professor;
  - articulação de conhecimentos específicos com os conhecimentos e as práticas pedagógicas desde o início dos cursos;
  - conhecimentos específicos trabalhados de maneira mais abrangente;
  - inclusão de componente curricular de produção de imagem, pensando na redação em vídeo necessária aos surdos.
  - inclusão nos componentes curriculares das orientações étnico-raciais e as minorias sociais (EJA, EAD, Libras);
  - atendimento à relação professor/aluno de acordo com as especificidades dos cursos. (FONALIFES, 2010)

Analisando as proposições da Carta de Natal, percebe-se a preocupação de que as licenciaturas nos IF's superem os problemas históricos dos cursos de formação de professores, buscando constituir-se num espaço singular da formação de uma nova identidade profissional do professor e da constituição de saberes docentes.

Quando se fala da constituição dos saberes docentes, é importante que os cursos de formação inicial propiciem ao futuro docente contato com os diferentes âmbitos de atuação. No entanto, ao pesquisar o estado da arte da formação de professores, André (2011), constatou “o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco”. Dessa forma, torna-se necessário desenvolver uma formação de professores mais voltada a estas realidades ainda afastadas dos saberes desenvolvidos nos cursos de formação inicial de docentes.

Neste sentido, os Institutos Federais tornam-se um locus privilegiado devido a sua capilaridade enquanto rede de educação profissional e conseqüente abrangência regional, mas principalmente porque atuam com Educação de Jovens e Adultos no programa chamado PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos. Também por atuar no ensino técnico, que vem ultimamente discutindo a implantação de um currículo integrado da formação geral com a formação profissional, apresenta-se como um espaço propício a trabalhar com esta perspectiva na formação de professores, até porque na maioria dos casos, os professores que atuam nos cursos de licenciaturas, são os mesmos que atuam nos cursos PROEJA e no ensino médio integrado.

Outro aspecto destacado por André (2011) é que as fontes pesquisadas “mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais”, isto vem para justificar a pertinência do tema de estudo que estamos realizando, já que dessa forma pode-se produzir parâmetros para avaliar a repercussão da política de implementação das Licenciaturas nos Institutos Federais.

## **2. A FORMAÇÃO DE LICENCIADOS NO BRASIL**

No Brasil os cursos de licenciatura foram criados seguindo o modelo 3+1, onde as disciplinas de natureza pedagógica tinha duração prevista de 1 ano e as disciplinas que trabalhavam os conteúdos específicos, tinham a duração de 3 anos. Esse formato de formação docente ainda predomina e pode ser caracterizada, segundo Pereira (2011), como pautada no modelo da racionalidade técnica, e tem se mostrado inadequada à realidade da prática profissional docente, pois enfatiza a dicotomização da teoria e prática, com ênfase na

dimensão teórica. Além disso, é uma concepção equivocada porque compreende que basta o conhecimento específico a quem vai ensinar.

Segundo Pereira (2011), esse modelo não foi totalmente superado, principalmente pela departamentalização existente nas instituições de Ensino Superior, onde as disciplinas não “conversam” entre si. Felizmente já percebemos iniciativas bem concretas de construir itinerários formativos para cursos de licenciatura que buscam articular os conhecimentos teóricos com a prática, tendo esta última como eixo da preparação do futuro professor.

Um dos principais referenciais para o estudo do tema “formação de professores” é Antônio Nóvoa que utilizando os 5Ps, defende que a formação de professores deve:

a) assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos (Prática);

b) passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens (Profissão);

c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o trato pedagógico (Pessoa);

d) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão (Partilha);

e) estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação (Público). (NÓVOA, 2011)

Porém a partir do trabalho de Gatti (2011), podemos perceber que algumas das questões destacadas por Nóvoa (2011) ainda não fazem parte da maioria dos cursos de formação de professores. A autora, ao analisar os currículos dos cursos de formação de professores de Letras, Ciências Biológicas e Matemática, escolhidas por serem as áreas que mais absorvem carga horária na Educação Básica, entre outros aspectos encontrou a seguinte realidade: grande dissonância entre os projetos pedagógicos obtidos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas; uma carga horária elevada para os conhecimentos disciplinares das áreas em detrimento dos conhecimentos dedicadas à formação para a docência, espelhando mais a ideia de um bacharelado do que de licenciatura; a falta de articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência), observada na maior parte dos ementários analisados; saberes relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes; uma carga horária expressiva nos currículos dedicadas a atividades complementares, seminários, ou atividades culturais, entre outras, porém sem uma definição clara de como estas são desenvolvidas; as

disciplinas da categoria “conhecimentos relativos aos sistemas educacionais” registram percentuais inexpressivos de presença em todas as licenciaturas analisadas; a promoção de uma especialização precoce de conteúdos que deveriam ser abordados em pós-graduações, demonstrando visar a formação de outro profissional que não o professor.

Estas questões referem-se a dilemas que a formação de professores, independente da instituição formadora, vem buscando enfrentar. Resta saber se os Institutos Federais estão conseguindo, já que como afirma Machado (2008) a organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação que neles atuam,

um espaço ímpar de construção de saberes, por terem a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino; em diferentes níveis da formação profissional, assim como buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

### **3 METODOLOGIA**

Quanto aos procedimentos metodológicos este estudo se caracteriza como uma pesquisa documental, pois teve como fonte de coleta de informações os Projetos Pedagógicos de Curso, dos cursos de Formação de Professores desenvolvidos nos Institutos Federais.

Para a obtenção das fontes documentais, inicialmente através do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), identificou-se todos os cursos de licenciatura que os Institutos desenvolvem, ano de início e campus onde funciona o curso. Depois de identificados os cursos, formalizou-se aos Institutos a solicitação de acesso aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas e, concomitante a isso, pesquisou-se nos sítios institucionais dos Institutos que disponibilizam estes Projetos a fim de obter a íntegra do Projeto Pedagógico dos cursos selecionados.

Foi possível analisar 63 Projetos Pedagógicos de Curso, sendo 20 de Licenciatura em Química, 20 de Licenciatura em Matemática, 13 de Licenciatura em Física e 10 de Licenciatura em Biologia. Realizou-se uma análise quantitativa e qualitativa dos temas elencados nos objetivos específicos deste trabalho, buscando identificar a distribuição das cargas horárias em relação aos conteúdos da formação específica e da formação pedagógica nos cursos dos IF's, comparando as características dos currículos desses cursos com os ofertados nas demais instituições de Ensino Superior.

## **4 RESULTADO E DISCUSSÃO**

### **4.1 Constatações Sobre a Distribuição da Carga Horária Entre os Componentes Curriculares da Formação Específica e da Formação Pedagógica**



Para buscar conhecer como estão organizadas as disciplinas nos currículos por temas que desenvolvem, utilizou-se a mesma categorização usada por Gatti e Nunes (2009) quando fez uma investigação sobre os cursos de licenciatura nas Universidades, para que ao final fosse possível comparar os dados encontrados. Dessa forma, as disciplinas foram agrupadas segundo as categorias básicas utilizadas para a análise de todas as áreas, respeitadas as especialidades da área.

Na categoria 1. Fundamentos teóricos da educação, foram agrupadas as disciplinas que oferecem uma base teórica ao estudante, a partir de diferentes áreas do conhecimento.

A categoria 2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, incluem disciplinas de conhecimento pedagógico que objetivam uma formação ampla na área de atuação.

Na categoria 3- conhecimentos específicos da área – agregaram-se conteúdos disciplinares específicos das respectivas áreas.

Caracterizou-se como categoria 4 – conhecimentos específicos para a docência que fornecem instrumental para atuação do profissional docente referente a cada área específica.

A categoria 5 – conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos.

Na categoria 6 – outros saberes – congrega-se disciplinas que ampliam o repertório do professor.

Por último, na categoria 7. Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC), agrupam as disciplinas que abordam a ciência e seus fundamentos.

Após as análises de cada um dos cursos, percebeu-se que a maior parte da carga horária das disciplinas dos currículos dos cursos de licenciatura é destinada a disciplinas que trabalham com conhecimentos específicos da área, sendo que os conhecimentos relativos aos fundamentos da educação e à formação específica para a docência têm carga horária inexpressiva em se tratando de um curso de formação docente, representando cerca de 20% do total da carga horária (Gráfico 1).

Em alguns casos, como nos cursos de licenciatura em Biologia, em 2 projetos de curso não há nenhuma disciplina que trabalhe especificamente com conhecimentos da formação específica para docência e 3 projetos de curso não apresentam nenhuma disciplina que aborda especificamente a estrutura e o funcionamento do ensino.

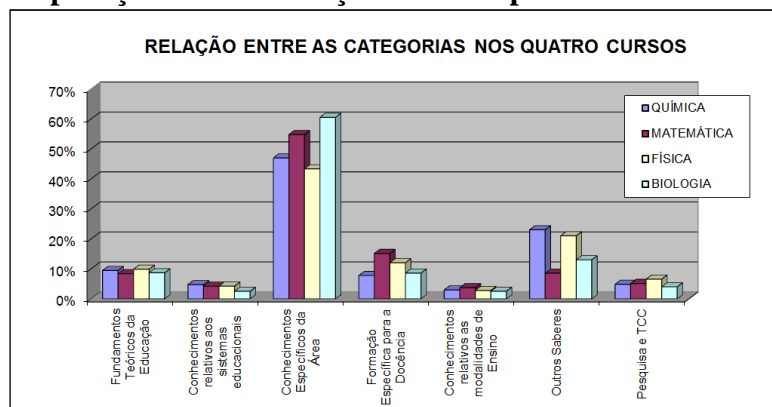
Constatou-se que na carga horária das disciplinas relacionadas aos Fundamentos Teóricos da Educação o percentual é semelhante nos diferentes cursos, assim como na carga horária das disciplinas relacionadas a conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, sendo menos expressivo no curso de Biologia (Gráfico 1).

Já a carga horária das disciplinas que trabalham com os conteúdos específicos da área predominam sobre os outros, representando entre 40% a 60%, sendo mais expressivo nos cursos de Biologia, seguido dos cursos de Matemática (Gráfico 1).

No que diz respeito à carga horária das disciplinas relacionados a outros saberes, percebemos que são mais expressivos nas áreas de Química e Física, pela necessidade do conhecimento da matemática como base para estes conhecimentos (Gráfico 1).

Com relação aos conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos, praticamente se restringe a oferta da disciplina de LIBRAS, sendo que em alguns cursos nem esta disciplina aparece, o que contraria a legislação que exige a oferta de LIBRAS em cursos de licenciatura.

**Gráfico 1 – Comparação da Distribuição das Disciplinas dos Cursos de Licenciatura**



Fonte: dados da pesquisa

Ao analisar os cursos de licenciatura, existe um pensamento corrente entre os docentes formadores de que o importante são os conteúdos específicos da área e que a formação de licenciado seja “residual”, escancarando a compreensão de que qualquer um pode “dar aula”.

A vontade de contemplar todos os conhecimentos específicos da área de conhecimento leva a aumentar a duração dos cursos, “inflando” os currículos das licenciaturas com disciplinas específicas até ficar quase um bacharelado, crítica feita por vários pesquisadores da área de formação de professores quando pesquisam os cursos de formação existentes.

Analisando as atuais críticas que a educação básica vem recebendo, baseado na constatação de que o aluno conclui o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio não sabem 10% do esperado, não é porque o professor não domina o conhecimento específico trabalhado no Ensino Fundamental, mas porque ele não consegue fazer a transposição didática da teoria que aprendeu no seu curso de Licenciatura, pra ensinar o aluno de Ensino Fundamental.

Os PCNs em 1998 já destacavam:

A formação de professores da Educação Básica precisa ser revista; os cursos de licenciatura, em geral não têm dado conta de uma formação profissional adequada; formam especialistas, em áreas do conhecimento, sem reflexões e informações que dêem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu envolvimento no projeto educativo da escola, ao trabalho com outros professores, com pais e em especial, com seus alunos. (MEC/SEF, 1998, p. 35)

Formar sujeitos capazes de reconhecer os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e sua importância para a vida cotidiana e do mundo do trabalho, capazes de agir enquanto seres históricos, portanto produtores também de conhecimentos e não somente consumidores, necessita conhecer as estratégias e ferramentas pedagógicas para fazer esta transposição didática.

São a estas estratégias e ferramentas que precisamos dar acesso aos alunos licenciados, para que estes possam desenvolver essas estratégias aos alunos da Educação Básica, pois não se pode esperar que o licenciando, aluno no curso de licenciatura, faça por conta própria a relação teoria-prática, e muito menos esperar que o aluno da Educação Básica faça por conta própria a relação teoria-prática.

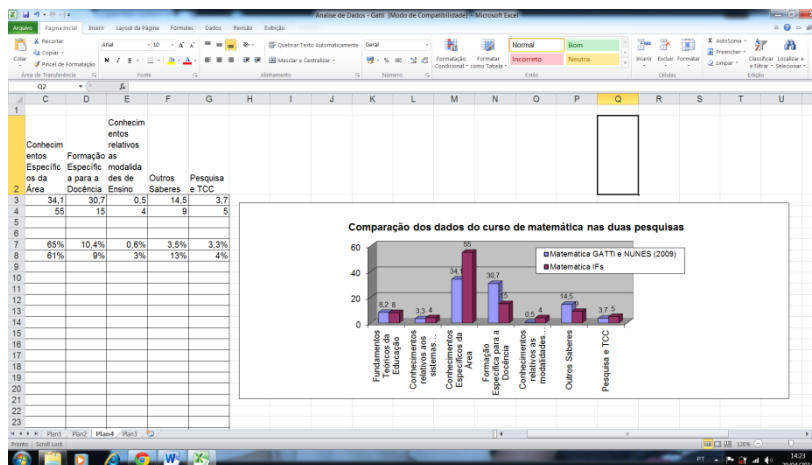
#### **4.2 Comparação Entre os Dados Obtidos e o Estudo de Gatti e Nunes (2009)**

Quando comparamos os dados encontrados no estudo com os cursos de licenciatura dos Institutos Federais e os dados levantados por Gatti e Nunes (2009) quando estudou a formação de professores para o ensino fundamental através dos currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, percebe-se que os resultados são semelhantes.

Já nos cursos de Matemática pelo estudo de Gatti e Nunes (2009), a distribuição da carga horária das disciplinas relacionadas aos conhecimentos específicos da área e as relacionadas à formação específica para docência apresentavam um equilíbrio com uma diferença de apenas 3,4% , porém nos curso de Matemática dos IF's esta diferença é de 40% (Gráfico 2).

#### **Gráfico 2 – Comparação da Distribuição das Disciplinas por Categoria dos Cursos de Licenciatura em Matemática Analisados com o estudo de Gatti e Nunes (2009).**

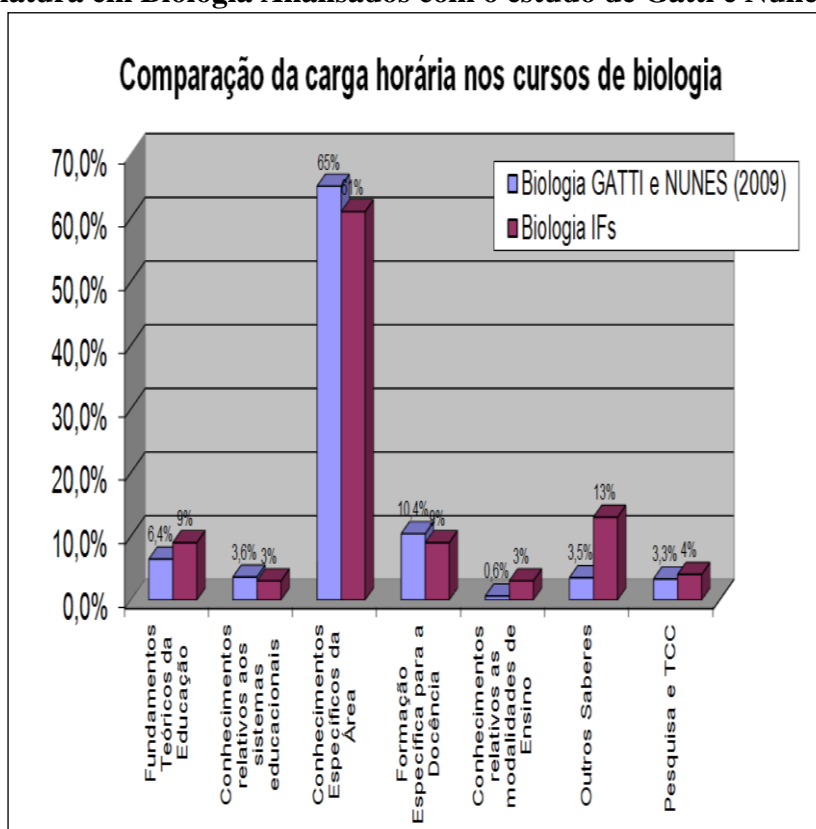
VIII Simpósio Nacional de Educação  
 II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*



Fonte: dados da pesquisa

Há uma tendência de uma ênfase maior nos conteúdos nos cursos de Biologia no estudo da Gatti e Nunes (2009), chegando a corresponder a 54,6% da carga horária total do curso e no estudo dos IFs a 53% do total da carga horária. Em nosso estudo essa tendência foi encontrada também nos projetos de curso de Química e Física (Gráfico 3).

**Gráfico 3 – Comparação da Distribuição das Disciplinas por Categoria dos Cursos de Licenciatura em Biologia Analisados com o estudo de Gatti e Nunes (2009).**



Fonte: dados da pesquisa

**CONCLUSÕES**

Por meio desta pesquisa, buscou-se analisar projetos e observar possíveis alternativas diferenciadas à organização curricular da formação inicial docente. Um estudo que permitisse avaliar algumas lacunas históricas na formação e, talvez, encontrar novas estratégias diante do novo contexto dos IFs.

Ao analisarmos a carga horária das disciplinas dos cursos de licenciaturas dos Institutos Federais, percebemos que há uma clara predominância da carga horária das disciplinas relacionadas aos conhecimentos específicos da área, em detrimento aos conhecimentos relativos aos fundamentos da educação e da formação para docência.

Embora dentro dos parâmetros de carga horária sugeridos pela legislação e pelas diretrizes dos cursos de Licenciaturas, foi possível constatar em alguns projetos de curso a ausência de disciplinas que trabalham com conhecimentos relativos aos sistemas educacionais ou de fundamentos teóricos da educação.

Na comparação com o estudo de Gatti e Nunes (2009), os currículos dos cursos de licenciaturas nos Institutos Federais, embora estes tendo uma organização pedagógica diferenciada, as características dos currículos destes cursos não diferem das demais instituições de ensino superior, ou seja, enfatizam os conhecimentos específicos das áreas de formação em detrimento dos conhecimentos pedagógicos e de formação para docência.

Compreender a organização curricular com vistas à formação docente nos IFs não é tarefa simples e nem pequena, pois se trata de um contexto novo e diferente. Contudo, acredita-se que foram contemplados neste ensaio alguns dados que cabem a temática proposta e que apontam características que identificam as licenciaturas dos IFs.

Ademais, é necessário estabelecer um ponto de partida para essa compreensão e fortalecer um alicerce das análises e reflexões sobre a formação inicial de professores nessa Instituição, a partir da compreensão de que a formação de professores da Educação Básica precisa ser revista; os cursos de licenciatura, em geral têm formado especialistas, em áreas do conhecimento, e deixam de lado conhecimentos que preparam o futuro professor para a prática pedagógica, para envolver-se na construção do projeto educativo da escola, para trabalhar coletivamente com outros professores, com os pais e em especial, com os alunos.

#### **THE SPACE OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN THE EDUCATIONAL PROJECTS CURRICULUM FOR UNDERGRADUATE PROGRAMS IN FEDERAL INSTITUTIONS**

**ABSTRACT:** At this paper we present the analysis space of pedagogical knowledge in the educational projects curriculum for undergraduate courses. Methodologically, this research had a documental character, since it was taken based on the Pedagogical Projects of the

Undergraduate Courses in the Federal Institutions. A sample of 63 Undergraduate Projects were researched in the 38 Federal Institutions, being 20 Chemistry projects, 20 of Mathematics, 13 of Physics and 10 of Biology. For the analysis of the results we used the quantitative approach. As a result, comparing the courses from these 4 different areas we could realize the predominance of hours of courses related to specific knowledge of the area to the detriment findings on the basis of education and training for teaching. We noticed in some course projects the absence of disciplines that work with knowledge of the educational systems or theoretical foundations of education. In relation to knowledge concerning the modalities and specific levels of education, the provision of such knowledge is practically restricted to the discipline of Sign Language. Regarding the workload of disciplines related to other knowledge, we realize that they are most significant in the areas of chemistry and physics, the need for mathematics knowledge as a basis for such subjects.

Keywords: Teacher Education. Curriculum. Federal Institutions.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>. Acesso em 10 de out. de 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FORUM NACIONAL DAS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS. **Carta de Natal**. Natal, 2010.

GATTI, Bernadete A. e NUNES, Maria Muniz Rossa (org). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. Coleção Textos FCC; Vol 29; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, mar. 2009.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso: 10 out. 2011.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. (documento técnico encaminhado à SETEC/MEC). Brasília: MEC/SETEC, 2008).

MOURA, Dante Henrique. **A Licenciatura nos IFs em busca de uma Identidade**. Palestra proferida no Fórum Nacional das Licenciaturas nos Institutos Federais – FONALIFE. Natal, 2010.

NOVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. In: **Revista de Educación**, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 173-202. Disponível em : [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350\\_09.html](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_09.html). Acesso em 10 de out. de 2011.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>. Acesso em 10 de out. de 2011.

**O FORTALECIMENTO DA PRAXIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: A  
EXPERIÊNCIA DO PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA DA URI – CAMPUS DE  
FREDERICO WESTPHALEN**

**Luci Mary Duso Pacheco<sup>1</sup>**  
**Silvia Regina Canan<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O presente trabalho aborda a temática: “O fortalecimento da práxis na formação docente: a experiência do PIBID no Curso de Pedagogia na URI– Campus de Frederico Westphalen” e pretende apresentar as atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vigente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen. O programa possibilita aos acadêmicos a experiência de conviverem com as escolas e de participarem de todos os seus espaços desde o início dos cursos de licenciatura, fator que influencia, positivamente, na formação dos acadêmicos que, ao chegarem nos estágios, poderão sentir-se mais preparados para os desafios da docência. Este ensaio apresentará um relato das atividades desenvolvidas pelo PIBID nas escolas campo do subprojeto Pedagogia, como forma de trazer a discussão elementos importantes para a formação docente e o fortalecimento de sua identidade profissional através de um programa que possibilita uma relação estreita entre teoria e prática. Desta forma, reitera-se a importância do desenvolvimento deste programa pelo seu caráter formador o qual privilegia a relação teoria e prática que se estabelece entre Universidade-escola campo, bolsistas-orientadores, bolsistas-alunas, a fim de uma melhoria na qualidade educacional.

**PALAVRAS-CHAVES:** formação docente, PIBID, praxis

## **INTRODUÇÃO**

O presente ensaio busca apresentar a experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, vigente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen no Curso de Pedagogia – Subprojeto Ensino Médio, com vistas ao debate dessa prática formativa enquanto propulsora do fortalecimento da práxis na formação docente.

O Subprojeto do curso de Pedagogia da URI, que contempla a modalidade Ensino Médio formação Magistério, tem como objetivo desencadear ações que possibilitem aos bolsistas desenvolver as habilidades e competências necessárias à formação de professores, através da realização de estágio de iniciação à docência nas disciplinas pedagógicas, buscando

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do PPGEDU e Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do PPGEDU e Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. E-mail: silvia@uri.edu.br



conhecer as práticas docentes, as necessidades didáticas e as dificuldades de aprendizagem existentes neste universo educacional.

Consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação em Nível Superior (Parecer CNE/CP N°1, de 18 de fevereiro de 2002) a aquisição de determinadas competências e saberes necessários à prática educativa, as quais devem ser contempladas na formação oferecida pelo curso de Pedagogia mediante uma ação teórico-prática. As competências referidas dizem respeito à construção do conhecimento: o comprometimento com os valores de uma sociedade democrática; a compreensão do papel social da escola, domínio dos conteúdos e sua contextualização, domínio do conhecimento pedagógico, conhecimento de processos de investigação, atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudança e aperfeiçoamento profissional.

Deste modo, o desenvolvimento contínuo do profissional deve considerar uma abordagem de formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e que seja sempre orientado para mudança, para a transformação, da prática pedagógica para que o professor alcance transformações no processo de ensino-aprendizagem.

As práticas realizadas através do Projeto PIBID fundamentam-se na formação acadêmica oferecida pelo Curso de Pedagogia da Universidade, bem como, possibilitam a vivência e aplicação deste aporte teórico pelo fato de existirem atividades de contato das acadêmicas com a instituição escolar pública, o que faz a grande diferença na construção da identidade profissional docente, uma vez que, o professor em formação experiência a vivência escolar, sua organização pedagógica e curricular, de maneira a conhecer, refletir e agir nos processos educacionais os quais farão parte de seu cotidiano profissional.

Em relação a essa questão, Imbernón (2009) aponta que a formação acadêmica deve estar diretamente ligada aos diferentes ambientes educacionais a fim de propiciar uma formação diversificada e ao mesmo tempo qualificada ao trabalho em espaços escolares e não escolares. As instituições escolares, participantes do Programa PIBID juntamente com a URI, que possibilitam as vivências da prática docente, correspondem a duas escolas da rede pública de ensino, ambas localizadas no Estado do Rio Grande do Sul, apresentando-se como espaço direto de aprendizagem para a formação superior e possibilitando a construção da identidade profissional docente.

A ação/intervenção acadêmica nestes ambientes objetiva elevar a qualidade do ensino-aprendizagem, na medida em que possibilita a interação dos acadêmicos junto à escola pública, um campo de trabalho a ser constantemente construído. Existe uma troca de

conhecimentos entre os sujeitos destes espaços, de forma a contribuir tanto ao saber escolar, quanto à formação profissional docente básica.

Como diz Nóvoa (1992, p. 25)

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é, também, uma identidade profissional.

É neste sentido que se busca abordar o desenvolvimento do Projeto PIBID na escola campo e na universidade de forma a destacar o contato criado entre estes ambientes e os sujeitos que os permeiam. O trabalho é realizado com o Curso Normal dos dois Institutos através do desenvolvimento de oficinas que envolvem práticas auxiliares na formação inicial docente tanto das alunas do Curso, quanto das bolsistas, pois representam uma forma de estreitar laços de conhecimento com um dos campos de atuação do pedagogo, como também sobre o ambiente escolar, além de proporcionar um embasamento teórico refletido, mais sólido e necessário à formação acadêmica.

Nesta perspectiva as atividades realizadas objetivam: valorizar o magistério como atividade profissional estimulando a formação de professores para a educação básica e para o ensino médio – Curso Normal; aperfeiçoar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura da URI; inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; contribuir para a formação continuada dos professores das escolas de educação básica envolvidas no Projeto.

Na decorrer do trabalho com as escolas foram previstas as seguintes atividades: oficinas, palestras, minicursos seminários e gincanas com estudantes da escola, auxiliando na ação pedagógica dos professores dos Cursos de Formação Magistério das escolas campo; preparação de materiais para as aulas teórico-práticas; realização de encontros de estudos com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, e estudos coletivos entre os bolsistas para abordagem teórica do Programa e das atividades do processo de formação docente.

A proposta está pautada no conhecimento do Curso Normal através do estudo do Projeto Pedagógico, Regimento e Planos de estudos; na observação das aulas e intervenções nas disciplinas pedagógicas do ensino médio formação magistério; no desenvolvimento e aplicação de oficinas, seminários, palestras, minicursos e grupos de estudos contemplando as necessidades diagnosticadas através das observações.

As práticas realizadas através do PIBID fundamentam-se na formação acadêmica oferecida pelo Curso de Pedagogia da Universidade aos estudantes, bem como, possibilitam a vivência e aplicação deste aporte teórico pelo fato de existirem atividades de contato das acadêmicas com a instituição escolar, o que consta imprescindivelmente nas determinações do Programa.

## CONHECENDO O PIBID

O PIBID foi criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto N°. 6755/2009, de 29 de janeiro de 2009, o qual também disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. O documento apresenta em seu Art. 3º os objetivos dessa política, dentre os quais destacamos:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

[...]

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

[...]

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

A busca pela concretização desses objetivos, entre outras medidas, fez nascer o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), através da Portaria N° 72, de 9 de abril de 2010, o qual “é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.” (CAPES, S/D). Os objetivos do PIBID são cinco:

I) **incentivar a formação de professores para a educação básica**, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; **valorizar o magistério**, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;

II) **elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura** das instituições de educação superior;

III) **inserir os licenciandos no cotidiano de escolas** da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV) **proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar** e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;

V) **incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas**, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes. (Portaria Nº 72/2010) [Grifos nossos].

Um dos grandes diferenciais do programa é que ele concede bolsas aos acadêmicos bolsistas dos cursos de licenciatura e aos professores da rede que supervisionam o programa. O projeto desenvolvido por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, aliam o incentivo financeiro, à possibilidade de desenvolver práticas docentes nas escolas durante o curso, tem se mostrado importante fator para o sucesso do programa.

O programa foi lançado no ano de 2007 - Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior – IFES. A URI passou a integrar o programa no ano de 2010, através do EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias, a partir de então tem mantido o programa no âmbito da instituição, através dos Cursos de Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Letras e, mais recentemente Educação Física, focados no Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com o Relatório de Gestão 2009-2011, produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2012:

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região. (SEB, CAPES, 2012, p.29).

Para que possam atuar no PIBID os bolsistas devem planejar e receber acompanhamento dos coordenadores de área das IES e dos supervisores das escolas, de forma a integrar ações e compartilhar boas práticas, contribuindo para que as instituições formadoras e as escolas públicas aperfeiçoem seus processos e tecnologias de ensino e aprendizagem, vivenciando a relação entre teoria e prática em sua plenitude. Esse programa possibilita aos acadêmicos a experiência de conviverem com as escolas e de participarem de todos os seus espaços desde o início dos cursos de licenciatura, fator que influencia, positivamente, na formação dos acadêmicos que, ao chegarem nos estágios, poderão sentir-se mais preparados para os desafios da docência. Nesse sentido,

O Pibid diferencia-se do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (DEB, CAPES, 2012, p.30).

Nessa linha, o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla em que, tanto a escola, quanto a universidade (através de seus professores e alunos), aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática. Freire (1996, p. 43) contribui, lembrando:

[...] é fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Na perspectiva do que anunciava Freire (1996), a Política Nacional de Formação de Professores representa um importante marco no processo de reconstrução da profissão de professor já que proporciona essa aproximação entre a teoria e a prática, que não é mera prática, mas prática refletida.

Assim, com essa integração entre Instituições de Ensino Superior e Educação Básica a escola protagoniza os processos de formação dos estudantes de licenciatura e os professores experientes podem atuar como co-formadores desses futuros docentes, além do que, espera-se elevar os índices da educação básica encontrados hoje no Brasil.

Dessa forma, o Programa constitui-se numa das alternativas para fortalecer a formação inicial, na área das licenciaturas, considerando as conexões entre os diversos saberes, principalmente entre os saberes propiciados pela Universidade e os saberes da experiência em sala de aula, sendo que os bolsistas participantes deste programa entram em contato com a realidade vivenciada por professores da educação básica, desde o início de seus cursos. Deste modo, a formação acadêmica passa a ser o primeiro passo de uma caminhada que requer um contínuo processo de construção, exigindo ação, reflexão, dinamismo. Conforme Cunha,

Nesse caso a prática se torna a base da reconstrução teórica, dando sentido ao estudo e aprofundamento de seus pressupostos. A teoria, também, se distancia das meta-narrativas generalistas e inquestionáveis. Antes, se constitui em construtos que podem orientar a compreensão da prática, num processo intermediado por

interpretações subjetivas e culturais, que ressignifiquem a teoria para contextos específicos. (CUNHA, 2011, p.100-101).

Desta forma, a relação dos docentes com os saberes que ensinam, faz-se importante para sua atividade profissional, bem como para a construção de sua identidade enquanto professores. Assim, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência vem para reforçar a associação indispensável entre teoria e prática, entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais dos profissionais que já estão no exercício da profissão como participantes dessa formação (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 1998), durante a formação inicial, fazendo com que os alunos participantes do programa verifiquem a indissociabilidade entre teoria e prática, a complexidade do trabalho docente e sua importância para a construção de futuros cidadãos, na linha do que defendem Pimenta e Lima (2010) de que a formação de professores seja compreendida como superação da formação, meramente técnica, e que se restrinja ao âmbito dos fundamentos teóricos.

## **ASPECTOS RELEVANTES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

A formação de professores é um campo muito amplo que requer, para sua compreensão, visualizá-la como um espaço constituído por diversas ideologias, concepções e práticas culturais, políticas e educacionais. Num campo mais restrito, são necessários os entendimentos de escola, professor e de formação de professores, temática que passamos a refletir com referência à formação inicial e continuada de professores.

A Formação Docente assume dois modelos: a formação inicial e a formação continuada. É relevante que, antes de nos reportarmos à formação continuada, consideremos a formação inicial que atua como sendo a base para o saber docente. A formação inicial ofertada, especialmente, pelos cursos de licenciaturas, vem ao encontro das primeiras necessidades dos ingressantes em educação, e dos que almejam seguir nessa área, pois sabemos da sua flexibilidade e do vasto raio que abrange.

A formação inicial prima pelos conhecimentos básicos, por isso é a base. Esses conhecimentos são fortalecidos pela busca constante de coletar informações e transformá-las em conhecimentos e, estes, em experiência. Contudo, sabe-se da não facilidade de ter esse discernimento e saber selecionar as muitas informações lançadas diariamente. Por isso, deve-se manter um cuidado muito especial para não deixar-se cair em alusão, ou seja, não haver uma referência vaga e difusa do que se quer realmente, ser objetivo, procurando não dissimular, suprimir ou, até mesmo, ocultar “aparências”. Afinal, hoje com o “avançado”

processo de produção dos saberes “os conhecimentos tendem a se impor como um fim em si mesmos [...]; as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano.” (TARDIF, 2004. p. 34). O correto não é armazenar o conhecimento, criando “estoques”, mas partilhá-lo e problematizá-lo.

A formação continuada, por sua vez, faz-se necessária para possibilitar a construção de uma identidade profissional, bem como para renovar os saberes docentes, sendo que estes podem servir de subsídios para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, já que para exercer a profissão docente na atualidade, é preciso estar atento às novas transformações pelas quais passa o contexto escolar.

Assim, no convívio cotidiano em sala de aula, é necessário que o professor esteja atento às constantes inovações, problematizando-as em sua prática para que possa desempenhar o seu trabalho de maneira coerente. Tomando isso como princípio, pode-se afirmar, segundo Tardif (2004), que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Destarte, de acordo com Cunha (2000, p. 128), “saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos”. Devemos considerar que as práticas pedagógicas que correspondem às técnicas utilizadas em sala de aula, derivam de concepções de mundo, isto é, “toda prática educativa implica uma teoria educativa” (FREIRE, 1982). Tal relação entre teoria e prática se dá através de um método, afinal, métodos orientam práticas.

A construção de uma prática pedagógica diferenciada da concepção dominante exige uma redefinição do profissional de educação sobre o ser humano que se quer formar. Enquanto profissional da educação, o dever é repensar, constantemente, a sua prática, sua formação, para que ocorra uma melhor qualidade no processo educativo. Como diz Pimenta e Lima, “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-los” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 19).

O professor é um intelectual em processo contínuo de formação, portanto, a formação é, na verdade, autoformação, pois os professores elaboram os saberes em confronto com as suas experiências práticas. É no referido confronto e na troca de experiências que os professores refletem as suas práticas. Os que não têm por hábito refletir a sua prática, apenas aceitam e cumprem orientações sem pô-las em dúvida.

Trabalhar a formação do professor implica não apenas qualificá-lo em uma área específica ou mesmo capacitá-lo nas teorias e metodologias de sua área do conhecimento, mas

é imprescindível que ele compreenda a totalidade do fazer educativo. Nesse sentido, Pimenta e Lima fazem a seguinte colocação:

contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e da concepção que o considera como simples técnico reprodutor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para que ocorra a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de pensar a formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 15).

É possível pensar em escolas como ambientes melhores para trabalhar, nas quais os docentes e formadores de docentes possam assumir papéis de líderes da reforma educativa, competentes e críticos, na busca de uma educação mais humanitária, com melhor qualidade. Isso poderá ser efetivado na prática através do esforço, interesse e competência dos professores, aliado a uma política de educação que valorize o professor.

Segundo Imbernón (2011, p. 104). “A qualidade não está unicamente no conteúdo, e sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador ou professor/a, no material que ele utiliza”.

Ao falar em qualidade Imbernón (2009) destaca que é importante verificar as rápidas mudanças dos pensamentos, dos conhecimentos científicos, da cultura e da arte; a mudança não só de atualização, mas como espaços de participação e reflexão; a evolução acelerada da sociedade, que influencia nas formas de pensar, sentir e agir; a rápida evolução dos meios de comunicação e da tecnologia e a importância do sistema de relações na formação.

Assim, ao pensar a formação do professor reflete-se sobre os desafios que estão postos e as perspectivas para a construção de um novo perfil de educador que leve em consideração na sua prática a realidade em que está inserido. Formar professores nessa perspectiva envolve muito mais do que o conhecimento dos conteúdos necessários à prática educativa, mas sim, a relação desses com o espaço concreto da construção da identidade profissional docente.

## **A EXPERIÊNCIA DO PIBID PEDAGOGIA DA URI**

Explicitam-se, aqui, algumas atividades desenvolvidas pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – do Curso de Pedagogia da URI – campus de Frederico Westphalen nas escolas campo, tendo por base o contato com a modalidade Ensino Médio Formação Magistério.



O primeiro momento do Programa na Universidade, caracterizou-se mais pelos estudos e conhecimentos à cerca do funcionamento e das ações que deveriam ser realizadas. O próximo passo, foi estabelecer contato com a escola cujas atividades seriam desenvolvidas.

Na mesma medida em que o conhecimento do corpo escolar teve que ser travado, tornou-se necessário conhecer o histórico da instituição, documentos como o Projeto Político Pedagógico, Regimento escolar e Planos de Estudos, para obter maiores informações sobre o Curso Normal, além das fichas de avaliação das estagiárias, dos materiais e diários de estágio, matérias essenciais para realização do estágio supervisionado. Tais conhecimentos sempre foram mediados pelas supervisoras das escolas campo, apoiadas pela direção.

A atuação no Ensino Médio – Curso Normal requer uma amplitude de conhecimentos elaborados de forma teórico-prática, e, como previsto no Programa PIBID os estágios e práticas nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal imbricaram essa necessidade, sendo que as observações das aulas constituíram-se nas disciplinas de Didática Geral, Estrutura, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação. Para melhor aproveitamento de tais observações, necessitou-se de um estudo coletivo, cuja finalidade maior foi elencar pontos de análise ao decorrer das aulas, destacam-se destes os seguintes aspectos: metodologia do professor, relação professor-aluno, professor-conteúdo, aluno-aluno, diálogo, socialização, recursos didáticos, espaços de aprendizagem, relevância dos conteúdos e aplicabilidade.

Estabelecidos os aspectos, as observações definiram-se a partir de um ponto comum às bolsistas, bem como, após, as intervenções realizadas nas turmas. A cada observação, a bolsista tinha oportunidade de intervir num momento posterior a fim de modificar algumas ações observadas com a sequência do roteiro, assim, a interação entre professores-bolsistas-alunas refletia em um maior conhecimento tanto a nível intelectual, quanto humano.

Essas ações além de estreitar laços no quesito relacionamento permitiram às acadêmicas uma maior autonomia em relação aos conteúdos didáticos, pelo fato de realizar a observação, o diagnóstico, identificar e elencar outra forma de aplicação do conteúdo, para então contatar com a titular apresentando a proposta. Desta feita, após a confirmação da titular, as bolsistas desenvolviam o conteúdo conforme o planejado.

No que tange às atividades desenvolvidas pelo próprio curso normal, também ocorreu a participação do PIBID, seja através de acompanhamentos ou de intervenção. Neste sentido, alguns projetos podem ser citados como referência na organização e funcionamento do Curso: as leituras pedagógicas (Leituras de Paulo Freire, Claudius Ceccon, Edgar Morin e Ruben Alves e Antonio Nóvoa); oficina de Jogos Matemáticos; oficinas com os docentes referente as

temáticas Planejamento, Metodologia e Avaliação; acompanhamento das Práticas pedagógicas das alunas (estágio supervisionado, aplicação de aulas, planejamentos, pré-estágios), desenvolvimento de grupos de estudos e intervenções pedagógicas.

Salienta-se então, além de tais projetos, as intervenções pedagógicas, o acompanhamento nas reuniões de estágios, na gincana de integração entre o Curso Normal, nas Horas do Conto, o acompanhamento nos estágios e outras práticas do curso, que perfazem o currículo proposto para tal formação.

As intervenções pedagógicas constituem-se ponto fundamental para a prática desenvolvida através do Programa, pois, contemplam a parte que os acadêmicos trabalham diretamente com as disciplinas pedagógicas, as quais sairão do Curso de Pedagogia habilitados para ministrar.

Durante este processo de intervenções foram realizadas várias etapas de observação das aulas e trocas com os professores. É relevante destacar aqui, que para o desenvolvimento desta atividade é necessário determinado cuidado no ambiente educativo, pois representamos um indivíduo diferente do cotidiano das alunas e professora, por isso, é necessário realizar a prática de forma coerente e objetiva, a fim de proporcionar um ambiente harmonioso e de construção de conhecimento.

Nas observações foram diagnosticados os instrumentos didáticos, metodologias, planejamento e relação entre os sujeitos. É interessante salientar que o diálogo constituiu-se fundamental no processo, bem como o uso de explicações e questionamentos que aguçam o pensamento reflexivo à cerca dos conteúdos.

O desenvolvimento do PIBID também se deu através de reflexões referentes às práticas e demais ações veiculadas na escola campo, como ponto imprescindível do trabalho docente a busca pelo saber torna o fazer mais dinâmico resultando em ações positivas. Considerando-se tais precedentes, os diálogos na universidade compreendidos através das reuniões de avaliação das observações, de planejamento, orientação, e os estudos grupais compuseram um dos eixos de desenvolvimento do PIBID.

Atividades que exemplificam a docência como uma prática de compromisso, responsabilidade e amor puderam ser explicitadas para as alunas do Curso Normal através de filmes atividades reflexivas. Uma formação de qualidade requer além da aquisição de saberes a interação entre meio acadêmico e meio social. A universidade precisa interagir com a escola, possibilitando que os acadêmicos exerçam sua prática durante a graduação para desenvolver seu apreço pela mesma e desenvolver meios de sanar as dificuldades e necessidades de aprendizagens percebidas nas instituições.

Ressignificando o olhar sobre a ação pedagógica é possível denotar o sentido da educação quando existe interação entre os sujeitos envolvidos, num processo onde não se busca resultados, mas se espera construir um caminho, a busca pelo final é uma constante, variável e paulatinamente gradual. O programa PIBID como incentivo à docência, contempla além desta valorização esse “ressignificado” à prática, na busca por melhoria do processo de aprendizagem e maior interlocução com os espaços formais de ensino.

## **CONCLUSÕES**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - como proposta do governo de incentivo às licenciaturas e a profissão docente constitui-se inicialmente uma oportunidade ímpar à formação superior, e, aliado ao compromisso que se estabelece na relação entre escola pública e universidade compõe fator pertinente à construção de uma prática significativa aos sujeitos a quem se destina.

Refletindo à cerca desta etapa de trabalho com o Programa foi possível elencar pontos pertinentes de desenvolvimento deste, tanto para a universidade/bolsistas, quanto para a escola campo/alunas do Curso Normal, sendo que destaca-se: a contribuição para o crescimento profissional e pessoal das bolsistas na formação acadêmica e também pela iniciativa à pesquisa, a relação pertinente entre teoria e prática, o conhecimento da realidade educacional além de um entendimento maior sobre a organização e funcionamento do Curso Normal, o qual é de fundamental importância pois representa a formação inicial para profissão docente.

É nesta perspectiva que Bolzan (2002 p. 22) afirma que “a construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática da sala de aula, exercício da atuação cotidiana da escola”.

Ao colocar em destaque tais aspectos contribuintes à formação profissional faz-se necessário evidenciar que a realidade educacional hodierna exige do docente uma postura de compromisso, responsabilidade e dinamismo com a prática pedagógica. Desta forma o trabalho com a formação deste docente no nível acadêmico vem ao encontro de tal necessidade educacional.

É válido salientar que existe uma grande distância entre as universidades e suas produções científicas fazendo paralelo com a realidade educacional das escolas públicas. Através do Programa buscou-se estreitar mais os laços de conhecimento e trocas entre a escola campo e o modelo acadêmico.

Em virtude de tais precedentes, é necessário desenvolver o sentido de comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo uma educação mais qualitativa e de relevância social condizente à realidade destinada e por isso constituindo-se uma práxis significativa. Dessa forma, a iniciativa da universidade para uma escola pública oferece sustentação à melhoria educacional enfatizando a busca por uma construção docente mais crítica, dinamizadora e coerente.

### **EL FORTALECIMIENTO DE LA PRAXIS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: LA EXPERIENCIA DEL PIBID EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA DE LA URI – CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**

**RESUMEN:** El presente trabajo aborda la temática: “El fortalecimiento de la praxis en la formación docente: la experiencia del PIBID en el Curso de Pedagogía en la URI– Campus de Frederico Westphalen” y pretende presentar las actividades desarrolladas en el Programa Institucional de Bolsa de Iniciación a la Docencia (PIBID), vigente en la Universidad Regional Integrada del Alto Uruguay y de las Misiones – URI Campus de Frederico Westphalen. El programa posibilita a los académicos la experiencia de que convivan con las escuelas y de que participen de todos sus espacios desde el inicio de los cursos de licenciatura, factor que influencia, positivamente, en la formación de los académicos que, cuando lleguen en las prácticas, podrán sentirse más preparados para los desafíos de la docencia. Este ensayo presentará un relato de las actividades desarrolladas por el PIBID en las escuelas campo del sub proyecto Pedagogía, como forma de traer a la discusión elementos importantes para la formación docente y el fortalecimiento de su identidad profesional a través de un programa que posibilita una relación próxima entre teoría y práctica. De esta forma, se reitera la importancia del desarrollo de este programa por su carácter formador, lo cual privilegia la relación teoría y práctica que se establece entre Universidad-escuela campo, becarios-orientadores, becarios-alumnas, a fin de una mejoría en la calidad educativa.

**PALABRAS-LLAVE:** Formación docente. PIBID. Praxis.

### **REFERENCIAS**

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDITAL Nº 018/2010/CAPEs – PIBID Municipais e Comunitárias. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 05/12/2012. [2010]

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP Nº 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acessado em 30/06/2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática.** 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade.** 6 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**, novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed – São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma G. e LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência**.5.ed.São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; Raymond, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 20/06/2012, às 16h00min.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como Ensinar. Disponível em: <http://pedagogiadidatica.blogspot.com/2010/11/pratica-educativa-como-ensinar-zabala.html>. Acesso em: 26/11/12.

## O PAPEL DA SUPERVISÃO DO PIBID NA ESCOLA CAMPO

**SPAGNOL, Dilvana Zanatta  
COVATTI, Vanderléia Gimenez**

**RESUMO:** O presente artigo apresenta o trabalho de orientação que as professoras supervisoras realizam com os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – Subprojeto de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen, na escola campo, Instituto Estadual de Educação 22 de Maio de Palmitinho. O Programa tem por objetivo desencadear ações pedagógicas que contribuam na formação docente. Neste sentido, é papel do professor supervisor estabelecer o elo entre a teoria e a prática, articulando os conhecimentos adquiridos na universidade e as vivências do cotidiano escolar; oportunizando o conhecimento do ambiente escolar de forma crítica e reflexiva. O professor supervisão atua significativamente na formação do futuro professor. Dessa forma, a supervisão do PIBID fortalece e acompanha a formação inicial das futuras pedagogas através da experiência prática, sendo que o programa também contribui para a qualidade do trabalho desenvolvido no Curso Normal mediante as trocas entre escola campo e universidade, tendo em vista a formação continuada docente.

**PALAVRAS-CHAVES:** Supervisoras, formação inicial, teoria e prática.

### INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo relatar o papel da supervisão escolar na formação docente através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID- Subprojeto do Curso de Pedagogia Ensino Médio, URI/Campus FW. As atividades previstas no referido programa são realizadas com os alunos e professores do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação 22 de Maio de Palmitinho, orientado pelas professoras supervisoras Dilvana Zanatta Spagnol e Vanderléia Gimenez Covatti.

O papel do professor supervisor é estabelecer o elo entre a teoria aprendida na universidade e a prática realizada na Instituição, através do acompanhamento, sugestões e orientações das ações educacionais contempladas no Subprojeto do Curso de Pedagogia - Ensino Médio; oportunizando aos acadêmicos bolsistas a vivência do cotidiano escolar. Da mesma forma que o planejamento inicial é importante para o êxito do trabalho, a vivência da realidade no âmbito escolar e a reflexão mediante a práxis pedagógica é fundamental para o percurso da formação docente.

Na atuação como professoras supervisoras, percebemos a importância do programa que constitui-se numa experiência significativa e momento de construção de saberes para todos os envolvidos: acadêmicos, professores e alunos do Curso Normal. Enquanto escola campo inserida no Programa, constatamos a importância da universidade, referência

educacional, especialmente do Curso de Pedagogia, atuando de forma positiva e sólida na formação pedagógica dos alunos e professores do Instituto. Percebe-se a importância da interação e da cooperação entre os envolvidos, aproximando a educação básica da universidade através da relação teoria e prática necessárias para a preparação de novos profissionais. Através da interação universidade-escola, refletimos sobre o fazer pedagógico, pois quando se trata de educar, de ensino e de conhecimento, este repensar e questionar-se constantemente é fundamental.

Dessa forma, evidencia-se que o trabalho desenvolvido pela supervisão escolar contribui para a formação inicial das futuras pedagogas e para promover a melhoria da qualidade de ensino da escola campo. A receptividade do Instituto provocou uma interação com a comunidade escolar, que abre cada vez mais espaço para a continuidade e ampliação da proposta de trabalho desenvolvida para que todos os objetivos previstos continuem sendo alcançados.

Sendo assim, a supervisão escolar proporciona um envolvimento maior com os alunos e professores do Curso Normal; uma vez que é de suma importância que aos acadêmicos vivenciem os problemas reais da prática docente, para que conheçam o ambiente escolar de forma crítica e reflexiva, contribuindo significativamente na sua formação profissional.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **1. FORMAÇÃO DOCENTE**

A formação docente é um processo desafiador, pois nos faz repensar o que é ser professor no mundo de hoje.

Formar professor com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem na construção da identidade e no exercício da cidadania.

Vivemos um momento histórico da educação brasileira quanto à formação de professores, momentos de incertezas ao mesmo tempo em que exige o resgate do valor do educador diante da sociedade, pois corremos o risco de num futuro próximo, termos salas de aula sem profissionais. Assim é possível dizer que: “Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate a esperança se desarvora [...]. Daí a precisão de uma certa educação da esperança.(FREIRE,1994.pg.11).

Baseado nas ideias de Paulo Freire buscamos como Supervisoras do PIBID oportunizar aos alunos bolsistas, uma visão da importância da formação do professor enriquecida pela

esperança que nos move, fazendo a relação da teoria estudada na Universidade e a prática vivenciada na escola campo em todos os seus aspectos.

As condições da construção do educador são baseadas no diálogo verdadeiro com todos os envolvidos no processo do ensinar e aprender, pois é no respeito com os saberes diferentes que nos construímos que aprendemos a trabalhar em equipe.

Com base nos pensamentos de Philippe Perrenoud, de que as aprendizagens essenciais e necessárias ao longo da formação do professor é aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto com os outros e aprender a ser, elencamos em todas as atividades desenvolvidas no PIBID a vivência desses pilares.

Planejamento, estudo, pesquisa, desenvolvimento, avaliação, reflexão e ação é o que permeia todas as atividades propostas e as ações vivenciadas e desenvolvidas no cotidiano da Escola campo pelas bolsistas.

Arroyo (2010.p.67) também nos faz pensar e sobre a formação do professor quando nos fala da humana docência: “Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada, revelar-nos como docentes, educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. E nossa humana docência”

Concluimos que a formação inicial do professor é muito complexa e de suma importância para a construção de sua autoimagem positiva e que esta terá grande influência na construção do Ser Professor, idealizado por todos nós, competente, comprometido, idealista e transformador, pois como afirma Freire (2000): “ Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas Transformam o mundo.”

## **2. O PAPEL DO PROFESSOR SUPERVISOR NO PIBID**

O aperfeiçoamento é parte intrínseca da profissão docente, mas ela não acontece sem um diálogo constante entre todos os envolvidos no fazer pedagógico. Dessa forma, compreende-se que o papel do supervisor é através do diálogo oportunizar e construir as pontes necessárias para o aluno bolsista realizar a travessia, fazendo as relações entre a teoria e a prática e experienciar a vivência de sala de aula, de práticas pedagógicas, de projetos, de estágios, oficinas pedagógicas, grupos de estudos... em todos os aspectos.

Segundo IBERNÓN a formação para a inovação tem de se estender a esfera das competências, habilidades e atitudes, e se fundamentar no aprendizado da colaboração participativa, e o aprendizado se dá com base na reflexão e na resolução de questões diretamente relacionadas à prática.



A supervisão contribui na formação das alunas, abrindo as portas e mostrando os caminhos do mundo da escola, com suas limitações, expectativas, dificuldades, valores, experiências e trabalho.

BOLZAN (2002 P.22) afirma que “a construção do papel do ser é coletiva, se faz na prática da sala de aula, exercício da atuação cotidiana da escola.” Baseado nessa afirmação destacamos que nesse espaço ocorre crescimento em todos os sentidos e de todos os envolvidos nesse processo acadêmicas, gestores, coordenadores pedagógicos, supervisores, professores e alunos.

### **3. FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA REALIDADE NECESSÁRIA**

Diante das perplexidades e das incertezas do tempo em vivemos, a escola e seus profissionais precisam resignificar o seu tempo e seus espaços, mas essas mudanças não acontecerão sem projetos existenciais dos sujeitos que nela habita e recriam constantemente, através da formação permanente.

Segundo Brzezinski, (2006): “Quem sabe faz, quem compreende ensina”. Compreender o mundo da escola em toda sua complexidade e diante de tantas mudanças que ocorrem e que interferem diretamente no cotidiano, escola requer um profissional aberto e comprometido com sua formação permanente.

O professor necessita de uma formação continuada, que inclua sua área do conhecimento específico, a área pedagógica e a dimensão política. Incentivado a trabalhar em equipe e coletivamente com seus colegas. É preciso que o professor deixe de ser um expert em uma disciplina para se transformar em um mediador de aprendizagens, que saiba construir um clima de confiança, de abertura, de corresponsabilidade, de parceria com seus alunos, visando à educação e formação profissional.

IBERNÓN, diz que o professor é o maestro de toda escola, que precisa aprender a desaprender a trabalhar isoladamente, pois o maestro precisa gerar o conhecimento pedagógico no coletivo, tendo tolerância profissional e sabendo conviver com os outros, com os diferentes. Afirma ainda, que se o professor quiser sobreviver precisa aprender a trabalhar em grupo, pois é no grupo que ele se fortalece, compartilha dúvidas, problemas, desenvolve a capacidade reflexiva e de pesquisa, incrementando a consciência da complexidade e diversidade do ensino.

A formação continuada do professor oportuniza que ele se requalifique como profissional da educação e tenha um novo papel no processo de ensino aprendizagem:

intelectual transformador, crítico e emancipador; planejador de situações de aprendizagem; mediador e incentivador dos alunos e seus colegas em suas aprendizagens; trabalhando em equipe e em parceria com os alunos e seus colegas professores, superando o individualismo e a solidão tão presentes na docência.

A mudança somente acontecerá diante a partir do diálogo, da articulação, segundo FREIRE (1987. p. 79-82). O educador é um dos principais agentes da mudança do ensino, pois é ele quem está em contato com os alunos, onde ocorrem os problemas. Esta tarefa é desafiante e comprometedora. Não podemos mais ficar acomodados; o que se vislumbra é o comprometimento de cada setor com a parcela que lhe cabe no processo de transformação, atuando e mudando a escola em sua totalidade.

## **METODOLOGIA**

A metodologia de trabalho terá como referência o planejamento e o desenvolvimento de ações previstas no Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio da URI/Campus de Frederico Westphalen; procurando trabalhar de modo coletivo e compartilhado, com compromissos e responsabilidades estabelecidos entre bolsistas, supervisoras, subcoordenadora de área e coordenadora do programa. Dessa forma, a supervisão escolar da escola campo está realizando o trabalho de inserir, acompanhar e orientar os bolsistas de Iniciação à Docência no âmbito escolar contribuindo na formação acadêmica docente. O papel professor supervisor tem um papel relevante nesse processo, pois representa o elo entre universidade e escola básica, atuando como articulador das ações pedagógicas e na relação com os alunos e professores envolvidos. Elencamos o trabalho que realizamos de supervisão na escola campo:

- Acolhida às alunas bolsistas, orientando-as segundo as ações previstas no programa PIBID;
- Supervisão e orientação das atividades, buscando aperfeiçoar o desenvolvimento das ações pedagógicas;
- Organização de seminários, palestras, minicursos, gincanas e grupos de estudos;
- Atividades de formação docente junto aos acadêmicos de Pedagogia e demais professores da escola campo;
- Participação de reuniões na escola campo e na universidade para avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID-URI-FW.
- Participação em seminários, elaboração de artigos, relatos de experiências com outras escolas inseridas no programa.

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos a seguir as ações realizadas na escola campo com a orientação e acompanhamento da supervisão escolar:

- Organização de reuniões na escola campo com a equipe diretiva, professores e alunos do Curso Normal com o objetivo de divulgar o Programa PIBID;
- Reunião das professoras supervisoras e alunas bolsistas para planejamento das ações previstas no PIBID;
- Conhecimento do espaço escolar e da infraestrutura da Instituição;
- Participação em reuniões administrativas e pedagógicas;
- Leituras e debates do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar, dos Planos de Estudos e da Estrutura e Funcionamento do Curso Normal;
- Monitorias e intervenções nas disciplinas de Formação Profissional;
- Participação nos projetos pedagógicos desenvolvidos no Curso Normal;
- Planejamento de atividades e coordenação de Gincana Cultural com alunos e professores do Curso Normal;
- Participação em Seminários promovidos pela universidade; compartilhando os conhecimentos desenvolvidos e avaliando os resultados obtidos no projeto;
- Elaboração de relatórios e artigos acadêmicos;
- Apresentação de pôsteres, relatos de experiências e mesas-redondas com outras escolas inseridas no programa aumentando os conhecimentos, a experiência e a formação continuada docente das professoras supervisoras;
- Participação em palestras promovidas pelo Instituto;
- Participação ativa nas reuniões com as alunas estagiárias na orientação da Prática de Ensino do Estágio Supervisionado;
- Acompanhamento da orientação do Planejamento de Ensino às alunas estagiárias, bem como das visitas com as professoras da Comissão de Orientação de Estágio às estagiárias no pré-estágio e no estágio supervisionado;
- Planejamento, coordenação e orientação do Projeto de Leituras Pedagógicas do Curso Normal;
- Grupos de Estudos com alunos estagiários e professores, contribuindo na formação continuada;
- Divulgação do Curso de Pedagogia da URI/Campus de Frederico Westphalen para os alunos do Curso Normal; (incentivo às licenciaturas);

- Participação de reuniões na escola campo e na universidade para avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID – URI/FW.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As atividades realizadas pelo PIBID Subprojeto de Pedagogia no Instituto Estadual de Educação 22 de Maio vêm mostrando resultados significativos, fortalecendo a cooperação e a parceria escola-universidade. As ações previstas e desenvolvidas na escola campo têm a orientação e o acompanhamento pedagógico da supervisão que serve de suporte fundamental entre os futuros professores e a vivência da prática docente no cotidiano escolar.

O papel dos professores supervisores contempla o planejamento pedagógico constante com os bolsistas, o despertar para a pesquisa, o estudo de novas metodologias de ensino e o refletir sobre o ser professor. Nesse sentido, os pibidianos participam de todas as vivências que surgem no âmbito escolar e que contribuem para a formação docente dos futuros pedagogos.

Ter a oportunidade de ser professor supervisor é desafiador, é um trabalho coletivo, de equipe; de interação entre os envolvidos onde todos são sujeitos ativos e participantes, todos têm muito a aprender e a contribuir. A relação da supervisão com os acadêmicos é pautada pelo respeito, diálogo e cooperação, pois compartilhar experiências e conhecimentos faz-nos refletir, (re)pensar e (re)significar a prática docente contribuindo para o crescimento pessoal e profissional.

Ressalta-se também, a oportunidade de participar de seminários, apresentação de pôsteres, elaboração de relatórios e artigos, relatos de experiências, mesas-redondas com outras escolas inseridas no programa, aumentando os conhecimentos, a experiência e a formação continuada docente das professoras supervisoras.

Sendo assim, conclui-se que o papel da supervisão na escola campo contribui para o êxito do programa, uma vez que o acompanhamento e assessoramento pedagógico das alunas bolsistas contempla a formação de futuros profissionais. O desenvolvimento de novas práticas educativas proporciona a aprendizagem dos alunos da escola campo e, conseqüentemente para a melhoria da qualidade do ensino público. Enquanto professoras supervisoras ressaltamos que a integração universidade-escola campo é uma experiência significativa para todos os envolvidos: acadêmicas, professores e alunos do Curso Normal.

**ABSTRACT:** This article presents the work of the supervisory guidance that teachers do with their fellows of the Institutional Program Initiation to Teaching Scholarship - PIBID - Activity Pedagogy of URI - Campus Frederick, school field, State Institute of Education May 22 of Palmitinho. The program aims at triggering pedagogical actions that contribute to teacher education. In this sense, it is the role of the supervising teacher to establish the link between theory and practice, combining the knowledge acquired at the university and the experiences of everyday school life; oportunizando knowledge of the school environment critically and reflectively. The supervising teacher acts significantly in educating future teachers. Thus, the supervision of PIBID strengthens and follows the initial training of future pedagogues through practical experience, and the program also contributes to the quality of the work done in the Ordinary Course through exchanges between school and university field, with a view to training teacher continued.

**KEYWORDS:** Supervisors, initial training, theory and practice.

## **REFERÊNCIAS**

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Líder Livro, 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí:Unijuí.

KINCHELOE, Joel L. **A formação do professor como compromisso político**. Mapeando o Pós Moderno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 3.ed.Petrópolis, Vozes, 2001.

ARROYO,M.G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis, Vozes,2000.

BECKER,F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes,2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19.ed. São Paulo: Paz e Terra,1996.

IBERNÓN,F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez,2007.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. 1.ed. São Paulo Aretmed,2000.

## O PIBID COMO POLÍTICA DE INCENTIVO À FORMAÇÃO DOCENTE

Clarissa Alves da Costa<sup>1</sup>  
Fabiana Aparecida Somavilla<sup>2</sup>  
Vanessa Dal Canton<sup>3</sup>  
Luci Mary Duso Pacheco<sup>4</sup>  
Vildes Mulinari Gregolon<sup>5</sup>

**RESUMO:** O estudo aqui apresentado busca possibilitar uma reflexão sobre a formação docente articulada entre formação inicial e formação continuada em justaposição ao PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio. O trabalho foi estruturado a partir de uma pesquisa bibliográfica relacionada com as atividades desenvolvidas pelas licenciandas bolsistas do PIBID na Escola Campo. O PIBID é um programa de incentivo à formação docente coordenado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e tem como principais objetivos a valorização do magistério, a aproximação da Universidade com Escolas de Educação Básica e o fortalecimento da formação docente. A formação de professores tem sido um tema bastante discutido nas últimas décadas apresentando-se um leque variado de saberes necessários à prática educativa em contexto global de diversidade e tecnologias. Neste sentido, o lócus de trabalho do professor é o espaço onde o processo de formação deve acontecer. A partir disso, é possível afirmar que o PIBID representa o fortalecimento da formação inicial das bolsistas acadêmicas, oportunizando gerar experiências na constituição do ser professor. Contribui dessa forma, para a aproximação da relação teoria e prática, Universidade e Escola de Educação Básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID. Formação Docente. Formação Continuada.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por base a formação docente articulada entre a formação inicial e a formação continuada, levando em consideração aspectos relevantes para a mesma. Neste intento propõem-se uma reflexão acerca de alguns saberes que permeiam a prática pedagógica e fundam-se como relevantes e necessários à formação docente em processo também de construção de uma identidade profissional perpassada pela personalidade de cada sujeito.

---

<sup>1</sup>Graduanda de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: Clarissa.costa@hotmail.com.

<sup>2</sup>Graduanda de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: fabi\_somavilla@hotmail.com

<sup>3</sup>Graduanda de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: vanessadalcanton@hotmail.com

<sup>4</sup>Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br

<sup>5</sup>Mestre em Educação nas Ciências. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: vildes@uri.edu.br.

Com o objetivo de aproximar Universidade e Escola de Educação Básica privilegiando os processos de formação inicial para os licenciandos e formação continuada para os professores que atuam na Educação Básica, o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência apresenta-se como uma política de incentivo à formação docente sendo uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES , e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. O programa tem como foco a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira e oferece bolsas para estudantes de licenciatura, professores universitários e de escolas públicas.

Neste sentido, o Programa é desenvolvido em Escolas Campo pelos Subprojetos das diferentes áreas: Biologia, Filosofia, Letras, Matemática, Pedagogia – Alfabetização, Pedagogia – Ensino Médio e Educação Física, sendo contemplados na URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Nesse estudo será enfatizado o trabalho desenvolvido pelo Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio da URI/Frederico Westphalen em uma Escola Campo, sendo balizado por uma metodologia bibliográfica relacionada com as práticas desenvolvidas no espaço de atuação do PIBID.

Com o objetivo de aproximar a teoria da prática far-se-á, primeiramente, uma reflexão de teóricos que enfatizam a formação docente, seguindo com a possível relação destes com o trabalho desenvolvido pelo PIBID/Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio. Assim, assegura-se que o Programa possibilita o fortalecimento da formação inicial das bolsistas acadêmicas contribuindo na maior aproximação entre Universidade e Escola de Educação Básica, bem como, na oportunidade de gerar experiências na constituição do ser professor.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Sobre a formação docente**

Pensar a educação pressupõe pensar a formação de professores com vistas à formação continuada. Esta por sua vez, compreende a construção, (re)construção, análise e reflexão de saberes que precisam ser ressignificados constantemente levando em consideração o lócus de trabalho. Nas últimas décadas muito tem se falado sobre formação docente, a discussão é também abordada por Nóvoa (2009) quando cita Schwartz ao dizer que a

“Educação Permanente começou por ser um *direito* pelo qual se bateram gerações de educadores, transformou-se depois numa *necessidade* e agora é vista como uma *obrigação*”. (Grifos do autor).

Sendo assim, vale ressaltar que a aprendizagem é tida como um direito de toda pessoa e vista como uma necessidade quando visualizada profissionalmente. Porém, encarar a aprendizagem como uma obrigação pode levar a constrangimentos, haja vista, assiste-se hoje a “indústria do ensino” (NÓVOA, 2009) presença constante na formação de professores, o que não garante a sua eficácia e qualidade. O mesmo autor, já alertava sobre o fosso profundo existente entre os discursos e as práticas, ou seja, percebe-se a distância ou até mesmo a incoerência entre o que se faz e o que se fala, abrindo assim, um precedente para a pobreza de práticas na educação.

As práticas educativas são cada vez mais permeadas pela diversidade e pelas novas tecnologias. Elementos estes, que não podem ser ignorados pelos professores em face de um contexto global que apresenta realidades marcadas pelo multiculturalismo impregnado de tecnologias cada vez mais avançadas. Assim, no convívio cotidiano em sala de aula, faz-se necessário o olhar atencioso do professor às constantes mudanças e inovações, problematizando-as em sua prática para que possa desempenhar o seu trabalho de maneira coerente. A partir disso, pode-se afirmar segundo Tardif e Raymond (2000), que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Afirmar que o saber do professor é um saber social construído coletivamente necessariamente envolvendo reflexão constante e análise da realidade vigente, pressupõe dizer que a autonomia do professor o orienta para trabalhar segundo esta ou aquela concepção, bem como, adotar este ou aquele método conforme o que acredita ser melhor. Sobre isto, Tardif (2012, p. 208), afirma que: “Ora, tomar decisões é julgar. Esse julgamento se baseia nos saberes do professor, isto é, em razões que o levam a fazer esse ou aquele julgamento e a agir em conformidade com ele”.

Nesse sentido, a atividade diária do professor exige dele a retomada de saberes construídos embasados em teorias que podem não ser adequados para o momento em que se vive. Para tanto, a reflexão crítica do docente sobre sua própria atividade é muito importante, já que a sua formação vai acontecendo no processo de ação docente e trabalho escolar. Assim, a formação docente acontece dentro da própria profissão conforme afirma Nóvoa (2009, p. 7):

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do



exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Reafirma-se a partir das palavras de Nóvoa a reflexão necessária para a formação construída dentro da profissão pelo próprio professor em trabalho conjunto com os demais colegas. É preciso visualizar o espaço de práticas pedagógicas como um espaço rico de formação. A partilha de experiências no espaço escolar constitui-se como uma prática de intensa reflexão crítica na qual ocorre por consequência um processo contínuo de ação-reflexão-ação.

Ainda sob esta ótica, o mesmo autor afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2012, p. 230).

Nesta perspectiva, entende-se que a formação docente tende a contribuir para a construção da identidade do professor. No decurso de sua prática, os saberes constantemente revisitados possibilitam a análise que pressupõe a mudança quando necessário. Neste sentido, a identidade docente configura-se por aspectos profissionais e também pessoais, haja vista, não é possível dicotomizar a profissionalidade da pessoalidade.

Em se tratando de identidade profissional do docente, Pimenta (1997) enfatiza que esta não é imutável e externa ao sujeito, mas, construída a partir de um processo pelo sujeito historicamente situado. A autora afirma ainda que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. [...] (PIMENTA, 1997, p. 7).

Neste sentido, o que se percebe é que a identidade construída pelo professor perpassa não só a sua profissionalidade, mas também, a sua pessoalidade implicando em um compromisso do seu ser com o seu fazer. A construção do sujeito enquanto docente requer uma prática reflexiva constante, o que permitirá uma análise do seu trabalho, um confronto do que está posto com o que pode ser melhorado e uma mudança de postura quando for necessária.

A partir disso, entende-se que a profissão professor é uma constante construção a partir da formação continuada, haja vista, o ser humano é um ser inacabado, conforme Paulo Freire afirma ao dizer: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. (2000, p. 55).

Com essas palavras, Freire deixa explícito que esse inacabamento é uma característica própria e unicamente do ser pessoa. Partindo dessa reflexão consegue-se ter clareza de que todos são seres inacabados, seres em constantes mudanças e o professor não é diferente. Este profissional não deve se acomodar, muito pelo contrário, deve ser aquele que demonstre o verdadeiro sentido em querer aprender, não se submeter a ser um mero transferidor e receptor de conhecimentos, mas sim, um construtor de novos conhecimentos. Dessa maneira, o mesmo precisa ter a responsabilidade e o comprometimento de buscar constantemente e incessantemente.

Nesta perspectiva, compreende-se a importância de uma formação inicial qualificada e fortalecida, na qual se primam pelos conhecimentos básicos, por isso, é a base. Esses conhecimentos são fortalecidos e enraizados pela busca constante de coletar informações e transformá-las em conhecimentos e, estes, em experiência. Contudo, sabe-se da não facilidade de ter esse discernimento e saber selecionar as muitas informações lançadas diariamente. Por isso, é necessário manter um cuidado muito especial para não deixar-se cair em alusão, ou seja, não haver uma referência vaga e difusa do que se quer realmente, ser objetivo, procurando não dissimular, suprimir ou, até mesmo, ocultar “aparências”. Afinal, hoje com o “avançado” processo de produção dos saberes “os conhecimentos tendem a se impor como um fim em si mesmos [...]; as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano”. (TARDIF, 2004, p.34). O correto não é armazenar o conhecimento, criando “estoques”, mas partilhá-lo e problematizá-lo.

A partir de uma formação inicial como destacada anteriormente, prossegue-se no intento de sempre buscar articulando os saberes à prática educativa. A formação continuada é imprescindível, pois, vive-se um momento em que o educador não pode submeter-se a ficar estático em relação aos novos conhecimentos, e sim estar sempre à frente, sendo um

educador/pesquisador. Nesse sentido, o educador insere-se em uma constante busca de novos saberes, refletindo sobre os diferentes aspectos presentes nessa caminhada. Imbernón (2009) diz que:

Mas a inquietude por saber como (tanto na formação inicial e mais na permanente), de que modo, com quais pressupostos, com que modelos, quais modalidades formativas podem gerar maior inovação e, sobretudo, a consciência de que o que pretendemos saber deve ser revisto e atualizado à luz dos tempos atuais, trata-se de uma preocupação bem mais recente. (p.12)

Essa preocupação que Imbernón fala é a vontade de estar sempre em busca do novo, de buscar ferramentas, de se reciclar enquanto educador e renovar seus conhecimentos. Porém, não uma busca sem sentido influenciada pelos meios de comunicação que se apresentam arraigados num contexto de globalização e tecnologias, sendo muitas vezes, transmissores de pensamentos com a lógica do mercado. Essa busca constante pelo novo, não é deixar um conhecimento mais “antigo” de lado, mas sim reelabora-lo, atualizá-lo tendo presente a coerência com a realidade que se está vivendo no momento.

A formação continuada orienta e propicia ferramentas ao professor, pois a mesma possibilita que este possa refletir sobre sua prática e ajustar o que for necessário. Mais do que isso, a formação continuada oferece subsídios para o professor mudar/melhorar a sua prática, participando de um movimento de ação/reflexão/ação permeado pelas bases teóricas até então apropriadas pelo profissional.

Sob esta perspectiva, a prática docente necessita ser refletida e repensada constantemente de forma contínua, seja dentro da sala de aula, quanto fora dela. O que ocorre dentro da sala deve ser conduzido de maneira séria, de modo justo, pois, de certa forma, servirá de exemplo para os discentes enquanto se preparam para uma futura profissão. A articulação e coerência entre o que se fala e o que se faz é muito importante na prática educativa. Esta estreita relação, se dá a partir do comprometimento do profissional quando assume sua profissão com ética, compromisso social, político entendendo a profissão professor como prática que não é neutra. (FREIRE, 1996).

Assumir a educação como compromisso profissional é um desafio a ser encarado diariamente, tendo em vista a imprevisibilidade dos fatos e atitudes que esperam pelo professor dentro da sala de aula. Para tanto, salienta-se a relevância da preparação e formação permanente do profissional, no sentido de trabalhar a partir das problemáticas que chegam até ele, aproveitando os momentos de falas informais ou “descontextualizadas” da aula para a análise crítica do que acontece na sociedade.

Em uma de suas obras, Imbernón fala dessa formação que se dá a partir de situações problemáticas que acontece no dia-a-dia do educador. “A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. [...] para realizar uma formação das situações problemáticas será preciso partir das necessidades reais”. (2009, p.54)

Ao ressaltar a importância da formação continuada não se pode conter apenas na formação oferecida em cursos de pouca duração, haja vista, essa concepção de formação continuada não está certa, segundo Imbernón (2009), pois, fazem com que o professor se torne um mero executor e aplicador de receitas prontas, não se envolvendo diretamente com uma verdadeira construção de conhecimento. As receitas prontas não darão conta de resolver os problemas e dificuldades existentes na prática pedagógica, tornando-se insatisfatórias para a formação e trabalho do docente. É a partir do próprio contexto de trabalho dos professores que se estabelecem relações entre o elaborar e o modificar entre o criar o novo e o (re)criar o que já existe, que há contribuições para a construção e (re)elaboração do conhecimento.

## **2.2 Aproximações das teorias sobre formação docente com o trabalho desenvolvido no PIBID/Pedagogia Ensino Médio**

A atual CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior foi criada em 11 de julho de 1951 e hoje, além de coordenar o alto padrão do sistema nacional de pós graduação, passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. A Lei nº 11.502/2007 consolidada pelo Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Muitos são os programas criados por ela para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil, entre eles o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi criado para valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena de Ensino Superior. (CAPES, 2014)

Incentivar o fortalecimento da formação inicial e a formação continuada de professores e graduandos torna-se imprescindível numa visão de melhoria da educação e valorização dos profissionais. O Programa PIBID insere-se neste contexto no momento em que aproxima o graduando da práxis pedagógica qualificando-o e inserindo-o na realidade das vivências educativas, fornecendo dados reais e atualizados para futuros professores.

A formação de professores dentro do PIBID se vale das trocas de conhecimentos entre os graduandos e os professores mais experientes. Adentrando no território das práticas

docentes o futuro educador se depara com o exercício das teorias estudadas na graduação, o que lhe possibilita agregar subsídios à prática docente, haja vista, acontece uma verdadeira relação entre teoria e prática.

O PIBID, sendo um Programa do Governo Federal, constitui-se como uma política de incentivo a formação docente que propõe ações em Escolas de Educação Básica aproximando-as da Universidade. Neste sentido, insere os graduandos bolsistas no espaço escolar sob a supervisão e coordenação de professores que atuam conjuntamente no intento de atingir os objetivos propostos pelo Programa.

O programa PIBID desenvolvido na URI se subdivide em alguns subprojetos, conforme destacado no início do trabalho, sendo o estudo aqui apresentado voltado para o subprojeto de Pedagogia Ensino Médio. Para tanto, apresentam-se a seguir as ações realizadas em uma das Escola Campo onde o Programa é contemplado:

- Conhecimento e estudo dos documentos que regem a instituição, bem como dos planos de estudo das disciplinas pedagógicas;

- Acompanhamento do trabalho desenvolvido nas disciplinas pedagógicas através de observações;

- Proposição de intervenções nas disciplinas pedagógicas;

- Encontros semanais entre bolsistas e supervisoras para planejamento;

- Organização de murais pedagógicos da escola;

- Participação em encontros de formação com professores;

- Participação em atividades alusivas ao aniversário da escola, tais como: desfile, Dia do Presente, Dia do Cinema e Teatro na Escola. Nessas atividades as bolsistas do PIBID ficavam responsáveis pela elaboração e dinamização de uma ação.

- Organização de dinâmicas para abertura de encontros de formação para professores e outros;

- Condução de Leituras Pedagógicas;

- Construção de artigos;

- Organização de Grupos de Estudos;

- Organização e Dinamização de uma Gincana com o Curso Normal;

- Organização de roteiros de filmes educativos trabalhados com o Curso Normal.

- Encontros para reunião com a coordenação do Programa;

- Encontros quinzenais na Escola Campo com as supervisoras.

Estas atividades configuram-se na parceria estabelecida entre as Escolas de Educação Básica (Escolas Campo) com a Universidade, a qual possibilita a vivência escolar

configurando-se na ampliação dos olhares para a docência e, conseqüentemente, para a formação de professores. É a oportunidade de o acadêmico certificar-se da sua escolha profissional, ao passo que é introduzido no mundo escolar tendo a oportunidade de conhecer as necessidades que a escola enfrenta, seu projeto político-pedagógico, sua organização interna, bem como, saber quais são os conteúdos e métodos utilizados nas disciplinas pedagógicas junto as quais trabalha e estará habilitado a atuar quando formado.

O PIBID fortalece e qualifica ainda mais a formação acadêmica, pois, o ensino teórico se alia ao universo real da docência, que é a escola. Trabalha na construção de materiais didáticos e atividades pedagógicas que possibilitam uma atuação inovadora de metodologias induzindo o graduando na postura do professor-pesquisador, fundamental para o educador que vive na era global e digital, rodeado por tantas modificações tecnológicas.

O envolvimento dos supervisores das Escolas Campo e também da Coordenação do Programa com o graduando bolsista refere-se a um olhar que se volta para a experiência da gestão escolar, pois, também se caracteriza como o compartilhamento de conhecimentos, vivências e experiências que vão além da sala de aula da Universidade onde o graduando de Pedagogia tem a confirmação de quão variada pode ser suas opções de atuação como pedagogo.

Uma das ações citadas anteriormente diz respeito a construção de trabalhos científicos. A partir destes trabalhos construídos, pode se dizer que o universitário bolsista participa de eventos que lhe conferem mais experiência como educador, pesquisador e profissional ativo. O contato com outros acadêmicos e profissionais do ramo com experiências compartilhadas e em constante formação, vêm a somar conhecimentos e acrescentar maturidade pessoal e profissional ao futuro educador.

Os seminários e outros eventos dos quais o bolsista participa, lhe conferem trabalhar de forma aprofundada nos grandes teóricos e pensadores da educação, o que garante ao futuro educador uma dimensão maior da importância destes em nossa história, fazendo com que se tornem atemporais, já que, ainda hoje estão presentes nos currículos universitários e nas salas de aula da Educação Básica. Além disso, um maior conhecimento de seu tempo, cidades, culturas, gente de diversos contextos que interagem em harmonia buscando o mesmo fim: uma preparação de qualidade para o profissional da educação a fim de instituir um valoroso ensino público em todas as escolas brasileiras.

### **3 CONCLUSÃO**

O Programa PIBID configura-se a nível nacional como uma política de incentivo à formação docente estreitando as relações entre Universidade e Escola de Educação Básica. Propõem ações voltadas ao incentivo da carreira docente, as quais respaldam seus resultados em diferentes âmbitos e proporções: na Universidade, contribui na formação inicial dos bolsistas acadêmicos; na Escola Campo, possibilita a oxigenação da formação continuada dos professores em exercício da profissão; contribui também para uma escolha profissional mais consciente influenciando na vinda de alunos para cursar o Ensino Superior em licenciaturas, o que volta-se novamente para o âmbito da Universidade.

Nesse sentido, é possível afirmar que acontece de maneira significativa o fortalecimento da formação inicial dos acadêmicos bolsistas. Pois podem relacionar as teorias estudadas na graduação com a realidade diária da escola, assim como, os professores já atuantes na sua profissão participam de um movimento de formação contínua, o que acontece a partir da reflexão, da análise, da criticidade, da avaliação e principalmente do diálogo.

Percebe-se a partir disso, que os processos de construção são recíprocos entre professor, professor supervisor e acadêmico bolsista. O diálogo constante favorece um momento de trocas e partilha de saberes, o que possibilita a cada sujeito uma constante formação baseada na personalidade e na profissionalidade de cada um tendo em vista a autonomia e o lócus de trabalho.

Conclui-se afirmando que as atividades desenvolvidas pelo Programa PIBID são muito importantes na constituição do ser professor. Proporciona a aquisição de saberes sólidos, uma vez que, possibilita a relação mais próxima entre teoria e prática num espaço de reflexão em momentos que o bolsista tem a oportunidade de se apropriar de seus conhecimentos acadêmicos e fazer a retomada desse seu saber a partir de uma realidade concreta.

## **EL PIBID COMO POLÍTICA DE INCENTIVO A LA FORMACIÓN DOCENTE**

**RESUMEN:** El estudio aquí presentado visa posibilitar una reflexión sobre la formación docente articulada entre formación inicial y formación continuada en yuxtaposición al PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciación a la Docencia, Sub proyecto de Pedagogía Bachillerato. El trabajo fue estructurado a partir de una investigación bibliográfica relacionada con las actividades desarrolladas por las licenciandas becarias del PIBID en la Escuela Campo. El PIBID es un programa de incentivo a la formación docente coordinado pela CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior) y tiene como principales objetivos la valorización del magisterio, la aproximación de la Universidad con Escuelas de Educación Básica y el fortalecimiento de la formación docente. La formación de profesores ha sido un tema bastante discutido en las últimas décadas presentando inúmeras posibilidades de saberes necesarios a la práctica educativa en contexto global de

diversidad y tecnologías. En este sentido, el locus de trabajo del profesor es el espacio donde el proceso de formación debe ocurrir. A partir de eso, es posible afirmar que el PIBID representa el fortalecimiento de la formación inicial de las becarias académicas, dando oportunidad para generar experiencias en la constitución del ser profesor. Contribuye, de esa forma, para la aproximación de la relación teoría y práctica, Universidad y Escuela de Educación Básica.

**PALABRAS-LLAVE:** PIBID. Formación Docente. Formación Continuada.

## **REFERÊNCIAS**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14ª Ed. São Paulo. Editora Paz e Terra S/A, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado novas tendências**. São Paulo. Editora Cortez, 2009.

NÓVOA, Antonio Manuel Seixas de Sampaio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto Alegre, 1995, p. 11-30.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Portugal, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. In.: **Nuances**. Presidente Prudente. Vol. III, set, p. 05-13, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14ª Ed., Petrópolis: RJ, Editora Vozes. 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2012

[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Acessado em 24 de junho de 2014.



## O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA

Jaqueline Vargas Coelho<sup>1</sup>  
Silvia Regina Canan<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo irá fazer uma reflexão a cerca do ser professor, pois, dentro deste paradigma verificamos que os mesmos necessitam de uma formação continua para que de fato a sua prática educativa seja relevante. Diante disso cria-se então o Programa Institucional de Bolsas à Docência como política de formação para que ocorra uma mobilização a cerca das escolas bem como nas licenciaturas, valorizando o ser professor e assim, trabalhando a sua formação. Formação está que é fundamental para a identidade profissional, pois o docente tem papel primordial na formação de indivíduos da sociedade, a qual exige que o docente seja um bom profissional para estar mediando o conhecimento juntamente com a sua turma. Afirmando que o PIBID é uma política de formação docente, este vem a somar nas escolas e na formação dos futuros professores diante das práticas desenvolvidas pelos bolsistas, possibilitando aos pibidianos a relação da teoria com a prática e compreender antes do estágio como ocorre a gestão de uma escola, a prática pedagógica e enquanto aos docentes que estão inseridos no programa são instigados a inovar a sua prática, com isso procuram uma formação inovadora. Condizente a isso percebe-se a importância da formação docente para uma boa prática pedagógica e como o PIBID está contribuindo para que isso ocorra.

**PALAVRAS CHAVES:** Formação, política educacional, Identidade profissional,

### INTRODUÇÃO

O momento atual reclama que profissionais competentes, tanto em termos de título como em prática sejam convidados a contribuir teórica, prática e eticamente nos espaços educacionais. Entretanto, tal quadro assinala, a necessidade do profissional do ensino estar instrumentado a desenvolver a sua práxis em conformidade com as exigências sociais mais amplas, ou seja, é preciso que esteja apto a acionar um ensino que corresponda à formação do educando, de modo que esta esteja compatível com os avanços que se descortinam nas múltiplas atuações sociais.

Isso requer, certamente, que o educador esteja atento, aberto e participe a todas e a quaisquer oportunidades que o levem a ascender tanto no plano pessoal, profissional, cognitivo quanto humano de sua atuação. E em especial tratamento a docência, a formação continuada, ao constituir-se pólo para uma dinâmica social de formação contínua, se faz apelo para que os conhecimentos sejam compartilhados, contribuindo significativamente para a melhoria na qualidade da prática educativa, sendo, em dado momento, compreendida como

---

<sup>1</sup> Acadêmica do III Semestre do curso de pedagogia, bolsista do PIIC na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI Frederico Westphalen.

<sup>2</sup> Professora da área de Recursos Humanos, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen.

uma atividade não facultativa ao docente engajar, mas de primordial relevância, visto a avalanche de mudanças e transformações porque passa o mundo atual.

Refletir sobre a formação docente e sua prática implica conceber um processo de formação-ação, no qual o professor se coloca como agente e sujeito de sua prática, além de sujeito do processo de construção e reconstrução do conhecimento. Para Freire

[...] na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo, concreto que quase se confunda com a prática. (1994, p.94)

Ser um professor crítico diante da sua prática está interligado a construção da identidade docente fazer-se pesquisador está no seu processo de busca, sendo que a identidade é construída ao longo de sua trajetória como profissional. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as suas bases teóricas, a identidade vai sendo construída com as experiências e a história pessoal, no coletivo e na sociedade.

Dentre estes aspectos encontramos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, como política de formação dos professores, neste contexto o objetivo central deste texto, é abordar a importância da formação do professorado bem como analisar esta política que pode contribuir para a formação continuada diante do complexo cenário de atuação profissional em que o professor se encontra.

## **1 PROFISSÃO PROFESSOR**

A cada dia que passa, ao olharmos sobre e para a educação, percebemos que os profissionais do ensino são mais cobrados. São cobranças que deveriam desde a eficácia do seu trabalho, bem como exigências quanto a uma formação mais sólida e representada por títulos acadêmicos. Desse cenário, nascem propostas que reclamam do professor, mais que estar presente em sala de aula, entretanto, ele é convidado a ver a sua profissão como algo a ser zelado e adubado com muito preparo teórico. Para Ruben Alves, há uma distinção entre professor e educador, ao afirmar que, “professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão, é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (1991, p.67)

Vendo o professor por esta ótica, fica claro, que ele tem um papel social a cumprir, papel este, que inclui a “provocar conflitos intelectuais”, para que, na busca do equilíbrio, o

aluno se desenvolva (FREITAS, 2005, p.95). Outra visão teórica sustenta que, no foco das averiguações mais atuais sobre formação de professores, encontra-se como questão-chave a necessidade do professor desempenhar uma atividade profissional ao mesmo tempo teórica e prática, visto que:

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional. (LIBÂNEO, 2004, p.230)

Diante destas discussões, a profissão docente abrange singularidades que a diferencia dos demais profissionais, ou seja, não é suficiente apenas carregar um título acadêmico, é preciso dedicação, degrau que se alcança apenas pelo simples querer-ser, mas que só estará disponível quando há compromisso de crescer tanto no plano profissional quanto pessoal.

### **1.1 Identidade Profissional Versus Exigência Social**

Compreender a identidade profissional do professor está diretamente ligado à interpretação social da sua profissão. Assim, se considera que os movimentos sociais têm intrínseca relação com os projetos acadêmicos, é preciso entender que a escola não é um espaço aleatório, portanto, um cenário onde a objetividade se faça presente. Isso implica em dizer que esta instituição tem uma função específica reflexão dentro da sociedade em que se encontra inserida.

Para Freitas (2005, p. 73), “a função social da escola se cumpre na medida da garantia do acesso aos bens culturais, fundamentais para o exercício da cidadania plena no mundo contemporâneo”. E para estar preparado para garantir uma formação satisfatória ao educando, diante da sociedade da qual participa, o professor necessita atualizar-se em seus estudos, ou seja, revisitar as teorias da sua formação, como alicerces a solidificar a sua prática pedagógica.

Neste viés que se dá a importância da formação contínua do professor, porque, a profissão docente é uma profissão em construção, nascendo então, a autoridade da sua reflexão sócio histórica, como ponto a favorecer na compreensão da situação atual dos desenvolvimentos pedagógicos. A profissionalização dos professores depende hoje, em grande medida, da sua capacidade de construir um corpo de saber que garanta a sua autonomia perante o Estado, não no sentido da conquista da soberania na sala de aula, mas antes no sentido da criação de novas culturas profissionais de colaboração.

Condizente a isso, a formação continuada do professor, apodera-se de uma definição ímpar, no que diz respeito à condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. (LIBÂNEO, 2004, p.227)

Com base nessas colocações, a alternativa de crescimento tanto pessoal quanto intelectual e profissional do docente abrange perspectivas atuais e coletivas, quando as primeiras se justificam pelo posicionamento do próprio “eu”, visando ao bem coletivo, mais sua flexibilidade em partilhar experiências, sentimentos, fraquezas, habilidades e competências que favorecem ao corpo escolar, propriamente dito.

### *1.1.1 O que reza a LDB*

As exigências quanto a formação docente não nascem por acaso, pois a mesma deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e crítico sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional. Como afirma Nóvoa

A formação não se constrói por acumulação [...], mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Neste viés para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não estejam em atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. Condizente a isso podemos assegurar o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, são apresentados como critérios para formação

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando:

- I – a formação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Quanto as exigências que emitem os critérios de atuação na educação básica, a referida Lei reza 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” (Art. 62).

Tomando por base o legalmente instituído, fica explícito, que a questão da formação docente não requer apenas a conclusão de um curso superior, exigindo, portanto, a busca por oportunidades de aperfeiçoamento, envolvimento com grupos diversos, verificando-se aí a necessidade de um prolongamento teórico-prático da classe, em seu contexto de trabalho e em termos de visão de mundo, dentro de uma cultura geral, que alcançará o seu desempenho profissional e, respectivamente, o educando, condições essas que pode gerar em resultados satisfatórios para a vida em sociedade.

## **2 O PIBID enquanto política de formação docente.**

Com embasamento na leitura acima, verifica-se a importância de uma formação docente bem consolidada, assim, dentre os muitos programas criados para suprir as dificuldades existentes na formação dos mesmos, nasce o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência criada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Tal criação parte da política levada a efeito pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. (DECRETO, 6.755 de 24 de junho de 2010,). Consta que:

O PIBID enquanto política de formação docente tem como objetivo incentivar a carreira do magistério, garantir a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, elevar o padrão de qualidade da educação para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Outro objetivo do programa é tornar as escolas protagonistas nos processos formativos dos estudantes de licenciatura, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros profissionais da educação. (s/p).

Com base no Decreto que dispõe sobre o Pibid, consegue-se ver o seu papel dentro das escolas e como é importante para a formação de professores, para que os acadêmicos,

desde a Universidade já construa uma visão crítica da sua prática pedagógica, pensando-a de outro modo. Para Veiga-Neto e Lopes (2010, p.3) pensar de outro modo não significa:

[...] ampliar o que já se pensa, ou seja, é mais do que acrescentar conteúdos novos ao que já se pensa e já se sabe. O pensar de outro modo se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pode ser considerado uma aproximação da teoria mantida pelos cursos com a prática futura na sala de aula e na rede pública de ensino, assim, o acadêmico formado saberá usufruir melhor a teoria que teve na Universidade para construir novas práticas, e os professores que já atuam em sala de aula sentir-se-ão mais motivados em buscar algo novo, em querer aprender mais, em aprofundar a teoria. Os objetivos do PIBID vêm a somar com os propósitos dos cursos de licenciaturas das Universidades.

Diante desta política pública constatamos que a mesma vem a contribuir para a formação dos professores. Professores estes que estão inseridos na sala de aula, fazendo com que os mesmos repensem a sua prática educativa. Como afirmava Anísio Teixeira (apud SILVA, 2012, p. 10), “o educador deve-se manter em uma atitude de inquietação permanente diante dos fatores, em uma busca contínua pelo conhecimento”, e este Programa vem a somar com essa ideia, pois a relação que os acadêmicos possuem não está somente relacionada aos alunos de determinada instituição, mas engloba os profissionais que trabalham com os mesmos, fazendo assim com que os docentes criem a curiosidade pelo novo a partir das intervenções feitas pelos bolsistas constatando uma mediação entre acadêmicos e professores.

Neste sentido percebe-se que “ser” professor não é o mesmo que “estar” professor, e o futuro profissional da Educação precisa conhecer os diferentes contextos escolares, vivenciar o cotidiano da educação, estabelecer relações de construção do conhecimento prático acima de tudo, pois ninguém nasce professor é na busca teórica e na prática que se constrói o educador.

Desta forma, a relação dos docentes com os saberes que ensinam, faz-se importante para sua atividade profissional, bem como para a construção de sua identidade enquanto professores. Assim, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência vem para reforçar a reação indispensável entre teoria e prática, entre os saberes acadêmicos e os saberes dos profissionais que já estão no exercício da profissão como participantes dessa formação, na linha do que defendem Pimenta e Lima (2010) de que a formação de professores seja

compreendida como superação da formação, meramente técnica, e que se restrinja ao âmbito dos fundamentos teóricos. Conforme Pacheco (2007, apud Confortin, 2012, p.53).

[...] a formação do professor é o espaço para o desenvolvimento reflexivo da prática pedagógica alicerçada nas dimensões pessoais e profissionais, tendo o contexto social como pano de fundo para as discussões e elaborações conceituais do dia-a-dia da atuação docente.

Condizente a isso percebe-se a importância da formação do professor ser construída ao longo da sua atividade docente, isso se dá através de um processo contínuo de produção de saberes e troca de experiências, pois, entende-se que, para a educação possibilitar a (auto) formação participada do professor, o mesmo precisa comprometer-se com a qualidade de sua formação e de sua prática, fazendo destas espaços para discussão, criação e inovação pedagógica.

A busca e a pesquisa devem constituir pontos permanentes de construção do ser professor, considerando-se seu caráter incentivador e instigativo em relação à aprendizagem dos alunos, não esquecendo que estes já possuem um repertório de conhecimentos e experiências que o identificam como indivíduos sócio históricos, assim podemos identificar a importância do professor possuir uma formação sólida como afirma Pacheco . (2007, apud Confortin, 2012, p.53).

Daí a necessidade da formação do professor ser construída ao longo da sua atividade docente através de um processo contínuo de produção de saberes e troca de experiências, poi, entende-se que para a educação possibilitar a (auto) formação participada do professor, o mesmo precisa comprometer-se com a qualidade de sua formação e de sua prática fazendo, destas, espaços para discussão, criação e inovação pedagógica. (2007, p.53)

Paralelo a isso, o Pibid torna-se fundamental para a formação docente, pois o mesmo proporciona à formação de uma identidade profissional com conscientização sobre o verdadeiro papel docente, pois se tem uma breve análise reflexiva da prática docente, podendo suprir as dificuldades da prática pedagógica, e assim garantir uma docência com bases sólidas para que haja de fato uma aprendizagem significativa que resulta em indivíduos educados para o saber e não unicamente para o fazer.

Assim pensar a produção do conhecimento, a partir daqueles aos quais ela se destina (já que o movimento da produção do saber está coadunado ao movimento de sua exposição à dialogicidade e sua relação com a realidade material) é um aspecto fundamental para compreender o PIBID como uma condição de reflexão e desenvolvimento de práticas que

materializem as hipóteses sobre o papel do professor aqui aventadas. Para que as proposições se tornem programáticas e pragmáticas, é necessário também uma incursão reflexiva sobre o processo de formação do professor, onde o mesmo se faça um ser pesquisador do seu conhecimento Conforme, Souza (2008, apud Soczek, 2011, p. 12):

Ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas, sobretudo um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania.

Como já evidenciado o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência, vem para contribuir na formação dos futuros professores instigando os alunos que fazem parte do mesmo criar este espaço para a sua formação, bem como para alunos de ensino médio como para alunos que estão no magistério auxiliando-os para a sua formação, fazendo com que eles tenham o amor por aprender, e os bolsistas correlacionando a teoria com a prática, fundamentando sua prática educativa.

## CONCLUSÃO

Visando a importância do ser professor e de como este se dá em sua construção pode-se compreender que este necessita estar em permanente formação para que faça da sua prática educativa significativa contribuindo para a aprendizagem do seu aluno, para que isso ocorra de tal maneira que o docente necessita realizar a práxis pedagógica como afirma Freire (1993, p. 110): “O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade”.

O programa enquanto política educacional veio a somar com a prática educativa dos docentes inseridos nas escolas campo bem como os acadêmicos que estão se preparando com bases teóricas e práticas para a sua futura docência, sabendo da importância que é uma prática onde haja ludicidade e significado diante do conhecimento, percebe-se a grandiosidade que é a formação qualificada dos professores para que então ocorra uma aprendizagem nas trocas entre professor e aluno, podemos nos certificar dessa importância na afirmação de Tardif (2002, p.11)

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de



vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc.

É por meio dessas implicações na formação que endentemos a importância de nos inserirmos em projetos de pesquisa que a universidade oferece, pois as vivências e experiências adquiridas contribuem muito para a formação. Estes espaços propiciam experiências que contribuem para a mesma, como as já referidas. Além de vivenciar as situações, consegue levantar dados e analisá-los, a fim de contribuir com os conhecimentos e motivar ainda mais a continuar naquele espaço.

As experiências no projeto proporcionaram um maior conhecimento, enriquecendo os debates em sala de aula, pois o projeto faz com que os bolsista tragam a sua experiência para dentro da sua sala de aula compartilhando com os colegas que ainda não tem experiências, fazendo a relação teoria e prática, no entanto isso ocorre com a equipe de professores que estão inseridos na escola-campo, pois os mesmos pegam a partir da prática dos acadêmicos.

As discursividades abordadas vem afirmar a importância que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem para a formação dos futuros professores, enquanto uma política de formação docente, uma vez que os alunos, bolsistas e professores façam com que de fato o objetivo do programa se concretize e assim, consolidar uma formação acadêmica e docente e possibilitar a transformação e valorização da prática pedagógica.

## **RÉFERÊNCIAS**

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 25. Ed. São Paulo. Cortez. 1991.

BRASIL, Presidente da República, **DECRETO nº 6.755, DE 29 de Janeiro DE 2009**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009). Acessado em: novembro e 2013.

CONFORTIN, Helena e BOEIRA, Cleusa Salette Soares. **O PIBID na URI**. Frederico Westphalen, Editora URI, 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 5. Ed. São Paulo. Olho D'Água, 1993.

FREITAS, Lourival C. de. **Mudanças e inovações na educação**. 2. Ed. São Paulo: EDICON, 2005.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

NÓVOA, António Manuel Seixas de Sampaio da .**Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: . Acessado em: abril de 2014.

PIMENTA, Selma G. e LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência**.5.ed.São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Juliete Guedes de CHAGAS, Leandro Marcelo Cassimiro das. **PIBID: A EXPERIÊNCIA DA SALA DE AULA NA FORMAÇÃO INICIAL DE SILVA, Vanessa de Fátima et al. A importância da formação continuada para uma atuação docente reflexiva**. Disponível em:  
[http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1453#myGallery1-picture\(12\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1453#myGallery1-picture(12)), 26 de julho de 2011. Acessado em: 16/12/2013.

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. In: Revista Formação Docente, disponível em:  
<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/39/1>. Volume 03/n. 05, ago/dez, 2011. Acessado em: outubro de 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed.2002.

VEIGA-NETO, Alfredo e LOPES, Maura Corcini. **Para pensar de outro modos a modernidade pedagógica**. São Paulo: Vol.12, n.1,2010. In: Revista digital-ETD. Faculdade de Educação da UNICAMP. Disponível em : <http://www.fae.unicamp.br/etd>. Acessado em: janeiro de 2014

## **PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: ENTRE PLANOS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS.**

**Karine Seidel<sup>1</sup>**  
**Edite Maria Sudbrack<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O presente artigo é resultante de reflexões realizadas a respeito do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, que visa alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, concluindo o terceiro ano do Ensino Fundamental. Os estudos bibliográficos para a compreensão desta temática levaram à busca de explicações amplas que evidenciam relação entre as avaliações em larga escala contidas nas reformas políticas educacionais e os desafios da alfabetização nas séries iniciais. Tem o objetivo a análise do "PACTO" enquanto política pública de educação para as séries iniciais, vinculadas as avaliações em larga escala, que buscam a melhoria dos índices nacionais.

**PALAVRAS CHAVES:** Pacto, Alfabetização, Políticas educacionais.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho consiste em uma análise preliminar sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o que tem por objetivo alfabetizar as crianças das séries iniciais até completarem 8anos de idade, compromisso assumido entre o governo federal, estadual e instituído pela Portaria n° 867 de 4 de julho de 2012.

Primeiramente delineamos o contexto da adoção do "PACTO", alfabetização e idade/série, e as propostas de políticas públicas educativas para tentar equilibrar esta situação. Para tanto se faz necessário o retrospecto da implantação do Ensino Fundamental de nove anos e sua inserção através da lei 11.274/2006.

O ingresso das crianças da primeira infância nas escolas do país, é fruto de um processo histórico de articulações em diversos setores, sociais, políticas e administrativo. Foram expressivas as lutas de classes de diversos setores da sociedade, e estudos científicos os quais passam a ver a criança de forma ampla e integrada num processo significativo de formação humana.

Antes de discutir permanência e tempo de aprendizagem, o trabalho se detém na qualidade, somente assim o respeito a democracia educacional estaria garantida, com a alfabetização de todos que a escola chegam. A garantia à alfabetização é indispensável à mobilidade social. Gnerre, reforça com a metáfora: " A começar com o nível mais elementar

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação URI/Campus de Frederico Westphalen. Email: karine.seidel@hotmail.com.

<sup>2</sup> Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> do Programa de Pós-Graduação em Educação na URI/Campus de Frederico Westphalen. Email: sudbrack@uri.edu.br.

de relação de poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder". (2003, p.12).

A análise visa trazer para a discussão referente às políticas educacionais no Brasil, este programa do Pacto como parte da política educacional empreendida na década 2000, no que se refere à sua provável repercussão na alfabetização. Insere-se no programa de avaliação em larga escala, programa governamental emergencial da educação básica, visto como estratégico para a melhoria dos resultados educacionais nas avaliações nacionais.

A discussão a respeito do Pacto mostra-se necessária para compreender as origens teórico-metodológicas e políticas dos processos de avaliação educacional no Brasil, a partir das relações construídas, mapeando os processos avaliativos antes da existência do Pacto e após a implantação do mesmo. Ainda existem vários equívocos em torno deste e de sua aplicação, sendo necessária a reflexão sobre esta nova política educacional.

Entende-se que relacionada aos problemas e dilemas referentes à educação pública está a escola, que atua como co-reprodutora de desigualdades sociais, e conseqüentemente, acaba transmitindo isso às gerações futuras. Nesta ótica deixa de intervir política e socialmente, na busca de melhorias e mais participação no processo de construção das políticas emancipatórias para a educação.

O propósito de contribuir para uma educação de qualidade, com base no entendimento da educação como um direito social que está intimamente ligado à garantia de emancipação social do ser humano percorre este estudo. Esta pesquisa pretende apontar reflexões de melhoria. Toma-se como objeto de estudo a análise dessa recente Política Educacional, o PACTO cuja proposta parece decorrer dos processos de Avaliação em Larga Escala, no caso, a Provinha Brasil e a Prova Brasil.

## **1 RETROSPECTIVA LEGAL**

Tomando como ponto de partida a realidade brasileira, há necessidade de estudos e proposições sobre as políticas públicas educacionais que permitam a articulação indissociada entre a teoria e a prática pedagógica, como essenciais para a qualidade social da educação. Para a legitimidade e efetividade de uma política educacional são necessárias ações formativas da opinião pública, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional e da sociedade.

Segundo as disposições explicitadas em documentos do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), enfatizam o compromisso das políticas educacionais públicas, com a equidade e a melhoria da qualidade do ensino, e a melhoria dos índices de alfabetização e letramento. (BRASIL, 2004).

Anteriormente, na década de 90 "O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC (1990)", O Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995) e Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991). No PNAC, o MEC propôs a mobilização da sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais e de reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos 5 anos seguintes (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; MACHADO, 2008).

O Brasil, desde o início da década de 1990, tem realizado um amplo processo de ajuste do sistema educativo através de reformas e políticas educacionais. Esse empreendimento ocorreu especialmente, no governo Fernando Henrique Cardoso, permanecendo nos governos de Lula e Dilma, permanecendo com uma lógica economicista, cujo projeto educativo tem por objetivo adequar à educação escolar às exigências do mercado.

Ainda em 1990, a Conferência Mundial da Educação para todos em Jomtien na Tailândia resultou em um consenso na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, o que incentivou a universalização da educação fundamental e ampliou as oportunidades de aprendizagem.

Com os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993 a 2003) que são diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltadas para a recuperação da escola fundamental do país e garantindo o seu aprimoramento.

Os impactos sobre os sistemas de ensino das mudanças introduzidas com as novas legislações brasileiras, especialmente, a EC <sup>3</sup>nº 14/96, e a Lei 9.424/96<sup>4</sup>, aprovadas no governo FHC, estabeleceram importantes parâmetros para desencadear, o gerenciamento da educação coerente com a proposta de descentralização da educação.

A LDB aprovada é um marco para a compreensão da dinâmica da educação brasileira nos anos 1990. Seu texto reflete o embate entre esses dois projetos EC nº 14/96, e a Lei

---

<sup>3</sup>EC/14?? Indicar o que significa

<sup>4</sup> LEI Nº 9.424, DE 24 DE DEZEMBRO DE 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

9.424/96 com predominância do segundo, que contou com amplo apoio do governo Fernando Henrique Cardoso na fase final de sua tramitação. De acordo com Silva:

[...] o espírito da nova LDB não pode ser apreendido a partir da análise dela em si, mas da consideração do conjunto da legislação básica que está sendo formulada no contexto da concretização dos princípios do neoliberalismo no Brasil, marcando-o, então, com a lógica da racionalização de recursos e com a alteração do papel do Estado em relação aos seus deveres com a educação. (1998, p.29)

Em 2006, foi sancionada a Lei 11.274 (Brasil, 2006), alterando o artigo 32 da LDB, que passou a vigorar com a seguinte redação: "O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão".

A ampliação do Ensino Fundamental é importante para a democratização do acesso à educação, a mesma instiga debates com relação à alfabetização, visto que o ingresso da criança aos seis anos no ensino obrigatório não raramente tem sido visto como uma forma de antecipar o ensino da leitura e da escrita.

As situações jurídicas são de essencial importância na Lei nº. 11.274/2006 a qual foi editada com um dispositivo que garantia ao Poder Público um prazo até o ano de 2010 para efetivação do ensino fundamental nos termos exigidos pela legislação.

## **2 ENTRE PLANOS E PROGRAMAS**

Ao elaborar as políticas públicas, o estado brasileiro procura assegurar as exigências impostas pelos organismos internacionais, "na medida em que se encontrava envolvido com o processo de acumulações com as políticas públicas em geral, visando, por meio de políticas compensatórias administrarem os conflitos e as tensões econômicas e sociais". (FIGUEIREDO, 2001, p.1).

A equidade e a qualidade na educação e a garantia de acesso à mesma são metas históricas nas políticas educacionais de nosso país. Com a implantação de metas estabelecidas por organismos internacionais como Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas (ONU), a educação e a permanência na escola passou a ter um novo olhar em uma educação voltada para a infância. Como afirmam BARBOSA, FILHO e PESSOA, 2008, p. 117 "Uma política que vise a um maior desenvolvimento do país deve focar recursos em um investimento maciço em educação".

A educação brasileira tem como fins a formação do homem com ideias e princípio de liberdade e solidariedade, visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. Analisando-a mais profundamente observa-se que a educação é pragmática, voltada para aprender a fazer.

Percebe-se também, que na Educação Básica do Brasil os fins se diferem em se tratando da construção do homem como sujeito de transformação social, depende do sistema político do país. A mudança e o direcionamento das reformas educacionais ocorreram por razão da crise capitalista e dos ideais liberais, os quais contribuíram para a adequação da educação à lógica capitalista.

Para Oliveira & Pádua (2000), a penetração dos ideais neoliberais no Brasil, provocou mudanças que afetaram o país de forma negativa, pois promoveu a destruição das ferramentas e dos mecanismos essenciais de defesa da soberania nacional, resultando no abandono das áreas sociais.

As políticas educacionais efetivadas e praticadas no Brasil neste período impulsionaram a redução das responsabilidades do Estado, transferindo-as, por conseguinte para a iniciativa privada. O ponto de convergência está na crença de que é necessário descentralizar a escola pública e submetê-la ao controle da comunidade, reduzindo, inversamente, o poder dos vários agentes políticos, administradores e professores - sobre a instituição educacional.

A meta da universalização da educação proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 sancionado como Lei 10.172/2001, foi fruto de um clamor pela necessidade de diagnosticar os problemas e demandas da educação no Brasil, a fim de estabelecer objetivo e metas que norteassem a mesma. Consta na redação do próprio plano o que segue:

Em síntese, o Plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

No quadro 1 demonstramos o percurso das Políticas Educacionais de Alfabetização.

#### **Quadro 1 - Linha do tempo Políticas de Alfabetização no Brasil.**

Linha do tempo das Políticas Educacionais de Alfabetização No Brasil
--

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

<b>1948</b>	1948	Criação de Cartilhas de Alfabetização com métodos
	1960	Obrigatoriedade do Ensino das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.
	1961	Primeira LDB
	1967	Lei 5370/67 criou o movimento brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) regulamentado em 1970.
	1970	Ampliou-se a obrigatoriedade escolar para oito anos com a fusão dos antigos cursos primário e ginásio. (7 aos 14 anos)
	1980	Introduz-se no Brasil a concepção construtivista. -Questiona-se a utilidade das cartilhas de Alfabetização. -Esforços das autoridades para que os alfabetizadores adotem o método construtivista.
	1986	Surge na Alfabetização a Psicogênese da língua escrita. -Emilia Ferreira -Ana Teberosky
	1990	Dúvidas decorrentes da ausência da didática construtivista
	1997	Publicados os PCNs
	2000	Primeiros dados da Avaliação do PISA, (avaliação internacional de leitura) onde os estudantes do Brasil ficaram abaixo da média internacional.
<b>2013</b>	2001	O PNE apresenta como uma de suas metas a erradicação do analfabetismo
	2005	Avaliações nacionais SAEB - Declínio nas avaliações de 1995 a 2005. Criação da PROVA BRASIL.
	2006	Lei 11.274/2006, ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos
	2008	Relatório MEC novos caminhos da Alfabetização
	2012	Criação do PACTO.
	2013	Efetivação do PACTO

Fonte: Elaborado pela autora

É recorrente no Brasil, a iniciativa de proporem Planos e Programas para reduzir o analfabetismo, o quadro demonstra os avanços e retrocessos das Políticas educacionais em alfabetização no país o que afirma a falta de continuidade e conclusões sobre a efetivação de tais políticas.

### **3 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO.**

A meta da universalização da educação proposta pelo PNE de vigência anterior de 2001-2010, era alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, produzida no final do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. O plano sugeriu um acréscimo do investimento do PIB de 4% para 7%, mas não designava ou apontava de onde viria o recurso para tal aumento. Apresentava ainda 295 metas serem atingidas, por não serem mensuráveis,



dificultou o seu acompanhamento e desenvolvimento. Contudo, a meta do PNE 2001-2010, que estabelecia um investimento de 7% do PIB, foi vetada. Nesse sentido, afirma Callegari:

O PNE de 2001 nasceu como "filho ilegítimo" de um amplo movimento social que terminou sendo frustrado. Porque o que se aprovou como Lei não foi exatamente o produto da vontade e da participação democrática de tantos educadores e militantes brasileiros reunidos no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e, depois, no Congresso Nacional de Educação. Callegari prossegue elucidando os motivos de tal escolha:

O projeto finalmente aprovado pelos parlamentares foi aquele elaborado pelo Poder Executivo, incorporando apenas parte das propostas da "sociedade". Não é um plano ruim, registre-se. O problema maior é que apesar de sua origem governamental, a Lei do PNE sofreu vetos presidenciais mutilantes, como o do artigo que obrigava investimentos de pelo menos 7% do PIB em Educação. ( 2009, p.1)

Considerando o Plano Nacional de Educação (PNE), (Brasil, 2001), que estabelecia a universalização do atendimento às crianças de 6 anos, foi aprovada a Lei 11.114 (Brasil, 2005), que alterou a LDB no que se referia à idade para ingresso obrigatório no EF sem, no entanto, ampliar sua duração. A medida foi considerada um retrocesso, pois buscava regulamentar apenas o que muitos estados e municípios já vinham realizando.

O CNE (Conselho Nacional de Educação) O parecer CNE/CEB N° 11/2010 ainda recomenda que os 3 primeiros anos do Ensino Fundamental sejam organizados em um ciclo com promoções automáticas onde no final deste período a alfabetização esteja completa. Sugeriu-se a criação de um exame para verificar o nível de alfabetização, em uma prova nacional, cujos resultados possam ser comparáveis e organizados.

O valor destinado à educação tem como meta impulsionar o país para o desenvolvimento, uma vez que o entendimento do investimento em educação seja investir em desenvolvimento econômico. Segundo uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2011) que investigou qual área faz a economia crescer, mais e reduzir a pobreza. Segundo este estudo a educação é o que eleva o PIB então o investimento em educação é investir em desenvolvimento econômico.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) abordam o tema da alfabetização com bases em documentos do MEC fundamentados no Decreto n° 6.094, de 24/04/2007, que define, no inciso II do Artigo 2°, onde a responsabilidade dos governantes de "alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade" (Brasil, 2001), aferindo os resultados por exame periódico específico.

As formulações do PNE estabelecem metas entre educação e correção de mazelas sociais, estruturando políticas para a primeira infância, como carros chefes para a minimização da pobreza e os desequilíbrios sociais. A ampliação da jornada escolar está associada à proposta de expansão das faixas de obrigatoriedade da educação.

O exemplo do que propõe a Lei 11.274 (BRASIL, 2006), algumas das saídas encontradas economicamente para os investimentos em educação demonstram o alinhamento com a economia do nosso país, quase sempre pautadas por uma racionalidade econômica que prioriza a relação custo-benefício.

O IDEB avalia o ensino por escola, município ou estado, tem notas de 0 a 10 e leva em conta desempenho dos alunos na Prova Brasil e no SAEB, bem como as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar. Estabelece como uma das metas do PNE até 2022 a de um IDEB igual ou superior a 6,0, que é a média encontrada entre os países mais desenvolvidos do mundo. O que equivale no Brasil, às séries iniciais do ensino fundamental. A média atual do país é de 3,8 (meta de 6,0 para 2022). Há, portanto, um longo trajeto a ser percorrido.

A Educação faz parte do processo socio-cultural da pessoa humana, portanto, são necessárias leis que regulamente as bases da educação de um determinado país. Em comparação com os fins e objetivos da Educação do Brasil, pretendemos proceder à análise das metas estabelecidas pelo PNE, analisando as suas diferenças e semelhanças com o que está sendo assegurado pelo Pacto da Alfabetização.

#### **4 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O PACTO.**

"A "implantação do "PACTO" está voltada para o esclarecimento do significado de estar"alfabetizado". Para o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, a criança está alfabetizada quando compreende o sistema alfabético da escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social. A alfabetização tem diferentes significados no Brasil, na essência, a palavra "ALFABETIZAR" significa ensinar a ler e escrever:

A alfabetização de um indivíduo promove sua socialização, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. A alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo. (SILVA, 1973, p.29).

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade certa está embasado na concepção construtivista de alfabetização, inspirada em Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1984), a qual

mudou a concepção e o foco sobre a alfabetização, levando em consideração como o aluno processa o conhecimento e como o professor pode intervir nessa ação.

O país foi se acostumando com o fato de mais ou menos metade de suas crianças não se alfabetizarem ao término do primeiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental. Entre as principais causas disso, destacam-se duas: a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2011).

Nesta perspectiva, foi gestada uma política de avaliação que é a criação de uma prova específica, que será aplicada a todos os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental para medir o seu nível de alfabetização, pois, atualmente, o país só possui um exame oficial que busca identificar tal nível: a Provinha Brasil. Aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental, a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que busca oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças.

Somando-se a Provinha Brasil, a nova avaliação do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) será aplicada aos alunos do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Os resultados deverão ser informados ao MEC pelas escolas, por meio de um sistema que será desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Segundo o INEP/MEC em 2008, cerca de 64,95% das escolas públicas do país já haviam implantado o Ensino Fundamental de 9 anos, mas muitas escolas teriam optado em reprovar as crianças de seis anos que chegam ao final do primeiro ano com baixo desempenho. Isso significou um retrocesso na educação, um retardo das metas de aprendizagem, levando a uma "aceleração e segmentação da infância" (MOLLO-BOUVIER, 2005).

Entre as ações e metas do PACTO está a garantia de que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; usando como método de medição a Provinha Brasil. Outro importante ponto do projeto está na preocupação com a melhora do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

As reformas nas políticas educacionais, no Brasil orientam-se pelo discurso da modernização, descentralização, autonomia escolar, reguladores da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, na ótica de desenvolvimento de competências para atender novas exigências do campo do trabalho.

O PNE estabelece que a qualidade de educação será indicada pelas avaliações dos Programas educacionais no país efetivamente realizadas por meio de um sistema nacional, envolvendo ações básicas direcionadas por meio de instrumentos de avaliação, a exemplo do "PACTO" Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa, a avaliação na Provinha Brasil, que pouco a pouco passa a se consolidar no processo educacional, ampliando o poder de regulação e controle do estado.

Tanto a Provinha Brasil, quanto as avaliações diagnósticas, realizadas pelos educadores contribuem para a efetivação dos programas educacionais. A respeito dos objetivos a serem alcançados no "PACTO" caberá ao educador diagnosticar, por meio de práticas avaliativas o conhecimento inerente no aluno, tais diagnósticos se fazem necessários para o melhor planejamento da prática da alfabetização. Como afirma KRAMER: " A avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulamentações constantes." ( KRAMER, 2005).

Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental torna-se imprescindível. Em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar. Sua relação com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos da natureza e da cultura que a circundam é mediada por essas formas de expressão e comunicação.

A avaliação de tais processos deve ser formativa, tornando-se parte de um processo de acompanhamento e compreensão dos avanços, dos limites e das dificuldades dos alunos em atingir os objetivos da atividade de que participa. O professor pode utilizar-se da avaliação para rever e apontar caminhos em direção aos objetivos das políticas educacionais. "Em relação ao "PACTO", "Uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica" (PERRENOUD, 1999).

As informações obtidas na Prova Brasil deveriam ser utilizadas pelo Estado para ampliar as ações nas políticas educacionais, permitindo acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes.

Obter os resultados da Prova Brasil, e incorporá-los ao planejamento das reformas e políticas educacionais, pelos professores, diretores, gestores e pela própria sociedade, deve fomentar o debate e um trabalho pedagógico de melhoria da qualidade educacional em todo o País. Como está afirmado no caderno do MEC de formação do Pacto, Avaliação no ciclo de Alfabetização:

Para a avaliação do sistema de ensino, existem mecanismos específicos, com programas já consolidados internacionalmente, como o PISA, e nacionalmente, como o Prova Brasil, ou no âmbito dos próprios estados brasileiros. Tais avaliações podem servir de ponto de partida para se pensar a prática pedagógica, no entanto, se propõem a uma visão macro, do que ocorre no país ou na rede de ensino. Elas são pensadas para orientar políticas públicas de gerenciamento das redes de ensino, de formação de professores, de escolha de recursos didáticos, dentre outras, mas não são dirigidas à reflexão do que ocorre no interior de uma sala de aula, com suas singularidades. ( Brasil, 2012, p.10).

As avaliações nacionais tanto podem ser um instrumento para que as escolas, gestores e demais profissionais repensem seu trabalho, quanto para se efetuar classificações que pouco contribuem para a melhora da qualidade das escolas. Se a avaliação for concebida apenas como mecanismo de controle, seja pelos professores, pelos gestores ou pelos responsáveis pela formação de docentes, pouco contribui para a melhora do ensino (SOUSA, 2003).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É necessário analisar as políticas públicas, seus efeitos a curto médio e longo prazo, enquanto questões voltadas à melhoria da qualidade da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, refletindo sobre seus limites e possibilidades. Pode-se verificar que ao lado de alguns avanços que podem ser explicados, há ainda um conjunto de problemas que precisam de soluções, como por exemplo, a questão referente à qualidade da educação.

Ao compreender que a alfabetização sugerida pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, oferece o entendimento e a definição das capacidades lingüísticas que as crianças podem desenvolver ao longo dos 3 anos de alfabetização no Ensino Fundamental, com ênfase naquilo que cada criança seja capaz de realizar, o professor poderá definir quais atividades são adequadas a fase de aprendizagem de seus alunos. Além disso, é necessário ampliar as pesquisas nesta área e repensar os instrumentos de avaliação mais amplos a respeito do efeito das políticas educacionais, e seus impactos reais na aprendizagem dos alunos.

**ABSTRACT:** This article is the result of reflections made about the National Pact Literacy Certain Age which aims to alphabetize all children up to the age of eight, completing the third year of elementary school. Bibliographic to understanding this theme studies led to the search for full explanations that show the relationship between large-scale assessments contained in educational policy reforms and the challenges of literacy in the early grades. Aims to analyze the "PACT" as a public policy education for the early grades, linked to large-scale assessments, which seek to improve the national indices.

**KEY WORDS:** Pact, Literacy, Educational Policies.

## **BIBLIOGRAFIA**

Barbosa Filho, Fernando de Holanda e Samuel Pessoa ."**Educação e Crescimento: o que a Evidência Empírica e Teórica mostra?** Rio de Janeiro ( 2008).

BRASIL. Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 14 maio. 2013.

Brasília: INEP, 2008a. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/>. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** Metas Intermediárias para a sua Trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Acesso em: 10 jul. 2007.

BRASIL. PNE. **Plano Nacional de Educação. LEI No 10.172.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.274/2006.** Brasília, 2006.

CALLEGARI, Cesar. **Desafios para um novo Plano Educacional de Educação 2009.** Disponível em: <http://www.cesarcallegari.com.br>. Acesso em: 20 de julho 2013.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, ORLANDO; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 5877. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso: 12 janeiro, 2014.

FIGUEIREDO, P.N.; MARINS, L. **Desenvolvimento de competências tecnológicas inovadoras em Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) no Brasil:** evidências de uma amostra de organizações relacionadas à pesquisa e desenvolvimento (P&D) - um exame preliminar. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Ebape, 2001.

KRAMER, M. E. P. **A avaliação da aprendizagem como um processo construtivo de um novo fazer.** In: *Avaliação*, v.10, n.2, Campinas, SP, 2005.

MOLLO-BOUVIER, S. **Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica.** *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v.26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

MACHADO, Maria Margarida de. **A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por "solidariedade"**. Disponível em :<Erro! A referência de hiperlink não é válida.>. Acesso em 04 janeiro, 2014.

OLIVEIRA, M. A. M.; PÁDUA, I. C. A. **A reforma da educação profissional: avanço ou retrocesso?** In: III Seminário ANPAE – Sudeste 3, Anais eletrônicos, Vitória/ES, 2000. Disponível: <http://www.gematec.cefetmg.br/artigos/Isabel%20-%20Areformas.pdf> . Acesso em: 22 jan, 2014.

PERRENOUD, P. **Avaliação de excelência: a regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Artmed, Porto Alegre, RS, 1999.

SILVA, Almira Sampaio Brasil da (Org.) **Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita e História da Abelhinha** - Guia do Mestre. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

SILVA, C.S.B.da. **"A Nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal"**. In: SILVA, C.S.B.da; MACHADO, L.M. (org) "Nova LDB: trajetória para a cidadania?". São Paulo: Arte &Ciência, 1998. (p. 23-32).

SOUZA, Celina. **"Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa"**, Caderno CRH 39: 11-24. 2003

## **PIBID: UM PROCESSO COLABORATIVO E DE FORMAÇÃO DOCENTE**

<sup>1</sup>Elenice Botelho Antunes  
\*Lourdes Maria Bragagnolo Frison

**RESUMO:** O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID - tem por objetivo incentivar e valorizar o magistério, assim como aprimorar o processo de formação docente para o ensino básico. Financiado e coordenado pela Capes oferece bolsas para estudantes de licenciaturas para que os mesmos possam exercer atividades pedagógicas em escolas públicas, contribuindo para a integração entre teoria e prática e para aproximação entre universidades e as escolas, possibilitando uma melhoria na qualidade da educação. Para orientação e monitoramento do trabalho, agregam-se ao grupo de estudantes, professores docentes das licenciaturas e que atuam como coordenadores do programa e os supervisores, docentes das escolas que atuam como dinamizadores do projeto na escola. Este artigo é fruto de pesquisa que buscou avaliar os efeitos do trabalho colaborativo realizado pelo grupo disciplinar de Letras no PIBID, aplicado em duas turmas concluintes do Ensino Médio Politécnico em uma escola pública na cidade de Pelotas. As atividades foram programadas e executadas por cinco integrantes: a professora de Português, titular das turmas e também supervisora do programa e quatro estudantes do curso de Letras, todas bolsistas e participantes do PIBID/CAPES/UFPel. As atividades elaboradas para oficinas de redação para a preparação do ENEM foram dirigidas e operacionalizadas por esse grupo e o trabalho foi dividido em três etapas: planejamento, execução e avaliação dessas oficinas, apoiadas no do constructo da autorregulação da aprendizagem (ARA). Ao analisar os efeitos do trabalho realizado foi possível perceber, considerando os resultados positivos obtidos pelos alunos nas atividades programadas que o trabalho do grupo PIBID Letras foi eficiente. Para os participantes do projeto, possibilitou que as mesmas experimentassem atuar em sala de aula e vivenciassem o planejamento colaborativo. Experiência que contribuiu também para a formação da professora, pois permitiu o aprofundamento de estudos, a busca de novos conceitos sobre formação e o prazer da docência compartilhada. O trabalho reflexivo realizado em grupo, com diferentes olhares e com aprofundamento teórico é uma ferramenta importante e possível para a formação docente, passo relevante conquistado com o PIBID.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola, professor, PIBID, formação, autorregulação da aprendizagem.

### **INTRODUÇÃO**

O universo escolar exige do professor um perfil de profissional capaz de se adaptar as constantes transformações pelas quais passam a sociedade, sejam essas de ordem econômica, educacional, política ou tecnológica. Ignorar essas transformações é fadar o trabalho em sala

---

<sup>1</sup>Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora titular no Ensino Médio Politécnico no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. Professora Supervisora do PIBID/CAPES/UFPel entre os anos de 2010 e 2014. Bolsista Capes no PPGE/FaE/UFPel no curso de Mestrado. E-mail : le7503@hotmail.com

\*Professora adjunta do Departamento de Fundamentos Psicológicos da Educação, na Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Orientadora da autora do trabalho no curso de Mestrado.



de aula a um momento sem conexão com a realidade, portanto, pouco interessante para os envolvidos no processo de aprendizagem.

A realidade concreta de uma escola ainda é um assunto distante para muitos estudantes das licenciaturas já que, na sua maioria, só conhecem de fato esse universo quando chegam às escolas para cumprir seus estágios, momento de grande ansiedade e que acaba por gerar muitos conflitos entre o que os estudantes aprendem na universidade, entendem por prática em sala de aula e o que de fato é essa prática. As palavras do mestre Freire muito bem expressam essa questão:

*"É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção." (FREIRE, 2013).*

A partir dessa perspectiva, este trabalho apresenta a construção de um processo colaborativo e de formação entre a professora supervisora do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e vinculado à Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e de quatro bolsistas do curso de Letras dessa instituição, atuantes no projeto de área, em uma escola pública de Pelotas, entre os anos de 2012 e 2013. O PIBID atua como um elemento importante para a formação do bolsista e do professor da escola, bem como para a reflexão das práticas de ambos. Práticas essas que exigem profissionais envolvidos "com uma proposta educativa capaz de promover nos estudantes a consciência dos processos pelos quais se aprende" (BURUCHOVITCH, 2001, p. 19). O processo de aprendizagem deve ser prazeroso e deve despertar no estudante a autonomia e consciência para as demais áreas de sua vida. A partir disso, o trabalho foi pensado e operacionalizado em três fases: planejamento, execução e avaliação, permitindo que o trabalho transforme-se em ações mais significativas para os alunos e também para os professores. Esse processo reflexivo e consciente faz parte do constructo da autorregulação da aprendizagem (ARA) e é terreno fértil para variadas pesquisas nas áreas da educação e psicologia.

O trabalho da supervisora e das bolsistas para a realização das oficinas de Letras com duas turmas de 3º ano do Ensino Médio Politécnico foi uma tentativa de proporcionar para todos os envolvidos uma possibilidade de construir um trabalho mais consistente e reflexivo,

permitindo avaliar e reconhecer o papel do professor como mediador no espaço da sala de aula, assim como estabelecer uma relação mais pertinente dos conteúdos trabalhados com a realidade concreta dos alunos, proporcionando aos bolsistas e alunos estratégias que lhes fossem úteis para autorregular sua aprendizagem.

**Algumas considerações sobre o PIBID e o papel do professor supervisor nesse programa.**

O Ministério da Educação, na tentativa de proporcionar melhor formação para os estudantes de licenciaturas das universidades públicas, comunitárias e privadas, criou o PIBID como uma forma de incentivar e estimular maior interesse e procura por esses cursos. Na prática, o programa é uma parceria estabelecida entre as instituições de educação básica e as universidades. Na análise deste trabalho, a parceria referida se deu entre a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e uma escola pública de ensino básico na cidade de Pelotas. O grupo atuante do qual os envolvidos no trabalho fazem parte é o PIBID II - Humanidades, formado pelas áreas de Ciências Sociais (quatro bolsistas), Educação Física (cinco bolsistas), Filosofia (três bolsistas), História (três bolsistas), Letras (quatro bolsistas) e Teatro (dois bolsistas). Nesse grupo, o trabalho foi coordenado por dois professores vinculados à universidade, ambos do curso de Filosofia, e a quem estavam subordinados dois professores supervisores, titulares de turmas do Ensino Médio Politécnico, sendo um da área de História e a outra da área de Letras.

A partir de diagnóstico da escola, realizado pelos bolsistas, de estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de análise do Projeto Político Pedagógico da Escola e do novo Projeto Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul, e demais leituras estabelecidas pelo grupo para fundamentação teórica sobre educação, foi estabelecido tema para montagem e execução de projeto interdisciplinar que contemplasse a questão da Autonomia e Cidadania. Concomitantemente, as áreas realizaram ações específicas, levando em consideração o grau de adiantamento das turmas cedidas para a aplicação de oficinas, os conteúdos determinados pelos professores titulares, a relação possível estabelecida entre a temática do projeto interdisciplinar e o projeto de área. No caso deste estudo, foi focado o trabalho disciplinar da área de Letras.

A metodologia adotada pelo grupo das linguagens para o trabalho com os alunos do Ensino Médio Politécnico (EMP) se deu a partir da observação das dificuldades relatadas por esses estudantes. A partir dessa perspectiva, percebeu-se que produzir textos de diferentes

gêneros e tipologias é uma tarefa considerada penosa para os adolescentes. Pensando nesse problema, o grupo geral de Letras formado pela coordenadora de área, quatro supervisoras e dezenove bolsistas de diferentes semestres chegaram ao consenso de produzir e oferecer nas escolas contempladas pelo PIBID, oficinas relacionadas à redação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), portanto, especificamente, o texto dissertativo-argumentativo por tratar-se do gênero exigido nesse teste.

Em reuniões de área, realizadas às quartas-feiras pela manhã, foram estabelecidas metas, levando-se em conta as características de cada escola. Nesses momentos, fez-se a discussão sobre materiais, metodologias, organização dos grupos e das oficinas, e, principalmente, as temáticas das redações que seriam iguais para todas as escolas. Tarefa difícil já que os assuntos focados nos projetos eram bastante distintos. A solução estabelecida para essa questão foi a de utilizar temas voltados para a atualidade, questões sociais e cotidianas. Temáticas essas relacionadas, coincidentemente, com o tema geral "Cidadania e Autonomia", norteador do projeto interdisciplinar da escola analisada neste trabalho.

Decididas as questões gerais, os grupos orientados pelas supervisoras da área de Letras, passaram a aplicar as oficinas, levando em conta as necessidades e realidade de cada escola. No caso da escola em particular analisada, o trabalho da supervisora foi um pouco diferenciado pelo fato da mesma também ser titular das turmas nas quais se deram a aplicação das oficinas. Essa atividade foi relacionada ao programa e conteúdos programáticos da 3ª série do Ensino Médio Politécnico, agregando o trabalho das bolsistas ao da professora supervisora e construindo aulas colaborativas. O grupo todo participou no processo de construção do material, mas coube a professora mediar o trabalho anterior a sua aplicação bem como a correção dos textos produzidos pelos alunos. O referencial teórico adotado para as aulas partiu das leituras relacionadas à produção de textos exploradas nos estudos de Platão e Fiorin (2006; 2006), Cereja, Cochar e Cleto (2009), Abaurre, Abaurre e Pontara (2011) e o manual do participante do ENEM 2013. O debate e a reflexão após a aplicação de cada oficina foi norteador pelos estudos de Freire (2011) e Gohn (2010), provocando as bolsistas para novos desafios e novas práticas. Para introduzir os estudos sobre autorregulação da aprendizagem trabalhou-se com Veiga Simão, Frison e Abrahão (2012) e Rosário (2012).

Em geral, o trabalho do supervisor não é tão específico pelo fato do mesmo precisar orientar diferentes áreas de conhecimento e um número significativo de bolsistas, mas neste caso, o fato da supervisora ser titular das turmas de EMP, contribuiu para que a atividade realizada junto com o grupo da área de Letras tivesse uma orientação mais efetiva.

As oficinas foram aplicadas entre os meses de setembro e outubro de 2013, sempre às quintas-feiras, no turno da manhã, perfazendo um total de sete encontros, distribuídos em quatorze aulas. As atividades eram planejadas previamente e discutidas pelo grupo às terças-feiras, após a reunião do grupo interdisciplinar, o que proporcionava a troca de informações, tirada de dúvidas e a realização de ajustes no trabalho para a semana posterior. Participaram do projeto das oficinas 42 alunos distribuídos em duas turmas.

### **A professora-supervisora como mediadora/formadora**

Receber os bolsistas e coordenadores na escola, fazer a mediação entre a escola e a universidade e entre os bolsistas e os professores das turmas contempladas pelo projeto, auxiliar nos trabalhos de forma geral, ajudar na construção do projeto e na construção das oficinas interdisciplinares e nas oficinas de áreas são algumas das ações realizadas pelo professor-supervisor do PIBID.

Esse trabalho exige o perfil de um profissional capaz de "realizar com autonomia e responsabilidade atos intelectuais não-rotineiros na busca de objetivos inseridos em uma situação complexa" (LEMOSSÉ, 1989; BOURDONCLE, 1993). Da mesma forma, o bolsista necessita apropriar-se dessa ideia de autonomia com responsabilidade, pois aprender não é receber conhecimentos e ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos. Portanto, fazer parte do PIBID, é uma formação constante onde todos os envolvidos no projeto, professores e licenciandos, precisam entender seus papéis e a ideia de que "ensinar inexiste sem aprender e vice-versa" (FREIRE, 2013). Dentro dessa perspectiva, como a supervisora da área de Letras poderia auxiliar as pibidianas para que essas não só repetissem conceitos, mas, de alguma forma, estimulassem os alunos a pensar? E como as pibidianas, nesse processo, também poderiam ser instigadas a refletir e não só imitar ou reproduzir práticas?

O desafio de provocar mudanças faz parte do trabalho diário do professor. Infelizmente, pelos mais diferentes fatores (motivacionais, econômicos, afetivos etc.), apesar de ter consciência da necessidade desse processo de constante mudança e transformação, o professor trabalha como profissional da educação e deixa de lado o papel de educador reflexivo e crítico, prática docente que implica pensar, que "envolve movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 2013).

Dessa forma, realizar as oficinas de redação, no entender da supervisora de área, deveria ser uma atividade que não só permitisse aos alunos estudar e aplicar conceitos da produção de texto dissertativo-argumentativo como também proporcionasse uma experiência

de troca, aprendizado e reflexão, para os estudantes da turma, para as quatro bolsistas envolvidas com as oficinas e para a própria professora, motivo pelo qual se justifica a análise deste trabalho. Essa tarefa exigiu bem mais do que o simples acompanhamento de trabalho porque ensinar requer do professor uma reflexão constante de sua prática e essa reflexão não pode ser ingênua como fundamenta Freire: "o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador." (FREIRE, 2013. p. 39).

A conscientização por parte dos envolvidos no processo de aprendizagem é essencial para o trabalho em parceria, pois o esforço e a mudança de postura são essenciais para a realização de trabalho coletivo. Essa empreitada não é nada fácil, visto que muitos professores e uma parcela significativa dos estudantes das licenciaturas, por medo de arriscar-se e de ousar, ainda permanecem na zona de conforto, trabalhando com aulas centradas na transmissão de conhecimentos, distanciando-se da ideia de sujeitos autônomos e emancipados na educação. Sendo assim, combater essas posturas e romper com o tradicional torna-se uma necessidade, pois a escola é um espaço onde não é mais possível ignorar o papel de agente dos envolvidos nesse espaço. A transmissão pura de conhecimentos é fator ultrapassado, levando-se em conta a rapidez com que o mundo e as tecnologias evoluem. Ignorar essas transformações é fadar a escola e seus atores a atuarem no século XXI com o mesmo comportamento que se tinha no século XIX.

Por essa razão, o papel do supervisor do PIBID torna-se tão importante, pois como mediador entre a escola e a universidade, deve-se perceber sujeito de sua atuação bem como agente de transformação constante de si mesmo, dos pibidianos, dos alunos da escola e de seus demais pares. Dentro dessa perspectiva, o estudo sobre a autorregulação da aprendizagem pode ser agregado ao trabalho do PIBID, pois é um processo que pode contribuir para a importância do aprender de forma consciente, permitindo que alunos, bolsistas e professores percebam-se sujeitos, de fato, de seu conhecimento.

### **A autorregulação da aprendizagem e a construção do projeto no PIBID**

Trabalhar em grupo e de forma interdisciplinar no PIBID exige que estudantes e professores consigam estabelecer objetivos claros para o trabalho, façam uso de estratégias cognitivas apropriadas, saibam organizar e ocupar o ambiente de trabalho, consigam monitorar o próprio desempenho, gerenciar o tempo disponível, buscar ajuda se necessário, identificar os fatores que contribuem para a aprendizagem, antecipar os resultados das ações e

experimentar satisfação com o próprio esforço (POLYDORO, AZZI, 2009). Essas ações mencionadas poderiam descrever não só o processo de trabalho e construção no PIBIB, pois estão relacionadas com o constructo da autorregulação da aprendizagem. Trata-se de um processo autodirigido e que pode ser representado por um modelo cíclico que apresenta três fases: a primeira denominada de fase prévia; a segunda fase de realização; e a terceira fase de autorreflexão (ZIMMERMAN, 2000, 2002).

O projeto construído dentro das escolas exige que os pibidianos tenham controle sobre suas ações, organização em relação às tarefas e uma avaliação constante do trabalho que é construído no projeto. Essas ações são construídas pelos licenciandos de forma inconsciente inicialmente, mas acredita-se que depois sejam agregadas a sua rotina de trabalho que exige um grau de organização e avaliação sistemática da construção e aplicação do projeto. A aprendizagem autorregulada permite que o sujeito envolvido no processo tenha um papel ativo e autônomo na aprendizagem, condição que aproxima as ações e estratégias trabalhadas no PIBID desse constructo, processo que é necessário, também, para a construção do trabalho do professor em sala de aula e, por essa razão, espera-se que não seja apenas uma etapa que os pibidianos cumpram, mas que consigam levar para sua trajetória profissional ao tornarem-se professores titulares de turmas. Se for possível agregar o constructo da autorregulação ao trabalho do PIBID e esse ajudar a construir práticas mais eficazes e conscientes para os futuros professores, existe a possibilidade de criar uma cadeia de conhecimentos e de aprendizagem e os maiores beneficiários serão os alunos, as escolas e, conseqüentemente, a educação como um todo.

### **Descrição e análise das oficinas**

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) requer dos candidatos o conhecimento sobre cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas (Matriz de Referência para o ENEM 2009). Em cada área são estabelecidas outras competências, mas sempre levando em conta os eixos que norteiam o exame.

Em relação à redação, a avaliação é feita a partir de cinco competências:

- 1) Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita;
- 2) compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento, para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;
- 3) selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- 4) demonstrar

conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e, por fim, 5) elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (A Redação no ENEM 2012: Guia do Participante).

De posse dessas informações, o grupo da área de Letras, em reuniões de área realizadas às quartas-feiras pela manhã, produziu propostas para as oficinas voltadas para a prova de redação com o propósito de contribuir para o aprofundamento dos conceitos relacionados ao texto dissertativo-argumentativo. Foram selecionados pelo grande grupo sete temas considerados importantes e de cunho polêmico os quais resultaram nas propostas para as redações: Vaidade e Saúde, Protestos no Brasil, Limites do Consumo, Tráfico Humano, Relação Homoafetiva, Maior Idade Penal e Tecnologias na Educação. A partir desse consenso, os grupos por escola ficaram responsáveis por criar material de apoio para apresentação e realizar correção dos textos produzidos pelos alunos, ficando a supervisora de área responsável pela marcação dos horários disponibilizados pelos professores titulares da escola e auxiliando as bolsistas no que fosse necessário.

Este trabalho analisado parte da realização das oficinas adaptadas e programadas a partir das turmas de 3º ano do EMP, cedidas pela professora supervisora, tendo as atividades integradas aos planos de ensino e de aula das turmas. Nessa perspectiva, as pibidianas sentiram-se incluídas ao trabalho da escola e amparadas pela professora que atuou não só como mediadora, mas como alguém a mais que se integrou ao grupo, contribuindo para a atividade coletiva. A metodologia de trabalho adotada a partir de então passa a remeter à atividade realizada pelo grupo dessa escola específica para avaliação das oficinas e construção de roteiro para a correção das redações realizadas pelos estudantes, permitindo um recorte que foi utilizado para a coleta de dados desta análise.

Nos encontros realizados às terças-feiras após as reuniões de área, o grupo discutia pontos positivos e negativos das oficinas aplicadas, analisavam-se os textos produzidos pelos alunos e que apresentavam maior dificuldade de correção para as pibidianas e a reflexão sobre o que precisaria ser modificado. Nesse contexto, a supervisora atuou como uma mediadora, pois orientou os trabalhos de forma a "chamar a atenção" das bolsistas para uma avaliação crítica e constante das práticas realizadas pelo grupo, norteando, de certa forma a avaliação para lacunas que eram percebidas durante a observação participante, técnica adotada para esta pesquisa-ação (GIL, 2010, p 154). O planejamento, execução e avaliação foram feitos, em um primeiro momento, para organizar como seriam as oficinas e, depois, repetiu-se ao final de cada aula, produzindo novas avaliações e mudança de direção no trabalho. O processo cíclico de construção de trabalho (ZIMMERMAN, 2000) esteve presente em todas as etapas e

contribuiu para que as bolsistas entendessem melhor a questão da consciência para a organização do conhecimento não só para elas como para os alunos. A reflexão crítica sobre a prática permitiu compreender que trabalhar determinado conteúdo, requer bem mais do que reconhecer conceitos, pois é necessário estabelecer relações significativas entre o conhecimento de mundo dos alunos e tais conceitos. Esse fato pôde ser constatado a partir de técnica utilizada pela professora supervisora, através de questionário com pergunta aberta, para avaliação das pibidianas e dos estudantes sobre as oficinas. A resposta das pibidianas, de forma unânime, narra a satisfação com o aprendizado e com o aproveitamento do trabalho realizado que irá ajudar a produzir outras atividades a partir da experiência: "Trabalhar em grupo e com a presença de uma professora mais experiente nos ajudou a ganhar confiança e pensar em aspectos da produção e execução da aula que até então eu não tinha pensado." (Frase de uma das pibidianas que aqui será denominada como A). Da mesma forma, percebeu-se nas respostas dos alunos motivação e interesse pelo trabalho realizado por várias professoras na mesma turma: "É muito legal ter mais de uma professora em aula. Parece que o trabalho rende mais e são mais pessoas ajudando nas dúvidas." (Aluno do 3EMP1). Esse fato também pôde ser observado através da frequência e da responsabilidade na entrega dos trabalhos, pois nas quatro últimas oficinas nenhum aluno faltou e todos entregaram a redação. Outro aspecto que também pode ser levado em conta é a nota das redações que foram aumentando gradativamente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percebe-se que o trabalho colaborativo é possível quando os envolvidos no processo não se entendem submissos uns aos outros, mas sujeitos de um espaço onde todos podem ensinar e aprender ao mesmo tempo. (FREIRE, 2013). A partir dessa compreensão, a realização das oficinas de redação permitiu que as pibidianas e a supervisora trabalhassem de forma integrada, desfazendo a ideia de que por ser titular da turma, a professora determinaria o processo, enquanto as bolsistas repetiriam práticas. Por sua vez, as pibidianas precisaram atuar entendendo que transferir conteúdos não é proporcionar um espaço de aprendizagem, compreendendo que é necessário perceber e relacionar os saberes dos alunos com os demais.

Quando os envolvidos no processo de ensino, entendem seus verdadeiros papéis, criam, de fato, um espaço favorável para construção de conhecimento. E para que isso aconteça, é necessário entender que o papel do professor é o de alguém que seja capaz de fomentar o debate e relacionar os saberes de forma coerente. Um mediador capaz de



oportunizar um ambiente favorável para o trabalho colaborativo, permitindo que todos os envolvidos nas atividades possam construir seus saberes e, dessa forma, percebam que se tornaram sujeitos ativos no processo.

Portanto, entende-se que trabalhar de forma colaborativa é uma possibilidade interessante já que para os alunos também não é habitual aulas ministradas por grupos, pois os estudantes ainda têm muito presente a ideia de um único professor para cada disciplina. O trabalho integrado quebra com o paradigma de que para aprender é preciso um professor diante de uma turma passiva que apenas acumula conceitos desconexos da realidade do grupo. O PIBID oportuniza o trabalho colaborativo, possibilitando transformações positivas nas escolas, a partir do momento que requer dos envolvidos no processo a conscientização da importância de todos entenderem seus papéis de sujeitos mais autônomos e conscientes na educação.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 out. 2013.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª ed., São Paulo: Atlas, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (Org.). *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. 3ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- ROSÁRIO, Pedro; NUÑEZ, José; GONZALEZ-PIENDA, Júlio. *Cartas de Gervásio ao seu umbigo: Comprometer-se com o estudar na educação superior*. São Paulo: Almedina, 2012.
- SIMÃO, Ana Margarida Vieira da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB. 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica Educação).
- ZIMMERMAN, B. Becoming a Self- Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, v. 41, n. 2, 2002, p. 64-70.

## **POLÍTICAS DE APOIO À DOCÊNCIA E O PAPEL DO GESTOR.**

**Chana Francini Beltramin<sup>1</sup>**  
**Edite Maria Sudbrack<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O estudo traz análise dos programas de formação docente implantados no Brasil que visam incentivar a formação de professores e aumentar o prestígio das licenciaturas no Brasil, visa a conhecer os programas que servem de incentivo, através de políticas demandadas da União. Nesta parte do trabalho o foco reside na análise do papel da gestão escolar, a qual configura-se em um setor importante dentro da educação, já que por meio dela podemos visualizar a escola e o alcance do seu projeto educativo. O Governo Federal investiu fortemente em programas de apoio aos jovens para a carreira do magistério, afinal a cada ano diminui o número de pessoas que buscam a carreira docente e muitos dos professores largam suas funções. Neste trabalho, alguns destes programas recebem destaque, tais como: FIES- e PARFOR. O estudo tem caráter descritivo, definido como pesquisa qualitativa. As políticas educacionais neste sentido devem subsidiar uma educação emancipadora, servindo de base para um melhor desempenho educacional, proporcionando uma constante autoavaliação e reflexão do professor sobre sua prática pedagógica.

**PALAVRAS – CHAVE:** Gestão escolar, Formação de professores, Práticas pedagógicas, Políticas educacionais.

### **INTRODUÇÃO**

O trabalho tem como objetivo pesquisar e analisar os programas implantados que visam incentivar a formação de professores e aumentar o prestígio das licenciaturas no Brasil.

Busca-se explicar e conhecer os programas que servem de apoio e incentivo à formação de professores, através de políticas educacionais demandadas pela União e também como se materializam os programas de apoio à docência na gestão educacional e na prática pedagógica do professor. Nesta parte do trabalho o foco reside na análise do papel da gestão escolar.

O Governo Federal investiu fortemente em programas de apoio aos jovens para a carreira do magistério, afinal a cada ano diminui o número de pessoas que buscam a carreira docente e muitos dos professores largam suas funções.

Neste sentido, as políticas educacionais, com estes programas, devem subsidiar uma educação emancipatória, servindo de base para um melhor desempenho educacional, proporcionando uma constante autoavaliação e reflexão do professor sobre sua prática pedagógica.

A metodologia consta de estudos bibliográficos e de fontes documentais.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do V semestre do curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai Das Missões, Campus Frederico Westphalen. E-mail: chanabeltramin@gmail.com.

<sup>2</sup> Orientadora da pesquisa Dr<sup>a</sup> em Educação. Coord. PPGEDU.

## 1 CONCEITUANDO POLÍTICAS EDUCACIONAIS

### 1.1 Políticas Educacionais.

As políticas públicas dirigidas à educação, podem determinar o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais (INEP, 2006), dentre eles, o direito à educação. Com base na concepção marxiana Shiroma; Moraes; Evangelista (2000, p.8) afirmam que o Estado na sociedade moderna, constitui a expressão das contradições presentes nas relações de produção que se instalam na sociedade civil e a partir destas contradições orienta suas ações nesta perspectiva:

O Estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade e dele próprio, portanto, administra as, suprimindo as no plano formal, mantendo as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades

Na atualidade, o Estado tem atuado de forma preferencial em políticas mais segmentadas para grupos sociais ou individuais como é o caso das políticas de apoio a formação docente. As políticas educacionais estão inseridas dentro das políticas públicas, sendo que deveriam atender aos interesses do coletivo, respeitando o direito de cada indivíduo e assegurando o bem comum. Como nos ensina CAMARGO (2006 p.16), “as políticas educacionais podem ser entendidas como a fração das políticas públicas atendendo, com efeito, a um determinado setor do todo: “a educação”. A autora ressalta, também, que as políticas educacionais não devem ser fragmentos isolados, descontextualizadas, (2006, p.17) “[...] ainda que fruto das planificações estatais, a educação não é isolada de um contexto maior, nem da sociedade concreta, com anseios e demandas que dizem respeito a este setor”.

Sabe-se também, que construir uma política não é tarefa fácil, pois esta deve levar em conta todas as necessidades e desejos de uma nação ou de um coletivo. Dentro de uma política inserem-se objetivos e valores, e estes elementos não podem ser esquecidos por aqueles que propõem o projeto de educação de um povo. Shiroma; Moraes; Evangelista (2000, p.10) afirmam que:

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

(...) as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra-referidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida.

Incluída nos dispositivos constitucionais brasileiros, a educação é vista como: “direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, (CF,1988)”. O caminho que vai da educação como direito à sua regulamentação nos diversos regimes políticos tem importância por que as leis da educação são as que recebemos em primeiro lugar. E são elas que nos preparam para a condição de cidadãos.

Desta forma, a educação é um aspecto fundamental para a existência da sociedade e sua harmonia, assim em qualquer perspectiva de abordagem é um fator decisivo de avanço social, garantindo a formação do homem, da ciência, da tecnologia, e contribuindo para a elevação do nível de um povo.

Logo, tanto educação quanto política, promovem a organização social e oferecem subsídios para enfrentar os conflitos e as formas de educação das crianças e jovens. Tanto para a Educação quanto para a Política, a lei impõe determinadas formas de conduta para os indivíduos e possui limitações quando confrontada com a realidade.

Portanto, Política Educacional refere-se às ações desenvolvidas que transcendem as leis educacionais. Mais do que isso, defendem e explicitam determinadas correntes de educação, a predominância de determinadas perspectivas de ensino, a posição de organizações não governamentais frente às ações do Estado.

Há dois tipos de Políticas educacionais, uma que se gesta de “cima para baixo” quando é objetivo explícito de governo, base constitucional e corresponde a um projeto de gestão do Estado brasileiro que faz com que um corpo de leis seja assimilado, discutido e incorporado no meio escolar. Por outro, professores, diretores e alunos, sociedade, são também agentes de realização de Políticas Educacionais. Assim, a política educacional “de baixo para cima” corresponde a uma apropriação, uma elaboração específica, de cada instituição e dos profissionais da escola ou sociedade. Nelas, existe um movimento circular e em espiral: não é pouco comum o governo ter de ceder ou realizar contraofensiva às iniciativas e desejos da sociedade civil no campo educativo. Desta forma, ambas se realizam complementarmente no cotidiano da escola, nos diferentes graus de ensino.

A política educacional caracteriza-se também pelas suas intenções, que podem ser claras ou estarem camufladas. Outro aspecto que se observa embutido nas políticas educacionais são as relações de poder. Desta forma, a política educacional pode tanto ser o resultado da participação ativa dos membros envolvidos na tarefa pedagógica, quanto pode ser gerada pela imposição de um pequeno grupo que exerce poder sobre a grande maioria.

Com efeito, a política educacional tem muito a ver com o contexto e a organização política de cada sociedade, e o seu perfil depende em grande parte desse aspecto da sociedade em que ela se insere, ou seja, reflete a realidade social. Por exemplo, em uma sociedade onde os membros atuam de forma ativa e democrática nas decisões da política, essa política educacional vai acatar estas sugestões e anseios da comunidade. Este estudo trata da política de formação docente implementada pelo Estado Brasileiro, cabe aqui um parêntese para explicitar a concepção de formação docente acolhida por esta pesquisa.

## **1.2 Formação docente.**

A formação que os professores recebem na universidade não basta para preparar um professor para atuar em sala de aula, faz-se necessário uma formação contínua e que acompanhe a prática. Como ressalta NETO, et al. (2007, p.42), é imperativa a:

[...] necessidade de bons docentes; o investimento não apenas na capacitação docente, mas, também, em seu desenvolvimento profissional e humano; a formação inicial e continuada como estratégia de reforma; a qualidade de vida dos docentes e a valorização de sua carreira como estratégia para melhorar a aprendizagem dos estudantes, dentre outros.

Como se verifica nas palavras do autor a atuação profissional qualificada requer formação inicial e continuada, mas também condições de trabalho e carreira, um entorno rico de materiais para contribuir com a educação de qualidade.

Observa-se assim, a importância da formação dos professores, entre outros fatores, para a evolução da situação do ensino de nosso país. Para tanto, não podemos pensar a formação dos educadores, sem pensar em sua aprendizagem, na sua construção através de um espaço necessariamente interativo, de trocas e de ação-reflexão. Assim, pensar em formação docente é inevitavelmente pensar em políticas educacionais e no impacto destas para a formação. Com efeito, tratar de políticas educacionais remete-nos a analisar uma série de medidas planejadas e colocadas em prática por um governo, seja estadual, municipal ou

federal. As políticas criam acessórios importantes para elevar o nível da educação no seio da sociedade.

### **1.3 Programas de Apoio**

Pensando em qualificar a formação docente nas redes de ensino, o Estado está investindo em programas que subsidiem a formação de professores no Brasil. Este estudo vai deter-se em dois programas de apoio à formação docente protagonizado pela União: o PARFOR e o FIES.

#### **1.3.1 FIES.**

Esta política trata de um Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, sendo um programa de apoio destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação – MEC. O FIES tem o objetivo de financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação.

Este programa foi criado pela MP nº 1.827, de 27/05/99, regulamentado pelas Portarias MEC nº 860, de 27/05/99 e 1.386/99, de 15/19/99 e Resolução CMN 2647, de 22/09/99.

Em 2010 o FIES passou a funcionar em um novo formato. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa e os juros caíram para 3,4% ao ano. Além disso, passou a ser permitido ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano. O percentual mínimo de financiamento é de 50% (cinquenta por cento) do valor dos encargos educacionais cobrados do estudante por parte da instituição de ensino.

O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é hoje um instrumentíssimo para o acesso de centenas de jovens e adultos ao ensino superior. Um dos grandes impulsionadores para esse recorde no Fies e o avanço das matrículas no ensino superior particular diz respeito, entre outras coisas, à reformulação pelo qual o programa de financiamento passou. Em 2010, a taxa de juros para adesão sofreu redução de 9% para 3,4% ao ano. Além disso, foi aprovada a ampliação do prazo de carência de seis meses para um ano

e meio. Dessa forma, o aluno, depois de formado, ganhou tempo maior para começar a pagar as parcelas do empréstimo.

O programa conta com alguns diferenciais para as áreas da licenciatura. Os professores da educação básica, em efetivo exercício nas redes públicas terão desconto de 1% do saldo devedor. O abatimento das mensalidades está regulamentado em portaria normativa, publicado no Diário Oficial da União. Além de o aluno optar pela área da docência não precisa ter fiador, o que só vem a somar na hora da escolha por esta área, já que existe uma carência neste setor, está é uma forma que o governo encontrou de melhorar a oferta e contribuir para que não somente se formem novos professores, mas atuem na área pública melhorando a qualidade da educação. (BRASIL, 2013)

### 1.3.2 PARFOR

O PARFOR é um programa voltado para professores em exercício na rede pública de educação básica, visa a induzir e fomentar a oferta emergencial de vagas em cursos de educação superior, gratuitos e de qualidade, nas modalidades presenciais e à distância. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina no seu Artigo 62 que “A formação de docentes para atuar na educação básica” Contudo, de acordo com o Educacenso, quase um terço dos professores da educação básica das redes pública e particular do Brasil não tem formação adequada.

Segundo a CAPES (2013).

É um investimento inédito na formação de professores em âmbito nacional. Deve-se considerar também que esse investimento é realizado de forma planejada e democrática através de parceria com os Estados, Municípios e Instituições de Ensino Superior Públicas de todo o País que fizeram adesão ao Plano Nacional de Formação de Professores, no contexto do decreto 6.755/2009 que instituiu a *Política Nacional de Formação de Professores*

O PARFOR é um programa especial com oferta emergencial de cursos de licenciatura, dirigido a professores em exercício nas escolas públicas de educação básica, com pelo menos 3 anos de atuação, que não possuem a formação adequada ou que estejam atuando fora da área de formação inicial. Nas palavras de Gatti e Barreto (2009) as propostas contidas nos documentos que regulamentam o plano procuram responder a alguns dos problemas de fundo apontados por décadas pelas análises realizadas no país sobre o processo de formação de docentes, entre eles:

[...] conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre e intrainstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 52).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica foi criado com o objetivo de equalizar nacionalmente as oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, assegurando a todos os professores em efetivo exercício, sem curso superior, ou que atuam fora da sua área de formação, uma vaga gratuita numa universidade.

#### **1.4 O Papel da Gestão escolar**

A gestão escolar é um setor importante dentro da educação, já que por meio dela podemos visualizar a escola e o alcance do seu projeto educativo.

Tavares (2009) nos diz que: Gestão Pedagógica é a que mais se refere à gestão. Cuidar e gerir a área educativa, propriamente dita, da escola e da educação escolar. A gestão estabelece objetivos para o ensino, define as linhas de atuação, em função dos objetivos e do perfil da comunidade e dos alunos.

A gestão escolar tem um papel preponderante para a implantação de políticas educacionais, seja incentivando, apoiando, seja negando as propostas em desenvolvimento.

##### **1.4.1 O envolvimento da comunidade escolar no processo de gestão democrática**

Os pais e alunos têm importante atuação na comunidade escolar, são eles que tem presença significativa e atuante dentro do espaço de aprendizagem. É preciso manter um diálogo relevante aceitando e questionando, recusando algumas coisas e assumindo outras. Isso fará com que o aluno se sinta envolvido com o processo de construção e no desenvolvimento das decisões da escola que estão diretamente ligadas ao corpo discente, eles poderão vivenciar diretamente o processo de democracia, colocando suas ideias e opiniões, participando de debates e respeitando as diferenças. Luck ressalta a importância da construção e da participação de uma gestão que envolva os alunos, assim:



**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

Além de oferecer ensino de qualidade, é obrigação da escola fazer com que eles se sintam parte integrante do processo educacional e participantes de uma comunidade de aprendizagem, o que só se consegue com uma metodologia participativa, sempre sob a orientação do professor. Os jovens sempre se mostram colaboradores extraordinários nas escolas em que lhes é dada essa oportunidade, podendo assumir papéis importantes inclusive na gestão e na manutenção do patrimônio escolar, nas relações da família com a escola e dessa com a comunidade. (LUCK, 2013)

A partir do momento em que o aluno se torna protagonista dentro de uma instituição de ensino ele transforma a sala de aula em lugar de construção, reconstrução e compartilhamento de culturas e as salas de aula passam a fazer parte de um todo maior que é a escola.

Fazer parte e ajudar a construir uma prática pedagógica democrática incentiva o indivíduo a desenvolver capacidades de liderança, de motivação e de valorização do ser humano transformando a sala de aula em lugar de crescimento não somente transformará um aluno dedicado mas também um cidadão coerente e preparado para assumir inúmeras funções e levando sempre em consideração a democracia a participação e a boa relação interpessoal. O suporte da comunidade educativa pode contribuir com a efetivação da gestão democrática, colaborando com a implementação das medidas educacionais.

### **APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS.**

Com o referido trabalho podemos destacar a importância da análise crítica das Políticas Educacionais. Seus impactos para uma educação de qualidade se apresentam como um desafio frente aos problemas enfrentados em nosso sistema educacional brasileiro, notadamente, na formação de professores.

Deste modo, as Políticas Educacionais, e seus programas de apoio à formação docente, constituem uma possibilidade de qualificar o sistema educacional de nosso país, na perspectiva que contribui para melhorar a preparação dos professores, bem como, sua transposição didática, ao mesmo tempo em que abre novas oportunidades e incentivos para os alunos que desejam seguir esta carreira. Neste contexto de apoio insere-se também a gestão escolar.

Os programas de apoio oportunizam uma relação dialética entre teoria e prática, facultando aos futuros docentes uma melhor formação, preparando-os para a profissão. Vale destacar também, que as medidas governamentais servem de apoio e incentivo, de modo que visam ao ingresso e à permanência dos alunos nos cursos de licenciaturas.

A formação de professores, auxiliada pelos programas de apoio a esta formação caminham rumo a uma nova educação, na qual os educadores sejam orientados a transcender a fragmentação disciplinar e avançar para formas de trabalho mais unificadas, visando o crescimento de todo o sistema educacional.

Portanto, as Políticas Educacionais, através dos programas de apoio à formação de professores, propõem superar a compartimentação, buscando atingir seus objetivos, através de ações globais de valorização e qualificação do magistério, e da gestão democrática das instituições educativas.

A gestão escolar deve caminhar junto com os projetos de apoio lançados pelo estado, incentivando os docentes rumo a uma formação cada vez mais qualificada e assim contribuindo para aumentar os índices positivos na área da educação em nosso país.

Concluimos que a escola precisa acompanhar as mudanças da sociedade e assumir sua função social. Uma gestão democrática implica a democratização do processo de construção social da escola, na qual o gestor através da articulação entre os diversos segmentos da unidade escolar compartilha decisões de forma coletiva e modifica relações de poder, transformando-as em um organismo vivo e dinâmico.

A gestão escolar tem um papel fundamental na implementação das políticas públicas educacionais, através da participação, da criticidade e do comprometimento ético político.

## REFERÊNCIAS

<[http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2002/res\\_2002\\_0001\\_CP\\_retificacao\\_formacao\\_professores.pdf](http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2002/res_2002_0001_CP_retificacao_formacao_professores.pdf)>. Acesso em 25/11/2013.

AFONSO, Almerindo Janela, **Reforma do Estado e Políticas Educacionais**: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Revista Educação e Sociedade, ano XXII, nº 75, agosto de 2001.

BRASIL CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em 20 nov. 2013

BRASIL Ministério da Educação. Portal MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 08/11/2013.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: 2012. **Programas do MEC voltados à formação de professores: Parfor / Pibid**. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id...](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id...)>. Acesso em: 25 nov. 2013.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FIES. Disponível em <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>, Acesso: Dez, 2013.

BRASIL Resolução CNE/CP nº. 01 de 18 de fevereiro de 2002a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de abril de 2002a, p. 01, Seção I. Disponível em: <[http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2002/res\\_2002\\_0001\\_CP\\_retificacao\\_formacao\\_professores.pdf](http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2002/res_2002_0001_CP_retificacao_formacao_professores.pdf)>. Acesso em 25/11/2013.

CAMARGO, Ieda de. **Gestão e Políticas da Educação**. Santa Cruz do Sul. Editora UDINESCO, 2006.

CUNHA, Renata Cristina. Apontamentos sobre a profissão professor: novos paradigmas acerca do processo de formação docente. In. **Educação em debate**: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira – FACED/UFC. Fortaleza:2010. V.1, nº 59, ano 32. Pp. 122 – 131.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura. In. **Cadernos de Educação**. Pelotas: ano 15, n. 27, jul./dez. 2006. Pp. 55-72.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) Política de Formação de Professores**: a prioridade postergada. Revista educação e sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1203-1230, out. 2007 1203. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009

LUCK Heloisa **Os desafios da liderança na escola**. Disponível <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/toda-forca-lider-448526.shtml>. Acesso em dezembro 2013.

NETO, Antônio Cabral,... [et. al.]. **Pontos e Contrapontos da Política Educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília. Líber Livro Editora, 2007.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RBPAE / **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação Associação Nacional de Política e Administração da Educação**; Editora: Ana Beatriz Luce. Porto Alegre: ANPAE, 1997. vol. 13 nº1 (jan. à jun./ 1997)

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento**: subjetividade, prática e saberes no magistério in: Didática, currículo e saberes escolares / Vera Maria Candau (org.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

TAVARES, Wolner Ricardo. **Gestão Democrática: Gerindo Escolas para a Cidadania Crítica.** Rio de Janeiro: Wark, 2009.

THURLER, Mônica G. **Inovar no interior da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO DO FINANCIAMENTO E DA AVALIAÇÃO COMO INDUTORES DE POLÍTICAS<sup>1</sup>**

**Edite Maria Sudbrack<sup>2</sup>**

**RESUMO:** Este trabalho apresenta os resultados preliminares relativos à análise das políticas públicas no Brasil, nos anos 2000, no que se refere ao financiamento educacional e à avaliação externa. A metodologia envolve estudos da bibliografia pertinente e documentos legais, bem como entrevistas semiestruturadas; a amostra é um município do norte do Rio Grande do Sul. No tocante ao financiamento o foco de trabalho é o FUNDEB<sup>3</sup>. Quanto à avaliação externa, projeta-se a análise da OBMEP<sup>4</sup> e as possibilidades da mesma ser encarada como política pública de avaliação em larga escala. Diante disso, são apresentadas as percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e que foram eleitas para esta investigação. Com evidência, há que se estar atento para que a qualificação do processo educacional ganhe primazia, assentado no comprometimento ético e político.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Educacionais. Avaliação em Larga Escala. Financiamento.

### **INTRODUÇÃO**

Nas últimas duas décadas o Brasil presencia um contexto de reformas educacionais, protagonizado pelas Políticas Educacionais. Tais medidas têm sido demandadas pela crescente democratização da sociedade brasileira, pelos clamores da sociedade civil, debates das associações de classe, pressões externas dos organismos internacionais, entre outros.

O tema da avaliação externa assume contornos importantes e, em todos os níveis da educação, tem sua gênese no esforço de racionalização das políticas sociais. A questão do financiamento da educação emerge como área de interesse de pesquisa e de formulação de políticas pós-constituição de 1988. O conjunto de normas constitucionais, as fontes de receitas, o percentual de recursos vinculados são fatos novos na história da educação brasileira.

Entre as Políticas Educacionais em desenvolvimento a avaliação em larga escala pode ultrapassar seu escopo de regulação para imprimir alternativas de correção de rotas e desvios, qualificando o processo educativo. Com efeito, em que pese o viés regulatório e ranqueador, os índices são produzidos pelos sujeitos concretos no chão da escola. Cabe

---

<sup>1</sup> Texto originado do Relatório de Pesquisa Edital 001/2012.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Coordenadora do PPGEDU-Mestrado em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: sudbrack@uri.edu.br.

<sup>3</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;

<sup>4</sup> Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

problematizá-los no seu potencial que favoreça as mudanças do processo educacional, na perspectiva de aperfeiçoá-los.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

O Brasil presencia nas últimas duas décadas um contexto de reformas educacionais, protagonizado pelas Políticas Educacionais. Tais medidas têm sido demandadas pela crescente democratização da sociedade brasileira, pelos clamores da sociedade civil, debates das associações de classe, pressões externas dos organismos internacionais, entre outros.

Nesta perspectiva, evidencia-se um novo padrão na alocação de recursos financeiros para a educação, novos modelos de gestão, bem como a ênfase na avaliação em larga escala, envolvendo Redes e sistemas de Ensino.

Tais políticas carecem de esforço analítico, já que são portadoras de transformações, inclusive sobre o modo de pensar o campo político (CORREIA, 2010). Estas narrativas ausentaram, por vezes, do debate, a questão de sua avaliação. Para o autor (id., p. 457, 2010), é importante trazer à tona a discussão, na perspectiva de que “as relações entre a produção política da regulação em educação e a construção de políticas de avaliação”, são imprescindíveis. O alerta do autor vai no sentido de que a avaliação tem se deslocado da promoção da qualidade para reduzi-las ao culto da avaliação (id. Ib.).

A trajetória das políticas 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 (id), quando afirmam que nos esforços para implementação das políticas educacionais 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 das Políticas Educacionais tem ampliado a pesquisa na área. De igual forma, constata-se uma prática comum em muitos países, inclusive no Brasil, em divulgar grande diversidade de informações governamentais sobre tais políticas, reforçadas por uma poderosa estratégia de cooptação da mídia e dos meios de comunicação, em geral, dificultando a apreensão de seu real significado.

*Reitera-se, portanto, que ao propor a análise das políticas em questão, não se antecipa mais um elemento regulador da atuação do professor, mas a possibilidade de construir mapas emancipatórios capazes de qualificar sua atuação docente.*

*Entre as medidas educacionais que acompanham este ensaio, elencam-se a Avaliação e o Financiamento.*

## **AVALIAÇÃO EXTERNA – AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA**

O tema da avaliação externa em todos os níveis da educação tem sua gênese no esforço de racionalização das políticas sociais, inclusive a educação, a partir da crise do Estado-Providência. O discurso do Estado avaliador encontra sua fonte também numa racionalidade instrumental/reguladora, na qual a imposição dos valores da competência e do desempenho forjam um pensamento único, traduzido como legítimo.

Esta carta avaliativa confere uma perda da democracia, que se despe de seu sentido de valor/forma de vida, para transmutar-se em uma racionalidade instrumental que hierarquiza o desempenho, na lógica da relação custo/benefício. Perdem-se, com efeito, os espaços de deliberação democrática de pensamento crítico e autônomo, substituindo-os por valores do mercado. Estes contextos, de traços predominantemente reguladores, conduzem a valorizar opções baseadas na meritocracia e não na ocorrência de uma avaliação mais democrática.

Os mecanismos de avaliação externa standardizados e homogeneizados, baseados em competências, traduzem a preocupação com a imagem externa do sistema. Revelam o sentido mais perverso da avaliação, ou seja, classificatório e excludente. O conceito de avaliação vinculado à ótica da competência aponta para a marca econômica presente na política educativa, bem ao gosto do viés mercadológico. A avaliação standardizada criterial que tem sido adotada detém objetivos previamente definidos, torna públicos os resultados e acirra a competição, ampliando a esfera reguladora. Com efeito, no momento em que o Estado reduz seu papel a atribuidor de notas, contribui para a diferenciação e a competitividade, restringindo-se a critérios formais de avaliação, baseados em escores quantitativos, elitizando o modelo.

Trata-se do que Lyotard (1988) denomina de performatividade (desempenho). Assim, enquanto um mecanismo que controla indiretamente, prescreve e controla tarefas, avaliando o seu desenvolvimento. Sob esta vertente, a relação educação/professor é subvertida, já que aponta para a sua utilidade, para a sua comercialização, transformando-a

em bem de consumo, organicamente articulada ao mundo do trabalho flexível da sociedade globalizada.

O que está em jogo na avaliação é também seu significado simbólico, na medida em que o poder central manifesta seu poder político, embora não transpareçam de forma visível seus mecanismos, já que são encobertos por linguagens especiais, como qualidade e competitividade. De todo modo, o poder político funda os mecanismos de avaliação externa em vigor, assentados no pilar da regulação. Ao afirmar que o poder público deve prestar contas à coletividade sobre serviços que oferece e como usa os recursos, processa-se uma substituição do discurso da escola pública pelo princípio neoliberal de livre escolha e/ou de competitividade entre escolas (Barreto, 2000). Esta parece ser a grande narrativa das Políticas Educacionais, ao proclamar a importância e o significado dos produtos da avaliação externa que propugna.

Ao analisar a Olimpíada de Matemática como possibilidade de avaliação em larga escala, cumpre-nos explicitar o que se entende por avaliação em larga escala. Segundo Werle (2010, p. 22): “é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação [...], abrangendo um sistema de ensino”. Com efeito, a amplitude e abrangência da avaliação em seus diferentes níveis e modalidades, realizada por agências externas aos sistemas é o que lhe confere o caráter de larga escala. Nesse sentido a avaliação em larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas (Werle, 2010, p. 22).

Cabe a ressalva, apoiada em Sobrinho (2004), que a avaliação não é neutra, nem totalmente objetiva, destacando o que está bem e o que não está, já que é submetida às condições históricas atuais.

A avaliação transfigura-se, em fenômeno político, eis que envolve, programas, redes de ensino, projetos, faz uso de recursos públicos. Seu impacto político nos sistemas educacionais se alarga para a sociedade como um todo. Apóia-se em reformas educacionais, seja nos currículos, na gestão, no financiamento, nas políticas e programas, entre outros, subsidiando a reflexão acerca da qualidade da educação pública e privada.

Outro componente inserido na Avaliação é a dimensão ética do ato avaliativo. A avaliação é uma decisão política, por isso deve ser verdadeira e justa. O fenômeno avaliativo nem sempre se conecta a diversidade pedagógica e emancipatória, percebendo-se muito frequentemente a função reguladora e restritiva, voltada mais ao controle e monitoramento dos sistemas de ensino, de que à emancipação.



As características da avaliação em larga escala dizem respeito a planos de longo prazo, aplicadas em períodos de tempo delimitados que permite a análise temporal de evolução ou não-evolução. No Brasil, destaca-se o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Neste sentido, insere-se a Prova Brasil que permite uma análise genérica do contexto educacional naquele nível de ensino e período de tempo. O SAEB, abriga algumas estratégias de avaliação, tais como, ENCCEJA, Prova Brasil, ENEM e Provinha Brasil, iniciativas de âmbito federal.

A esse contingente de exames e provas vem somar-se a Olimpíada de Matemática da Educação Básica- a OBEMEP.

Mais que produzir novos dados, os sistemas de ensino devem gerar debates e reflexões sobre os dados existentes, na perspectiva da tomada de decisões, de interpretação dos resultados, não se detendo apenas ao produto, mas no processo. Há que se imprimir significação dos dados à luz das realidades vividas.

## **FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO**

A questão do financiamento da educação emerge como área de interesse de pesquisa e de formulação de políticas pós-constituição de 1988. O conjunto de normas constitucionais, as fontes de receitas, o percentual de recursos vinculados são fatos novos na história da educação brasileira.

Embora a Constituição de 1934 já apresentasse alguma menção aos orçamentos governamentais quanto aos recursos de financiamento, somente em 1983, a Emenda Calmon obriga os Estados e municípios a investir 25% das receitas de impostos e transferências com educação (Lei 7348/85) e a União 13% de sua arrecadação.

Com o advento do FUNDEF, seguido do FUNDEB, é estabelecida uma vinculação de recursos para a área da educação. Em pesquisa realizada sobre impactos do FUNDEF, na região de abrangência da URI – Frederico Westphalen, denota-se a ampliação do núcleo de matrículas nas redes de ensino, redundando num maior ganho nos pequenos municípios do que nos de maior população, cujos investimentos já atingiam o custo mínimo proposto pelo Fundo.

No momento em que se aprova o novo Plano Nacional de Educação e o percentual do PIB a ser aplicado retomam-se polêmicas antigas e equivocadas. O panorama do financiamento do novo PNE reprisa os mesmos debates de 2001, não atentando para a

situação complexa e imprescindível do financiamento. A sanção do Executivo sem vetos faz surgir lampejos de esperança com o novo PNE.

O FUNDEF teve uma influência significativa no Ensino Fundamental, haja vista a iniciativa de nivelar o montante de recursos das redes, instituindo o custo por aluno. Findado o FUNDEF, e avaliadas suas fragilidades, foi criado o FUNDEB, contemplando todas as etapas da educação básica. Implantado o novo Fundo ainda precisa de incremento de recursos para atingir os compromissos com a garantia do direito à educação básica de qualidade.

No que se refere ao financiamento educacional cabe mencionar, também, o papel do Banco Mundial. Sem a pretensão de adentrar na análise econômica das políticas educacionais, vale a observação sobre as proposições originadas das agências financiadoras internacionais, especificamente o Banco Mundial. Sua inserção se justifica na perspectiva de compreensão dos fundamentos sob os quais se assentam a homogeneização das políticas e reformas e da transnacionalização das políticas educacionais (Stoer; Cortesão, 2002).

O contexto das políticas educativas é desenhado pelo viés economicista e marcado pela intervenção e pelo financiamento do Banco Mundial. O marco teórico-metodológico que orienta as políticas educativas preconizadas pelo Banco Mundial assentam-se na teoria econômica neoclássica (CORAGGIO, 1996). O significado da centralidade da análise econômica na arquitetura das políticas educativas precisa ser analisado. Primeiramente, há que se considerar que a análise econômica tem limitações, já que o enfoque economista destina-se à consolidação dos valores do mercado capitalista. Sabe-se que a cultura e a educação desencadeiam outros benefícios não quantificáveis, tais como os do ponto de vista social e político.

As proposições do Banco Mundial para a educação assentam-se na geração de capital humano para o novo desenvolvimento, ancorado num modelo educativo propulsor de alta flexibilidade, com ênfase na educação básica, reiterando a relação entre educação e desenvolvimento econômico. É preocupante constatar, também, que as recomendações do Banco Mundial são assumidas pelos governantes dos países sem questionamentos, levando-se a deduzir daí sua co-responsabilidade. De outra parte, nem sempre essas medidas são economicamente sustentáveis, conduzindo, isso sim, a novas crises. Nesse cenário, a contribuição de Coraggio (1996, p.97) vai na direção de que

[...] a gravidade das consequências de uma ampla intervenção equivocada na área educacional deveria evitar o unilateralismo disciplinar e facilitar a criação de um espaço pluralista de busca coletiva, em que diferentes critérios e propostas plausíveis fossem pesquisadas e colocadas à prova com acesso equitativo aos recursos.

Ao se afirmar a influência da doutrina economista do Banco Mundial para a educação, há que se remeter às questões próprias no âmbito da cultura e da política que são abordadas com a mesma ótica com que se analisa a economia de mercado. Para tal, o Banco Mundial estabelece uma “correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa” (CORAGGIO, 1996, p.102).

No que tange a formação docente, o Banco Mundial propõem uma formação baseada em “programas paliativos em serviço” (CORAGGIO, 1996, p. 102), por que não é eficiente investir na formação prévia. Nesta mesma linha de argumentação, Torres (1998) alude que a ênfase na formação em serviço está atrelada à política do Banco Mundial, cujas rubricas orçamentárias atestam tais recomendações.

Entre as propostas do Banco Mundial, o primeiro ponto remete à descentralização dos sistemas de educação; a melhoria da qualidade e eficiência da educação (básica); à ênfase aos aspectos financeiros e administrativos da reforma educacional; à convocação a maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos da escola; ao impulso do setor privado e dos organismos não-governamentais; à mobilização e à alocação eficaz dos recursos adicionais para a educação de primeiro grau, além do enfoque setorial contrariando, inclusive, a meta do programa Educação para Todos, que prevê ações multissetoriais. Conforme esclarece Torres (1996), trata-se de uma proposta formulada por economistas para ser executada por educadores, operando na lógica da relação custo-benefício e da taxa de retorno. Desconsidera assim, outros benefícios - como os sociais e os políticos - que a educação enseja.

A relativa subordinação das políticas educacionais ao paradigma econômico acaba por produzir a lógica da exclusão social, encontrando, na reestruturação do Estado capitalista, via mercado regulador, seu principal referente. Esse contorno está construindo novos mapas para as políticas educacionais.

## **A REALIDADE PESQUISADA**

O cenário desta pesquisa é um município da região norte do Rio Grande do Sul, envolvendo redes de ensino público. Os docentes entrevistados são designados por D1, D2, respectivamente.

Ao lançar o olhar para a realidade pesquisada, reflete-se quanto ao desconhecimento existente por parte dos professores em relação às políticas educacionais, notadamente no que tange à política de fundos e aos processos de avaliação em larga escala a que são submetidos os Sistemas de Ensino.

Perguntando-se aos gestores quanto à existência de recursos para aperfeiçoamento docente, informaram que desconhecem (50%) e (10%) não sabem, o restante admite algum conhecimento.

Os gestores foram inquiridos quanto a participação do Conselho Escolar na decisão da destinação das verbas. Apesar da existência dos conselhos nas escolas, sua função parece mais consultiva do que deliberativa.

“O Conselho é informado, afirma o diretor D1, mas não participa diretamente.” (Entrevista Semiestruturada). Os Conselhos Escolares são canais legítimos de participação, podendo exercer o controle social sobre os recursos destinados. Cabe aos Conselhos realizar sua função de deliberação e também de controle social sobre a efetiva aplicação dos recursos financeiros.

Os docentes entrevistados no município alvo da pesquisa, relatam possuir pouco conhecimento, dizem não interessar-se (50%), e que também há pouca divulgação e informação a respeito da aplicação de recursos financeiros. Expressões desta postura: “tenho pouco conhecimento” (docente 3); “quem está na direção que deve conhecer mais o assunto” (docente2).

Os docentes ouvidos não demonstram ter interesse em conhecer a fundo o papel do Fundeb. Tal desinteresse atesta a apatia em relação às políticas educacionais, como se fossem um universo à parte de sua prática profissional, sem posicionar-se como sujeito, capaz de fazer história, interferir na realidade e efetuar o controle social, próprio de uma sociedade democrática.

O Fundeb preconiza a aplicação de 60% de seu montante de recursos para a valorização e aperfeiçoamento do magistério. Pela prioridade dada à formação docente, entende-se que os professores deveriam ser indagados sobre tal perspectiva. Ao serem questionados sobre a participação em programas de formação, a pesquisa revela que 98% o fazem.

Destaca-se nas indagações aos sujeitos da pesquisa que a grande visibilidade dos recursos aplicados dá-se na infraestrutura física e nos materiais. Entretanto não foi possível

aquilatar se os docentes tem conhecimento da origem de tais investimentos, já que são, por vezes, confundidos com o PDDE<sup>5</sup>- Escola, Programa Mais Educação<sup>6</sup>, entre outros.

O estudo do material empírico relativo às representações dos sujeitos da pesquisa, pretende vislumbrar as relações possíveis entre avaliação em Larga Escala e a olimpíada de matemática, situando-a como avaliação de grande escala.

Ao indagar aos docentes se o ensino de matemática conforme o plano do professor, prepara para as olimpíadas, 85% respondeu que não e apenas 15% respondeu afirmativamente. As respostas situam-se no tipo de questão que é proposta na OBMEP; porque o tempo é pouco e há muito conteúdo; as questões da prova exigem raciocínio lógico o que não é muito exigido em aula; questões mais complexas, entre outros.

A prova da OBMEP é única para todo país, independente de região e realidade. por ser idealizada por pesquisadores alheios à escola, serve mais para classificar e excluir do que emancipar e transformar a realidade do ensino da matemática no país. Conforme ensina Saul(1991) a avaliação emancipatória procura envolver coletivamente os sujeitos, debatendo, dialogando, na dimensão da construção coletiva de novas propostas.

Indagou-se aos entrevistados também se a OBMEP auxiliaria no alcance de índices mais elevados no IDEB. As respostas são variadas. Do total de 41 entrevistados, 5 responderam positivamente, 30 negativamente e 13 docentes em parte, e 1 não respondeu.

Os que responderam negativamente, o fazem dizendo que as provas são distintas, com propósitos diferentes, sendo que o IDEB é mais conteudista segundo os entrevistados. Vale salientar a afirmação a seguir “se a escola valoriza os seus alunos”, vai auxiliar no IDEB. O que ocorre é que “a escola está também desnorçada que reflete nos alunos. O ensino no Brasil de uma maneira geral está muito pobre”(P1). Segundo Plank(2001) não basta conhecer o problema e reconhecer suas soluções, se não houve mudança política que permite a participação dos grupos marginalizados e que estão privados dos seus direitos.

Perguntou-se aos sujeitos se a OBMEP gera competitividade e concorrência entre os alunos. Para 67% dos docentes não acontece. Dentre as argumentações enunciadas, relatam que os alunos querem testar seus conhecimentos e fazem a prova esperando a premiação. A falta de interesse de alunos é recorrente nas falas dos professores, refletindo talvez o desinteresse do próprio docente?

---

<sup>5</sup> Programa Dinheiro Direto na Escola;

<sup>6</sup> O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

De posse dos dados coletados e gerados em relação a OBMEP e a possibilidade de se constituir em avaliação de larga escala pode-se afirmar que ambas são provas padronizadas não obrigatória, tem grande amplitude e são aplicadas regularmente.

## **APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS**

A escola enquanto coletivo, portador de intencionalidade educativa, pode ser um espaço de exercício da democracia, ao propiciar mecanismos de participação e de deliberação coletiva. Tais mecanismos podem ser viabilizados pela gestão democrática, construindo canais de comunicação, envolvendo a projeção de seu ideal educativo.

No atinente às Políticas Educacionais no Brasil na década de 2000, convive-se com possibilidades de vivência participativa e também com dimensões reguladoras do fazer docente, atributo da função do Estado que tem a responsabilidade final sobre os seus Sistemas Educacionais.

Sobre este vértice de análise, entende-se que a implementação do FUNDEB, anuncia-se como perspectiva emancipatória, representando de forma inédita no país o estabelecimento de um padrão custo qualidade por aluno. O Fundo Educacional, pelos mecanismos legais e possibilidade de controle social e da responsabilização dos gestores quanto ao uso indevido do dinheiro público, afigura-se com um horizonte de esperança.

Entre as Políticas Educacionais em desenvolvimento a avaliação em larga escala pode ultrapassar seu escopo de regulação para imprimir alternativas de correção de rotas e desvios, qualificando o processo educativo. Com efeito, em que pese o viés regulatório e ranqueador, os índices são produzidos pelos sujeitos concretos no chão da escola. Cabe problematizá-los no seu potencial que favoreça as mudanças do processo educacional, na perspectiva de aperfeiçoá-los.

O estudo em tela representa um esforço de compreensão das políticas educacionais no que se refere à avaliação em larga escala e ao financiamento da educação nomeadamente a política de fundos, qual seja, o FUNDEB.

O empenho analítico ainda provisório vislumbrou as interferências externas sobre as decisões educacionais a partir de pressões dos organismos multilaterais e da competitividade econômica globalizante. Os mecanismos de avaliação externa expressam grande atenção aos produtos como elementos para entendimento das transformações por que passa a educação no país.

A redução da avaliação à ótica da competência subtrai seu seu caráter ético e potencialmente emancipatório. No contingente das Políticas Educacionais, em especial, o FUNDEB, representa um passo importante para a alocação de recursos à Educação Básica, instituindo o custo-aluno.

Cumprir elucidar que outros desdobramentos desta investigação inicial encontram-se consubstanciados nas Dissertações de Mestrado, sob minha orientação na linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação”.

### **EDUCATIONAL POLICIES: A STUDY OF FINANCE AND POLICY ASSESSMENT AS INDUCTORS**

**ABSTRACT:** This paper presents preliminary results on the analysis of public policies in Brazil in the 2000s, with regard to educational funding and external review. The methodology involves studies of relevant literature and legal documents as well as semi-structured interviews; the sample is a municipality in the north of Rio Grande do Sul. With regard to financing the work focus is FUNDEB. As for the external evaluation, analysis of OBMEP and the possibilities of it being seen as a public policy evaluation in large-scale projects itself. Therefore, we present the perceptions of those involved in the survey, and who were elected to this investigation. With evidence, we must be careful that the qualifications of the educational process gain primacy, seated in the ethical and political commitment.

**KEYWORDS:** Educational Policy. Large-Scale Assessment. Financing.

### **REFERÊNCIAS**

BRAND, Paulo Rogério. **Papel do Fundeb na Educação Pública de um Município do Norte do RS: impactos na Qualidade do Ensino e Valorização dos Profissionais da Educação.** 2013. 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen.

BRASIL, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.** Brasília, 2007.

BRASIL, Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.** Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.** Brasília, 1996.

COCCO, Eliane Maria. **Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas e Avaliação em Larga Escala: possíveis Interloquções.** 2013. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen.

CORAGGIO, J. L. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M J.;

CORTESÃO e STOER. **Cartografando a Transnacionalização do Campo Educativo: O Caso Português.** SANTOS (org.). A Globalização e as Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 2002.

HADDAD, S. (org.). O Banco Mundial e as políticas educativas. São Paulo: Cortez, 1996. P. 75-123

POPKEWITZ, T. **Lutando em defesa da alma.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ROSSEAU, J. J. **Do contrato social:** ensaio sobre as origens e línguas – discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens. São Paulo: Nova Cultural, 1971.

SACRISTÁN, G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as Ciências.** Porto Alegre: Afrontamento, 1993.

WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala:** foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.



## REFLETINDO O PARFOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URI - CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN: O OLHAR DO PROFESSOR - ACADÊMICO EM FORMAÇÃO

Jaqueline Freu<sup>1</sup>  
Juliane Cláudia Piovesan<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo “*Refletindo o Parfor do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen: o olhar do professor-acadêmico em formação*”, objetiva analisar as implicações do Parfor (Plataforma Freire – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica) nos professores/acadêmicos, na relação teoria e prática, na formação dos sujeitos e nos desafios da realidade profissional. Nesse sentido, busca responder a seguinte questão, como os professores/acadêmicos que cursam o Parfor – Pedagogia - na URI – Câmpus de Frederico Westphalen relacionam a teoria e prática na realidade profissional? A pesquisa transita por vários autores, que iluminam, com suas diretrizes teóricas, a formação e os saberes docentes. Nesse sentido, para compor a revisão teórica, está sendo utilizada a teoria freireana e os escritos de Tardif, Arroyo, Cunha, Nóvoa, Libâneo, Zeichner, entre outros, na perspectiva de que a confluência desses contributos teóricos enseje a compreensão da formação docente. Também foi desenvolvida uma pesquisa descritiva com os acadêmicos do Curso de Pedagogia – Parfor, coletando, analisando e interpretando os dados, buscando, então, verificar a importância desse processo para a formação humana e profissional dos sujeitos envolvidos. Percebe-se a relevância e a necessidade da formação, da especialização dos envolvidos, os quais destacam com veemência essa oportunidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Parfor, Teoria e Prática, Formação Docente.

### 1 INICIANDO

O estudo “*Refletindo o Parfor do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen: o olhar do professor-acadêmico em formação*” objetiva apresentar a pesquisa que está sendo realizada através do projeto de Iniciação Científica, do Edital PIIC (Programa Institucional de Iniciação Científica) da URI, cuja temática se destina a analisar a importância da formação inicial e continuada no Parfor da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Para a realização deste estudo, buscou-se um maior aprofundamento teórico, embasado em diversos autores, analisando os benefícios da formação inicial e continuada, com enfoque no Parfor e após, a análise dos dados dos acadêmicos envolvidos do Curso de Pedagogia.

No ano de 2009, através do Decreto Federal 6.755, o Ministério de Educação (MEC) instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista de Iniciação Científica PIIC - - URI- jaque.freuu@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Câmpus de Frederico Westphalen – Rio Grande do Sul – Brasil - Mestre em Educação e orientadora do projeto – juliane@uri.edu.br

e orienta a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para promover programas de formação inicial e continuada, dando origem ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (BRASIL, 2009).

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões – Câmpus de Frederico Westphalen adere ao Plano no ano de 2011 e atualmente está com seis turmas em curso, iniciadas no ano de 2012 e 2013, nas graduações de Letras, de Pedagogia e de Matemática.

O tema em destaque é de fundamental importância para a Universidade, em especial nesse artigo, o Curso de Pedagogia, pois, através de um estudo avaliativo do contexto do Parfor no Câmpus de Frederico Westphalen, poderão ser redefinidas algumas metas e ações, vislumbrando novos olhares, compondo novos cenários, aglutinando com uma melhor qualidade educacional, tão necessária.

Para uma melhor compreensão e entendimento foi desenvolvida uma pesquisa com os acadêmicos do Parfor do Curso de Pedagogia da URI - Câmpus de Frederico Westphalen, na qual pode ser relatado a importância da formação inicial e continuada, a aceitação da proposta, os desafios que os referidos enfrentam, a contribuição teórica para o desenvolvimento da prática escolar, as dificuldades encontradas para realizar a Graduação pelo Parfor e, por fim, a visualização de novas práticas e reflexões teóricas vistas pelos acadêmicos em seus processos pedagógicos.

## **2 ENTENDENDO O PARFOR**

A formação docente é uma temática de vastos e diversificados estudos, que permeiam respostas e, muitas vezes, angústias e questões reais. É necessário preparar o educador para uma prática reflexiva, para a busca do conhecimento, para a inovação, para a fundamentação de um trabalho em equipe. Sendo o educador um profissional que está interligado à formação da consciência do ser humano, deve, indubitavelmente, ser uma pessoa de visão aberta, dinâmica, e um profundo questionador do seu fazer e da realidade à sua volta. Pois, como salienta Arroyo (2001, p. 35), “somos a imagem que nos legaram, socialmente construída e politicamente explorada”.

Nesse contexto, de formação docente é lançado o Parfor, objetivando oferecer gratuitamente cursos de graduação aos professores que atuam nas escolas públicas, sem formação adequada, com o intuito de orientar e articular as ações em parceria com as Universidades e, em regime de colaboração, entre os entes federados - União, Estado e

Municípios, para atender à demanda existente, organizada pelos Fóruns Estaduais Permanentes.

De acordo com o Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Os aspectos destacados na lei enfatizam a importância da formação docente na promoção da qualidade da educação, na formação continuada dos docentes, na atualização e no fortalecimento da relação teoria e prática, tão necessárias para a competência do profissional da educação.

A legislação, que fundamenta e regulamenta o PARFOR, tem a clara intenção de articular os sistemas de ensino e, com apoio técnico e financeiro dos seus respectivos órgãos, oferecerem, em parceria com as Instituições de Ensino Superior – IES, cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica, aos (as) professores (as), que atuam na educação pública, sem a formação adequada e exigida pela Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

De acordo com a pesquisa de Borba e Abdalla (2011, p. 126),

apesar do esforço em deixar prescrito na letra da lei a atribuição e, principalmente, a competência de cada um dos envolvidos: MEC, CAPES, FNDE, Secretarias Estaduais, Municipais, UNIDIME e IES, pelo que tudo indica, ainda são encontradas algumas dificuldades na execução do Plano e no consequente alcance de suas metas.

Abdalla (2011) chama a atenção para dois aspectos importantes, quando se vivencia reformas educativas: um, para a existência de uma produção de sentidos e, outro, para a necessidade de se fazer uma avaliação sobre o que está implícito nessas reformas, considerando os significados atribuídos à formação e ao contexto em que ela foi produzida.

## **2.1 A formação do educador**

Formar professores é uma tarefa bastante complexa e os problemas da profissão docente no Brasil são inúmeros, excedendo os limites dos cursos de formação acadêmica. O professor atual deve construir uma identidade profissional como um processo, com leitura e reflexões aprofundadas sobre o fenômeno educacional. Para Libâneo (2002, p. 42), “o sistema de promoção na carreira do magistério precisa prever formas de estímulo à iniciativa individual de auto-formação e desenvolvimento profissional, de modo que os professores

tenham acesso a melhores níveis salariais”. Ao mesmo tempo, fazem-se necessários estudos e pesquisas que respondam a questões essenciais, como estas: "o que é formar professores?" ou "como formar professores?"

Baseado em estudos feitos por Cunha (1992), Tardif (2002) - é que os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. Admite-se que uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e de vida escolar.

Destaca-se também que a prática pedagógica deve refletir no cotidiano do profissional da educação como processo conscientizador e formador da cidadania dos educandos. Diz Freire (1996, p. 24) que “a reflexão sobre a prática torna-se exigência da relação *teoria/prática*, sem a qual a teoria pode ir virando *blabláblá*; a prática, ativismo”. Como enfatiza Zeichner,

os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo próprio desenvolvimento profissional (1993, p. 17).

A formação docente deve estar interligada à preparação profissional com o exercício futuro da profissão. A indissociabilidade da teoria e da prática pode ser superada com o trabalho conjunto entre os próprios docentes da Universidade. Ela vai definir a práxis educativa (ação, reflexão, criação e transformação), sendo esse um dos objetivos do Parfor.

O desafio das Universidades é a formação de profissionais que congreguem competências, saberes e habilidades, sabendo trabalhar na coletividade, com capacidade adquirir e produzir conhecimentos, não sendo somente reprodutores de conhecimentos já estabelecidos, apresentando-se então, aptos para o exercício docente autônomo e de qualidade.

Freire (1997) destaca que ao professor se fazem necessárias uma sólida formação e uma ampla cultura geral, para que tenha a competência de trabalhar com os dados presentes na cultura do aluno - aqueles conhecimentos que trazem de outros lugares e de outras experiências.

Urge assim uma grande necessidade de contemplação aos saberes docentes e a forma com que é construído de acordo a experiência de vida, bem como sua formação profissional. Assim, há a necessidade de compreensão e conhecimento da prática docente, sendo

imprescindível um trabalho coletivo e uma formação inicial e continuada com qualidade teórica e relação prática.

### **3 OUVINDO OS ACADÊMICOS/DOCENTES DO PARFOR DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Com base nos dados coletados, serão apresentados, a seguir, os resultados obtidos das entrevistas com acadêmicos do Parfor- URI- Câmpus de Frederico Westphalen - Curso de Pedagogia, no processo de avaliar a importância da formação inicial e continuada, os desafios e a avaliação do Programa pelos alunos. Desse modo, destaca-se que os sujeitos da pesquisa, foram identificados através das letras do alfabeto, como forma de preservar a integridade dos colaboradores.

#### **3.1 A proposta do Governo Federal da Licenciatura gratuita pelo Parfor**

A proposta do Governo Federal – Parfor, no oferecimento de Licenciatura pela Plataforma Freire, é um projeto que visa o aprimoramento, a busca por uma formação que objetiva auxiliar na construção humana e profissional.

Dessa forma, questionando os acadêmicos de como receberam a proposta do Parfor, as entrevistadas B, C e D destacaram que receberam o convite através das Secretárias Municipais de Ensino e Direção Escolar, sendo que a proposta está sendo um incentivo e uma qualificação para que os professores aperfeiçoem a própria prática com bons embasamentos teóricos. Ainda para o entrevistado E “a proposta foi aceita com muito otimismo, pois era um sonho que tinha e não teve condições financeiras para custear uma faculdade particular”. Já para a entrevistada F “foi uma oportunidade maravilhosa, para aquela professora que sempre dedicou-se aos seus alunos com carinho e nunca teve oportunidade financeira de aperfeiçoar-se.” Nessa perspectiva, pode-se refletir, de acordo com as palavras de Tardif (2002, p. 265),

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

Desse modo, pelas falas dos acadêmicos pesquisados E e F, pode-se observar em seus breves relatos, as dificuldades que tiveram para conseguir realizar o seu sonho, sendo a dificuldade financeira um dos maiores problemas. Atualmente, através do Parfor, com muito

entusiasmo e otimismo estão concretizando esse desejo, mesmo depois de atuar por muitos anos sem mesmo ter a capacitação e aperfeiçoamento que realmente se faz necessário.

Dessa forma, eles trazem consigo, nesse momento, a força de vontade para que o mesmo seja realizado, aceitaram o programa de maneira otimista, incentivadora e principalmente vista como uma oportunidade e valorização por parte do governo.

### **3.2 O Parfor e os desafios na realidade profissional**

Para Libâneo (2002, p. 42) “o sistema de promoção na carreira do magistério precisa prever formas de estímulo à iniciativa individual de auto-formação e desenvolvimento profissional, de modo que os professores tenham acesso a melhores níveis salariais”. Nesse contexto, foi questionado aos professores sobre a oferta da formação gratuita superior, incentivando e dando apoio aos professores atuantes nas redes públicas estaduais e municipais de ensino.

Nessa perspectiva, os entrevistados A e B avaliam que o Parfor é um incentivo, um avanço na educação e uma melhor capacitação dos professores, uma vez que estes, muitas vezes, não teriam condições financeiras para cursar uma graduação, ficando apenas com o magistério. Também para os acadêmicos C, D e E o projeto é visto como uma porta aberta para o professor esclarecer suas dúvidas e aprender mais. Há aplicação imediata de teoria e prática, fazendo com que o ensino docente seja reflexivo, melhorando às práticas profissionais com um bom embasamento teórico, unindo a realidade diária com a Universidade oportunizando um conhecimento consistente e qualitativo, pois a educação está em constante evolução e precisam acompanhar esse processo. Nesse contexto, o entrevistado F relata que “o Parfor vem ao encontro dos desafios enfrentados pelo professor no dia a dia, sendo um ganho diante da questão financeira”.

Desse modo, a teoria é vista com grande importância por parte dos acadêmicos, pois muitos possuem formação em outras áreas da educação ou somente pelo magistério. Destaca-se que desenvolvem assim suas práticas sem ter graduação na área pedagógica, trazendo desse modo, muitas experiências em suas bagagens e estão aperfeiçoando com os saberes e conhecimentos na Universidade. Para Tardif (2002, p. 11),

na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço. O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros autores escolares na escola,

etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos construtivos do trabalho docente.

Destaca-se ainda, o acadêmico entrevistado M, o qual ressalta que, “é um projeto muito bom, devemos levá-lo a sério, estudar, pesquisar, nos empenhar ao máximo para mudarmos a realidade onde nos encontramos, pois são muitos os desafios e a caminhada é árdua e longa, mas para quem gosta do que faz é um desafio gostoso de enfrentar, pois ao mesmo tempo é gratificante os resultados obtidos, para quem ama a profissão e luta para melhorá-la cada vez mais”.

Verifica-se que o Curso de Pedagogia Parfor, favorece veementemente no conhecimento e na esperança e concretização de melhores salários e aprendizagens.

### **3.3 Contribuições na teoria e prática escolar**

Na docência, ocorre a necessidade contínua de conhecimentos para qualificação da educação. Nesse contexto, questiona-se sobre a forma como os acadêmicos do Parfor do Curso de Pedagogia observam a melhoria na carreira profissional, destacando a contribuição da teoria sobre a prática escolar. Alves (2000, p. 30) afirma que a educação frequentemente cria antas: pessoas que não se atrevem a sair das trilhas aprendidas, por medo da onça. De suas trilhas sabem tudo, os mínimos detalhes, especialistas. Mas o resto da floresta permanece desconhecido. Pela vida afora vão brincando de “boca de forno...”

Por esse motivo, acredita-se na transformação e na contribuição da formação continuada na carreira dos profissionais docentes que estão dispostos a sair de suas “trilhas” sem medo das “onças”, profissionais que estão dispostos a agregar em sua prática novos embasamentos teóricos, que enfrentam dificuldades, mas que ao mesmo tempo priorizam sua carreira e a melhoria na educação.

Desse modo o acadêmico D relata “o curso tem contribuído, e muito, para a realização do nosso trabalho, pois aqui buscamos sempre o conhecimento das práticas pedagógicas, visando sempre qual a melhor maneira de trabalharmos com os alunos, para que os mesmos se tornem cidadãos conscientes, descobridores e inovadores da nossa futura sociedade”. Ainda o acadêmico F enfatiza que por mais que tenham certo tempo de carreira no magistério, acabam por “acomodar” e com a graduação pelo Parfor foi possível compreender melhor os alunos, buscando conhecer suas realidades e unindo a teoria e prática, a fim de melhorar cada vez mais a qualidade do ensino- aprendizagem.

Para o acadêmico G “o diferencial do Parfor é a troca de experiência entre os colegas/professores, as aulas são enriquecedoras. Saímos das aulas satisfeitos com os docentes que preparam as aulas para sanar nossas dúvidas e inquietudes profissionais”. Ainda, enfatizam os acadêmicos J e K que além de estudar muito, precisam colocar em prática as novas metodologias e dinâmicas que aprendem. Reavaliar atitudes e ações buscando melhorar o trabalho educativo, tendo a responsabilidade de ser cada dia melhor e mais comprometido com a educação.

Assim como ressalta Alves (2000), quando nos diz que devemos deixar de seguir a mesma “trilha” sem ter medo da “onça”, é a nossa profissão devemos sim nos desacomodar, buscar, pesquisar e ter embasamentos teóricos consistentes que proporcionem saber trabalhar com competência em todas as situações existente em sala de aula. É o docente que decide caminhar na mesma trilha por anos ou se dispõe à mudança, à inovação, às complexidades que surgirem, melhorando a cada dia o seu processo educativo, a sua carreira profissional.

### **3.4 Dificuldades para realizar o Parfor**

Nóvoa (1992, p. 25) destaca que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Nessa perspectiva o acadêmico A descreve que “na verdade não são dificuldades, são desafios, pois deixamos nossa casa, marido e filhos para estarmos aqui com frio, chuva, sol, calor, enfim o que for, para aperfeiçoar nossa prática profissional, pois apesar de morarmos longe ganhamos o curso e o transporte gratuito, então é só ter força de vontade”. Acrescentando, o acadêmico H relata “o tempo, pois trabalho o dia todo, preciso planejar para os dois turnos, buscar novidades e ser dinâmica, também temos vida pessoal, e é difícil fazer os trabalhos em casa.” Ainda para o entrevistado K “a única dificuldade encontrada se deu no primeiro semestre, quando se volta aos bancos escolares, a mudança de rotina e novos estudos, mas atualmente já não há mais dificuldades nesse sentido”. Complementando o acadêmico M descreve que acredita não haver dificuldade que compense todo o conhecimento adquirido nas aulas do Parfor.

Diante das respostas dos entrevistados, analisa-se que várias são as dificuldades, mas a prioridade dos acadêmicos/professores do Parfor do Curso de Pedagogia está em valorizar a oportunidade proporcionada pelo Governo Federal, não importa para muitos, as situações



enfrentadas hoje, o que importa é o conhecimento e o aperfeiçoamento que estão tendo para sua carreira profissional.

Nesse contexto Nóvoa (1992) enfatiza que, o educador é livre para optar e escolher o que quer, é ele o formador da sua própria identidade social e profissional. Então, cabe ao acadêmico do Parfor fazer escolhas e avaliar se precisa/quer ou não ter uma formação inicial continuada de qualidade, sem gastos e com incentivo governamental que possibilita melhoria e valorização na profissão docente.

### **3.5 Práticas e reflexões teóricas**

Para Alves (2000, p. 33) “a aprendizagem é assim: para se aprender de um lado há que se esquecer do outro. Toda aprendizagem produz o esquecimento”. Nesse sentido, compreende-se que para aprender novos conceitos deve haver mudanças de conceitos, reflexões, aprimoramentos teóricos que intensificam o ser/fazer pedagógico.

Desse modo a acadêmica C destaca “a cada dia aprendemos mais e assim visualizamos novas formas de expor nossa opinião trocando saberes com os colegas e melhorando nossas aulas, sempre contando com o maior auxílio do professor da graduação, tendo maior embasamento teórico”. Do mesmo modo a acadêmica G frisa

visualizo claramente a mudança em minha prática, acredito que no grande grupo há ideias diferentes, jeitos diferentes, experiências múltiplas e todo o contexto escolar e docente clareiam e norteiam nossa prática, nos estruturando na conquista e na mudança do dia a dia em sala de aula.

Ainda o acadêmico J destaca, “sim, novas práticas e teorias são visualizadas, dando um novo olhar em relação às escolas e colegas, havendo a troca de saberes, tenho mais habilidades e percebo que o conhecimento é ilimitado, reflito em cada aula e busco junto da mesma o conhecimento pessoal e da equipe.”. Tardif (2002, p. 10-11) que defende:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber do professor é o saber dele e está relacionado com a pessoa e a sua identidade, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

Sendo assim, acredita-se que é notável a mudança. Em cada relato dos professores percebe-se a diferença que o Parfor - URI - Câmpus de Frederico Westphalen está realizando sobre a prática, um olhar mais voltado ao ser humano, uma busca de aprimoramento e

construção de novos conhecimentos. Acredita-se que o processo educativo dos que fazem parte do Parfor será diferenciado, com profissionais qualificados dispostos a realizar a mudança e a encarar os desafios da carreira profissional com embasamento teórico de qualidade.

#### **4 CONCLUINDO...**

A partir do estudo foi possível compreender que não há como falar em educação de qualidade sem compreender a urgência e necessidade de uma educação voltada à continuidade dos estudos, na qual a formação inicial e continuada precisam ser prioridades nas políticas públicas da educação.

A escola desempenha diversas atividades e novos papéis, sendo um campo de constante mutação, no qual o docente tem também a responsabilidade de realizar mudanças e atitudes perante os alunos, obtendo, através de programas de incentivos, a possibilidade de preparar-se para novos e crescentes desafios.

Assim, a Universidade, juntamente com o conjunto vigente, proporciona uma nova proposta de epistemologia da docência, havendo uma prática fundamentada na perspectiva de bons profissionais, bem como, a formação reflexiva, tendo grande contribuição para a valorização docente, dignificando e qualificando sua formação.

Nesse sentido, as instituições precisam definir os seus projetos institucionais para formação de professores, na construção de políticas de formação docente, observando a realidade e a necessidade da educação. Política essa que contemple não só as necessidades imediatas de certificação dos docentes da Educação Básica, mas que contemple uma proposta concreta e transformadora.

Acredita-se que 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 todas as situações, mas com a experiência embasada em estudos e teorias, pode-se desenvolver um processo educativo mais coerente e qualitativo.

A relação Educação Básica e Universidade precisa ser fortalecida. O Parfor é um programa que necessita vincular as situações reais e aprimorar teoricamente os acadêmicos, baseado em estudos e pesquisas, fortalecendo e qualificando a prática cotidiana. Dessa forma, eles trazem consigo o início da realização de um sonho e a força de vontade para que o

mesmo seja realizado, aceitaram o programa de maneira otimista, incentivadora e a Universidade prima em desenvolver uma Graduação de qualidade.

De acordo com as falas dos acadêmicos do Parfor do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, esse programa está sendo uma oportunidade. Percebe-se ao vê-los pelos corredores da Universidade se sentindo orgulhosos e com entusiasmo por estarem cursando Pedagogia, principalmente por terem a oportunidade de cursarem uma graduação gratuita que oportuniza unir teoria e prática, desenvolvendo novos conceitos em suas escolas e trazendo relatos do que deu certo, o que se deve fazer e também tendo a humildade de tirar suas dúvidas.

O Parfor veio a somar. Nessa perspectiva acredita-se que não somente na vida ou carreira desses profissionais, mas também no desenvolvimento da educação pública, estadual e municipal da região e do País.

Ao mesmo tempo que possuem algumas dificuldades, eles se fortalecem, se desafiam e procuram melhorias em sua prática. Não importa para muitos, as dificuldades enfrentadas no cotidiano, o que importa é o conhecimento e o aperfeiçoamento que estão tendo para sua carreira profissional e seu desenvolvimento pessoal.

Assim, conclui-se que o Programa Parfor está favorecendo os professores públicos que vêm aos bancos das Universidades realizarem sua formação, seu aperfeiçoamento, compondo uma verdadeira práxis em seu processo educativo.

#### **THE PARFOR REFLECTING THE COURSE OF PEDAGOGY URI - CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN: THE LOOK OF PROFESSOR - ACADEMIC TRAINING IN**

**ABSTRACT:** The article "Reflecting the PARFOR Course Pedagogy of URI - Campus of Fredericksburg: the gaze of the teacher-scholar in training", aims to analyze the implications of PARFOR Platform (Freire - National Plan for Training Teachers of Basic Education) in teachers / scholars in theory and practice regarding the education of subjects and challenges of professional reality. In this sense, seeks to answer the question, as teachers / scholars who study the PARFOR - Pedagogy - the URI - Campus of Frederick relate the theory and practice in professional reality? The search moves by several authors that illuminate with its theoretical guidelines, training and teaching knowledge. In this sense, to compose the theoretical review, is Freire's theory and writings of Tardif, Arroyo, Cunha, Nóvoa Libâneo, Zeichner, among others, in view of the confluence of these theoretical contributions gives rise to the understanding of teacher education being used. PARFOR, collecting, analyzing and interpreting the data, looking for, then check the importance of this process for human and professional training of persons involved - a descriptive research with scholars of the Education Course was also developed. Realize the relevance and necessity of training, expertise of those involved, which stand vehemently that opportunity.

**KEYWORDS:** PARFOR, Theory and Practice, Teacher Training.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Reformas em movimento: desafios, tensões e possibilidades de mudança para a política de formação de professores da educação básica (PARFOR). In **Anais do III Seminário de Educação Brasileira**. CEDES, 2011, p. 972-989. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/anais.pdf>> Acesso em 11 de jun. de 2011.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; MARTINS, Maria Angélica Rodrigues; SILVA, Ariane Franco Lopes. Da política nacional de formação (Parfor) às representações sociais de professores-estudantes sobre a identidade profissional em construção. In **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – I Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. Disponível em: <[educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4766\\_3461.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4766_3461.pdf)> Acesso em 20 de ago. de 2012.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Papirus, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BORBA, Denise Aparecida; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. As implicações da formação inicial para a (re) constituição da identidade profissional. In **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – I Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. Disponível em: <[educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5335\\_3350.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5335_3350.pdf)> Acesso em 18 de fev. de 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília/DF: MEC, 29 de janeiro de 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. São Paulo: Papirus, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas**. In: Candau, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NÓVOA, António. (Org). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth, M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

**GT 15 –**

**Políticas públicas de**

**inclusão social, educação**

**no campo, juventude**

**rural**

## A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DE JOVENS DO CAMPO E NO DESENVOLVIMENTO DO MEIO RURAL NO TERRITÓRIO DO MÉDIO ALTO URUGUAI

Vanessa Dal Canton<sup>1</sup>  
Luci Mary Duso Pacheco<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente estudo está pautado em uma reflexão sobre a pedagogia da alternância e sua contribuição para a formação dos jovens do campo e o desenvolvimento do meio rural no Território do Médio Alto Uruguai. Tem-se como objetivo abordar aspectos teóricos da proposta pedagógica da alternância visualizando-a como uma proposta de aprendizagem significativa aos jovens do campo a partir de entrevistas e observações realizadas na Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen – CFR/FW - visita a famílias e participação em reuniões de Sindicatos de Trabalhadores Rurais – STR. O trabalho estruturou-se a partir de uma metodologia bibliográfica baseada no estudo do tema, seguido de uma pesquisa de campo na coleta de dados posteriormente analisados. A pedagogia da alternância é uma proposta de trabalho que alterna momentos na escola e momentos no meio sócio profissional partindo da realidade do jovem para o confronto com as teorias. A partir disso, volta-se novamente para a realidade com novas propostas de trabalho e alternativas de intervenção no meio. Tal proposta é desenvolvida nos CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância. Em face disso, destaca-se a relevância da proposta pedagógica da alternância para os jovens do campo ao passo que se formam integralmente desenvolvendo conjuntamente o meio onde residem e produzem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia da alternância. Desenvolvimento do meio. Jovem.

### INTRODUÇÃO

No bojo das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo a educação de qualidade como um direito da cidadania aparece como um dos componentes de reivindicação e em muitos lugares como experiência alternativa, gerida pelos próprios trabalhadores. Neste contexto, encontram-se os CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância abrangendo uma modalidade de educação diferenciada aos moradores e produtores do campo.

A pedagogia da alternância é uma metodologia de trabalho com instrumentos e organização própria que vem ao encontro da realidade dos jovens do campo na perspectiva de uma formação integral e do desenvolvimento do meio desse jovem. Por muito tempo a agricultura familiar no Brasil foi vista e usada pelo sistema capitalista como uma reprodutora desse sistema não levando em consideração suas necessidades e especificidades. Hoje, o campo ainda encontra muitas dificuldades para se manter produzindo diante de uma

---

<sup>1</sup> Graduanda de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: vanessadalcanton@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br.

conjuntura social que apela pelo abandono de muitas práticas e até mesmo do jeito próprio de viver. Porém, algumas ações intencionadas a mudar este cenário começam a aparecer e a própria pedagogia da alternância é uma destas que contribui para esta mudança.

O trabalho aqui apresentado reporta-se a um recorte de uma pesquisa e pretende analisar a proposta pedagógica da alternância como uma possibilidade de aprendizagem significativa para os jovens do campo contribuindo para o enfrentamento das dificuldades encontradas no meio rural do Território do Médio Alto Uruguai. Em face disso, este ensaio é resultado de uma pesquisa bibliográfica e também de campo, pois, envolveu momentos de observação da realidade estudada, entrevistas com os sujeitos envolvidos na dinâmica da alternância trabalhada na Casa Familiar Rural do município de Frederico Westphalen/RS, e participação em encontros/reuniões de Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) havendo dessa forma, a relação da teoria com a prática.

Em face do exposto, pode-se dizer que a proposta de trabalho da pedagogia da alternância articula momentos na escola e momentos no meio sócio profissional juntamente com a família na perspectiva de aliar conhecimentos científicos e a realidade do aluno o que por consequência possibilita o confronto de ideias possibilitando uma aprendizagem significativa que contribuirá na superação das dificuldades encontradas na propriedade, havendo desse modo, o desenvolvimento desse espaço.

## **RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE A AGRICULTURA FAMILIAR E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

Durante muito tempo houve uma sobreposição ideológica do urbano sobre o rural. Ainda hoje talvez, não seja possível ver-se livre por completo dessa afirmação, porém, alguns ensejos já são propostos como alternativas de mudança desse cenário. Nas últimas décadas foi presenciada uma crescente participação dos sujeitos do campo<sup>3</sup> no cenário político e social do país. Marcada pela iniciativa dos movimentos sociais, o campo mostra, através dos seus representantes, que está vivo e precisa de políticas públicas adequadas às suas especificidades contextuais.

Uma proposta de educação de acordo com estas especificidades contextuais constitui-se como um dos fatores pelo qual os sujeitos do campo lutam em seu favor. Sobre a educação rural no Brasil, Leite (2002, p. 14) afirma que:

---

<sup>3</sup> Dentre os sujeitos do campo, é possível destacar os pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros. (PACHECO, 2010).



A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: *gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade.* (Grifos do autor). No entanto, a produção rural e, conseqüentemente, a mão-de-obra existente no campo, foram focos de interesse do capitalismo contemporâneo, ocasionando a implantação de modelos urbano-liberais entre a população rurícola.

A partir das palavras do autor, pode ser visualizado o contexto de luta das pessoas que vivem no campo na busca da valorização dos seus conhecimentos, da sua cultura, suas identidades e valores, por meio de um projeto político que pode se concretizar em diferentes práticas educativas. Estas por sua vez, seriam configuradas em um novo jeito de lutar e pensar a formação dos que vivem e trabalham no campo. O povo do campo tem um jeito próprio de ser e de viver que se diferencia da realidade urbana. Suas raízes culturais são perpassadas por uma maneira singular de relacionar-se com o tempo, com o espaço e com o meio ambiente onde vivem e convivem com suas famílias numa relação comunitária.

Uma proposta educacional que objetive formar a população do campo a partir de suas necessidades e interesses requer uma atenção especial na sua organização e formulação levando em consideração o tipo de escola para este público, os objetivos que guiarão o caminho de formação, os métodos que serão utilizados, que saberes seriam essenciais na constituição dessa formação e que conhecimentos sociais fariam parte deste percurso.

Estes questionamentos fazem parte da busca constante por uma educação de qualidade dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Visualizando-a como um direito da cidadania, surge em muitos lugares como experiência alternativa, gerida pelos próprios trabalhadores. Neste contexto, encontram-se os CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância abrangendo uma modalidade de educação diferenciada aos sujeitos do campo.

Conforme Begnami (2009, s/p) “o CEFFA é uma associação de caráter comunitário, composta de famílias, pessoas e entidades que buscam contribuir para a promoção e desenvolvimento sustentável do campo, através da formação integral das pessoas, pelo sistema de alternância”. Neste contexto educativo encontram-se duas modalidades pertencentes a esses Centros: a Escola Família Agrícola (EFA) e a Casa Familiar Rural (CFR).

Nos CEFFAs é desenvolvida uma metodologia baseada no sistema de alternância, a qual, segundo Gimonet:

[...] se inscreve na lógica explicada por Jean Piaget, na fórmula praticar e compreender. Praticar quer dizer ação, a experiência que temos das coisas, compreender significa a explicação, a teorização, a conceitualização e a abstração que se pode extrair da prática ou que pode resultar dela. A Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância, dá prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo. (2007, p. 45).

A formação por alternância, sob esta perspectiva, obedece a um processo que parte da experiência de vida do aluno para o aprofundamento nas teorias, e em seguida voltar à experiência. Tal processo foi definido por Piaget, conforme afirma Gimonet em suas palavras, como “praticar e compreender”. Quando ação e reflexão andam juntas há então o “agir em pensamento” e o “compreender em ação”.

O processo educativo a partir da alternância alterna momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/comunitário. É um movimento que acontece a partir do seguinte itinerário:

1º- Meio sócio profissional: observar/pesquisar/descrever a realidade sócio profissional;

2º- Escola: socializar/analisar/refletir/sistematizar/conceitualizar/interpretar;

3º- Meio sócio profissional: aplicar/experimentar/transformar a realidade.

Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais. (NASCIMENTO, 2005, p. 1)

Desse modo os “alternantes” participam de um movimento que envolve a ação-reflexão-ação, ou seja, na propriedade familiar de origem o jovem observa a sua realidade e faz o levantamento de algumas questões que lhes são pertinentes. Na CFR (Casa Familiar Rural) ou na EFA (Escola Família Agrícola), ele reflete sobre o que observou anteriormente em bases teóricas que o permitem construir novos conhecimentos. Neste momento, o jovem analisa a sua realidade e tem a oportunidade de apontar soluções para as situações problemas que havia encontrado. É chegado o período de voltar à propriedade. Agora, o jovem pode transformá-la a partir do que já construiu. Assim, o movimento se repete constantemente, pois, novas dúvidas podem surgir a cada visita à propriedade e novos saberes são construídos para que haja um desenvolvimento econômico e sustentável do meio. (GIMONET, 2007).

A ideia de alternância assume, assim, um sentido de estratégia de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do meio rural. (SILVA, 2006, p. 13).

Neste sentido, a alternância se apresenta como uma metodologia que está ao alcance dos jovens, bem como das suas respectivas famílias, visto que, ambos se constroem juntos de maneira recíproca e o resultado disso será o desenvolvimento do meio. Neste modelo de aprendizagem, os jovens podem ajudar na propriedade em épocas de plantio ou de safra, pois, o calendário escolar é organizado e apropriado à realidade dos sujeitos que a constituem.

Em face disso destaca-se o papel da agricultura familiar no Brasil, ressaltando que esta sempre foi considerada um segmento marginal e de pouca importância para os interesses de uma sociedade capitalista que encarava a chamada “grande agricultura”, a monocultura – café, cana-de-açúcar, soja, entre outros produtos – como atividade econômica de destaque e foco dos benefícios das políticas públicas. Sob o ponto de vista de muitos intelectuais da sociedade urbana, a agricultura familiar era vista como sinônimo de pobreza e subdesenvolvimento. O homem do campo, agricultor familiar, era considerado pouco inteligente e incapaz de tomar decisões eficazes no gerenciamento do seu negócio.

Durante longo tempo, não houve interesse na geração de políticas públicas para esse segmento da sociedade tido, em geral, como um encargo e não como um participante do processo de desenvolvimento nacional. Os próprios instrumentos do Estado, a exemplo da assistência técnica e extensão rural, da pesquisa e do crédito, eliminavam o agricultor familiar de suas agendas.

O período de 1960 a 1990 foi marcado pelo modelo extensivo de agricultura – aumento da produção e da extensão das áreas plantadas; pela industrialização/mecanização – máquinas, sementes e insumos químicos; por uma política de crédito para financiar apenas as indústrias, médios e grandes produtores; pela expansão da monocultura e abandono das culturas de subsistência e, por fim, essa fase é marcada por uma organizada assistência técnica, paga pelo governo federal, para transferir da indústria ao agricultor, o pacote tecnológico – mecanização, sementes híbridas, animais, rações, produtos veterinários e venenos químicos. (GÖRGEN, 2004).

Ainda sobre a agricultura familiar é importante destacar a sua conceituação segundo algumas concepções. Segundo Gørgen (2004, p. 11) a agricultura familiar, “é um modo de viver. É uma cultura própria de relação com a natureza. É uma forma diferenciada de vida comunitária. [...] o trabalho é familiar, não assalariado, não capitalista”. Conforme o autor, a

agricultura camponesa ou familiar se faz em pequenas áreas de terra e prima pela diversificação na produção.

De acordo com Gonçalves e Souza (2005), na legislação brasileira, a definição de propriedade familiar consta no inciso II do artigo 4º do Estatuto da Terra, estabelecido pela Lei nº 4.504 de 30 de novembro de 1964, com a seguinte redação: “propriedade familiar: o imóvel que, direta e pessoalmente explorado pelo agricultor e sua família, lhes absorva toda a força de trabalho, garantindo-lhes a subsistência e o progresso social e econômico, com área máxima fixada para cada região e tipo de exploração, e eventualmente trabalhado com a ajuda de terceiros”. Na definição da área máxima, a Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, estabelece como pequena os imóveis rurais com até 4 módulos fiscais e, como média propriedade, aqueles entre 4 e 15 módulos fiscais.

Bittencourt e Bianchini (1996), em estudo realizado na região sul do Brasil adotam a seguinte definição: “Agricultor familiar é todo aquele (a) agricultor (a) que tem na agricultura sua principal fonte de renda (mais de 80%) e que a base da força de trabalho utilizada no estabelecimento seja desenvolvida por membros da família. É permitido o emprego de terceiros temporariamente, quando a atividade agrícola assim necessitar. Em caso de contratação de força de trabalho permanente externo à família, mão-de-obra familiar deve ser igual ou superior a 75% do total utilizado no estabelecimento”.

A partir da Revolução Verde na agricultura, iniciada em meados da década de 1950 e revivificada a partir dos anos 1980, com a expansão mundial da concepção de artificialização da agricultura e a ampliação dos contratos de produção entre as empresas capitalistas e as famílias camponesas, introduziu-se a expressão *agricultura familiar*, outrora de uso habitual aqui e acolá, mas acentuado desde a década de 1990 e consagrada em lei (BRASIL, 2006) como expressão formal, porque utilizada em programas e políticas governamentais. (CARVALHO e COSTA, 2012).

Os mesmos autores dizem que:

A oficialização da expressão agricultura familiar teve como objetivo estabelecer critérios para o enquadramento legal dos produtores rurais com certas características que os classificavam como agricultores familiares. Isso para obtenção, por parte desses agricultores familiares, de benefícios governamentais, sendo indiferente o fato de esses agricultores estarem em situação de subordinação perante as empresas capitalistas ou se eram reprodutores da matriz de produção e tecnológica dominante. (p. 29).

O Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF enquadra os produtores rurais como beneficiários de linhas de crédito rural quando atendem aos seguintes

requisitos: sejam proprietários, posseiros, arrendatários, parceiros ou concessionários da Reforma Agrária; residam na propriedade ou em local próximo; detenham, sob qualquer forma, no máximo 4 (quatro) módulos fiscais de terra, quantificados conforme a legislação em vigor, ou no máximo 6 (seis) módulos quando tratar-se de pecuarista familiar; com 80% da renda bruta anual familiar advinda da exploração agropecuária ou não agropecuária do estabelecimento e mantenham até 2 (dois) empregados permanentes – sendo admitida a ajuda eventual de terceiros.

Neves (2012) discute a ideia de conceituação da agricultura familiar em aspectos acadêmico, político e jurídico atentando para um conceito geral e talvez, abstrato, como “modelo de organização da produção agropecuária onde predominam a interação entre gestão e trabalho, a direção do processo produtivo pelos proprietários e o trabalho familiar, complementado pelo trabalho assalariado”.

É possível perceber a partir das concepções abordadas pelos autores que a maioria das definições de agricultura familiar baseia-se na mão-de-obra utilizada, no tamanho da propriedade, na direção dos trabalhos e na renda gerada pela atividade agrícola. De maneira geral, afirmam um aspecto comum: ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, a família assume o trabalho no estabelecimento.

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE ALGUNS DADOS**

Na região Sul do Brasil está o Território do Médio Alto Uruguai que se localiza no extremo norte do Estado do Rio Grande do Sul e abrange uma área de 5.800,80 Km<sup>2</sup> e é composto por 34 municípios: Alpestre, Ametista do Sul, Caiçara, São Pedro das Missões, Boa Vista das Missões, Cerro Grande, Constantina, Engenho Velho, Erval Seco, Gramado dos Loureiros, Jaboticaba, Lajeado do Bugre, Liberato Salzano, Novo Tiradentes, Novo Xingu, Palmitinho, Planalto, Rodeio Bonito, Sagrada Família, Seberi, Taquaruçu do Sul, Três Palmeiras, Vista Alegre, Cristal do Sul, Dois Irmãos das Missões, Frederico Westphalen, Iraí, Nonoai, Pinhal, Pinheirinho do Vale, Rio dos Índios, São José das Missões, Trindade do Sul e Vicente Dutra.

O desenvolvimento da região do Médio Alto Uruguai, desde a sua origem, vem sendo construído com base na agricultura familiar; isso pelas características fundiárias, onde a pequena propriedade é predominante. A média do tamanho da propriedade na atualidade é de 15 hectares, conforme o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). A agricultura de subsistência é outra característica dominante, uma vez que os agricultores, seguindo suas

origens e seus costumes, organizam sua produção visando, em primeiro lugar, à alimentação e subsistência das famílias, à criação de animais e comercialização dos excedentes. (FLORES, 2009).

De acordo com o autor citado anteriormente, no território Médio Alto Uruguai predomina a atividade agrícola como principal fator de geração de riquezas e ocupação de pessoal, representando 58% da renda média dos municípios. É destaque também o grande número de famílias que ainda residem no meio rural, representando 56% da população.

Em face das conceituações e contextualização feitas apresentam-se alguns dados coletados a partir de entrevistas realizadas na Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen (CFR/FW) e participação em encontros/reuniões de Sindicatos dos Trabalhadores Rurais nos municípios do Território do Médio Alto Uruguai. O gráfico a seguir representado demonstra, segundo os jovens da CFR/FW, as dificuldades que estes juntamente com suas famílias enfrentam no meio onde vivem e produzem.

**Dificuldades enfrentadas pelos jovens e suas famílias na propriedade:**

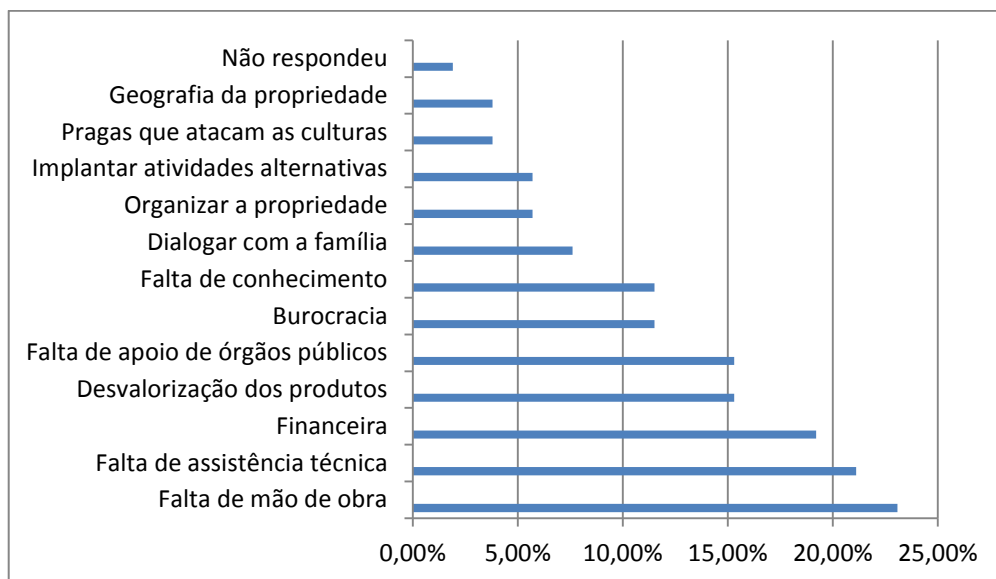


Gráfico 1: Dificuldades enfrentadas pelos jovens e suas famílias na propriedade.

Nota: Elaborado pela autora.

Sobre este questionamento é registrada a maior ocorrência da falta de mão de obra na propriedade como sendo uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos agricultores familiares. Decorre depois dessa, a falta de assistência técnica e a dificuldade financeira como sendo as mais frequentes. A menor ocorrência apresentada nas respostas foi a geografia da propriedade e o ataque de pragas nos diferentes cultivos.

Sobre isto, pode ser associado às respostas obtidas a partir dos agricultores familiares dos municípios do Território do Médio Alto Uruguai quando afirma em maior ocorrência a falta de mão-de-obra para desenvolver as atividades na propriedade. Na maior parte dos entrevistados, a propriedade é constituída apenas pelo casal que ainda reside no campo, sendo muitas vezes de idade já avançada.

Entretanto, é preciso destacar que há propriedades em desenvolvimento constante onde os filhos residem próximo aos pais contribuindo nas atividades da mesma, fazendo desse modo, a sucessão rural. Há de se dizer que em todos os municípios visitados, foi salientada a ausência de pessoas que poderiam prestar serviços na propriedade, já que não haveria mão-de-obra suficiente para atender as necessidades. Sem conseguir o serviço de terceiros na propriedade, os agricultores organizam-se trocando serviços em épocas de mais trabalho, ou seja, os familiares que moram perto ou até mesmo os vizinhos ajudam-se em épocas de plantio, colheita ou de preparo de alimento para os animais.

De modo geral, a incidência das dificuldades relatadas pelos jovens que estudam na Casa Familiar Rural é a mesma que aparece nos municípios visitados. A instituição recebe jovens de toda a região, para tanto, o que os jovens externalizam é o reflexo do que está acontecendo no interior de cada município pertencente ao Território do Médio Alto Uruguai. Em face disso, foi buscado saber se a pedagogia da alternância trabalhada na CFR/FW contribui para o enfrentamento dessas dificuldades. Em relação as respostas pode-se apresentar o seguinte gráfico:

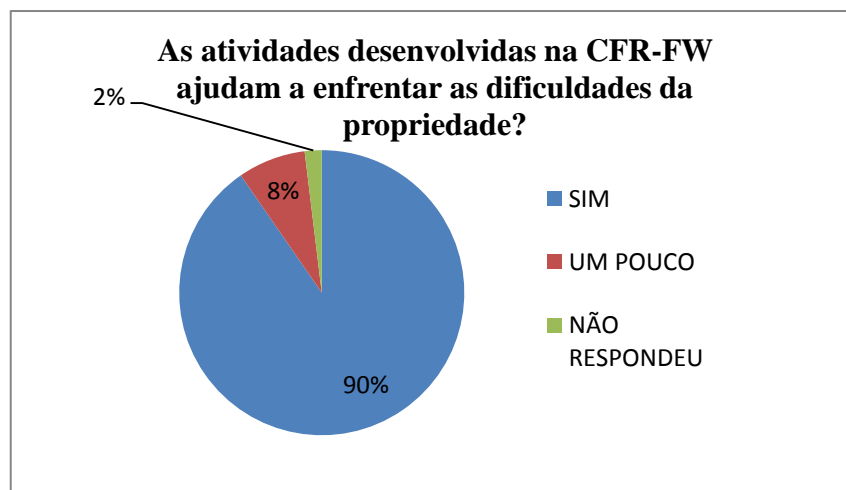


GRÁFICO 2: As atividades na CFR-FW ajudam a enfrentar as dificuldades da propriedade?  
Nota: Elaborado por uma das autoras.

Nota-se a representação significativa no gráfico da contribuição da pedagogia da alternância para o enfrentamento das dificuldades destacadas anteriormente. Além dessa

primeira informação procurou-se descobrir de que forma tais atividades contribuem para o enfrentamento das dificuldades na propriedade. A constatação feita a partir das respostas desta pergunta foi que as atividades ministradas na CFR/FW contribuem para a ampliação e construção de novos conhecimentos que podem ser aplicados na propriedade. Tal afirmativa pode ser verificada em algumas respostas dos jovens transcritas abaixo:

“Sim, na CFR eu aprendo coisas que meus pais não sabem, assim, o que eu aprendo posso passar para eles, nisso eu os ajudo.” (Jovem 1- CFR-FW).

“A CFR ajuda bastante, nos apoia, ajuda, auxilia e nos traz conhecimentos, tanto que meu projeto já está em desenvolvimento.” (Jovem 2- CFR-FW).

“Ajuda, pois muitas vezes trazemos nossas dúvidas para os monitores nos ajudarem a resolver o problema.” (Jovem 3- CFR-FW)

“Sim, colocando em prática o conhecimento levado da Casa Familiar Rural.” (Jovem 4- CFR-FW).

Além da ampliação e construção de conhecimentos, outras formas de contribuição podem ser verificadas nas respostas, como por exemplo: por meio da relação entre o jovem e a família havendo o diálogo; por meio da construção e implementação de projetos<sup>4</sup> e também pelo apoio e incentivo recebido na e da CFR-FW.

As respostas evidenciam o trabalho pedagógico que parte da realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tal realidade pode ser extraída e contemplada por meio do diálogo entre monitor e jovens; por meio das visitas de estudos, nas quais são observadas realidades diferentes e levadas em consideração a partir da que se vive, promovendo a discussão de atividades alternativas para a propriedade do jovem; diálogo entre jovem e família para posterior explanação na Casa Familiar Rural e atividades diversas que partem desse diálogo, visto aqui como um levantamento da realidade de cada jovem.

Para o desenvolvimento da proposta pedagógica da alternância, alguns instrumentos fazem-se importantes e necessários para o seu processo que apresenta ferramentas e atividades metodológicas específicas. Salienta-se que estas ferramentas e atividades são organizadas a partir de um Plano de Formação.

O Plano de Formação é a organização geral da formação em um CEFFA. Ele representa uma estratégia de organização das alternâncias, é através dele que se articula de

---

<sup>4</sup> Ao iniciar os estudos no CEFFA, o jovem é orientado a construir o seu Projeto de Vida. É um meio de o jovem concretizar as pesquisas dos Planos de Estudo e começar a pensar no futuro como profissional; buscando a inserção no mundo do trabalho, ou seja, de implementar um empreendimento que gere emprego e renda para o jovem e sua família. Com este instrumento, o CEFFA pretende proporcionar aos jovens uma alternativa de futuro para o campo, garantindo a permanência do jovem nesse espaço. (DOSSIÊ, MÓDULO III)



forma mais coerente, os espaços e tempos de estudo na escola com os espaços e tempos na família, comunidade, enfim, no meio sócio profissional. Ou seja, o plano de formação organiza as atividades para cada espaço e tempo. Conseqüentemente, proporciona integração desses espaços, permite a realização de uma alternância integrativa, verdadeira, evitando a dissociação da prática com a teoria, do trabalho e das experiências da vida com o estudo e a reflexão na escola. (DOSSIÊ MÓDULO IV).

Os instrumentos e atividades do Plano de Formação da pedagogia da alternância podem ser assim estruturados:

<b>Classificação</b>	<b>Instrumentos - atividades</b>
Instrumentos e atividades de Pesquisa	- Plano de Estudo - Folha de Observação - Estágio
Instrumentos e atividades de Comunicação/ relação	- Colocação em Comum - Tutoria - Caderno da Alternância - Visita à Família e Comunidade
Instrumentos didáticos	- Visita e viagem de estudo - Serão de estudo - Intervenção externa - Caderno didático para aula/cursos - Atividade de retorno – experiências - Projeto profissional
Instrumentos de avaliação	- Avaliação semanal - Avaliação formativa

**QUADRO 1: CLASSIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS**

Fonte: UNEFAB – Dossiê III

O plano de formação é uma estratégia de gestão pedagógica que organiza e articula ensino e aprendizagem de maneira contínua e integrada, mesmo na descontinuidade das atividades e dos espaços e tempos diferentes. É priorizada nessa organização o contexto de vida e as experiências práticas dos jovens, levando em consideração as suas reais necessidades, em conjunto com suas respectivas famílias e comunidades.

## **CONCLUSÃO**

Não é possível visualizar uma proposta de educação do campo que não esteja ligada a um projeto popular de educação e desenvolvimento para o país, ampliando assim, o leque de debates acerca dos problemas existentes no meio rural. É preciso políticas setoriais de combate à exclusão social, ao êxodo rural, ao analfabetismo funcional, à agricultura familiar,

à formação do professor, para que a luta por uma educação do campo não caia em medidas meramente paliativas. (NASCIMENTO, 2004).

Lamarche (1993) aborda que equivocadamente a agricultura familiar esteve sempre ligada à pobreza no meio rural e o uso ineficiente dos fatores de produção, o que não simboliza a verdade, tendo em vista que esta modalidade de produção agrícola, num contexto geral, apresenta uma grande eficiência na combinação de seus fatores produtivos, apesar de não possuir renda elevada; razão dos limites físicos de suas áreas, da baixa escolaridade e da ausência de poupança.

A coleta de dados apresentada resumidamente neste ensaio denota aspectos da realidade diferentes dos que Lamarche aponta quando diz que a agricultura familiar não possui renda elevada, baixa escolaridade e ausência de poupança. Estes aspectos estão sendo contornados e a pedagogia da alternância constitui-se fortemente na ultrapassagem dessas barreiras, visto que sua contribuição pode ser observada no meio rural onde a pesquisa em destaque realizou-se.

Há de se considerar que os agricultores encontram dificuldades muitas vezes pelos limites físicos da propriedade conforme Lamarche afirma, porém, os agricultores conseguem visualizar este espaço como um campo de possibilidades e cultivo de vários produtos, tendo em vista, a pluriatividade. Este modo de organizar-se, garante à agricultura familiar uma produção de subsistência com qualidade além de uma renda considerável.

Os instrumentos e atividades que organizam o trabalho pedagógico da Casa Familiar Rural unem-se de forma a garantir uma formação integral ao jovem que não é visto como um aluno, mas, como um sujeito ator e autor da sua própria construção. Além da formação integral do jovem, outra finalidade a ser alcançada é o desenvolvimento do meio onde este reside com sua família e atua enquanto cidadão.

Quando há uma verdadeira interação entre escola e família, o que é proposto pela pedagogia da alternância, o desenvolvimento do meio torna-se uma consequência das ações praticadas pelo jovem e pela família, já que um dos objetivos desta metodologia é que o alternante permaneça no espaço rural não precisando procurar outras alternativas fora desse espaço, o que talvez estaria sendo conduzido para um êxodo rural. Para tanto, o desenvolvimento do jovem deve andar junto com o desenvolvimento do meio, visto que este deve primar por uma melhoria de vida das pessoas que ali moram e também daquelas que um dia poderão morar, por isso, a importância de ser em prol da sustentabilidade.

Com isso, firma-se a compreensão de que os conhecimentos construídos na pedagogia da alternância significam a formação emancipatória e integral desses jovens, que

serão responsáveis por validar na prática cotidiana e, conseqüentemente, esses saberes irão fornecer subsídios para a (re)elaboração das técnicas de modernização agrícola, de acordo com as necessidades da propriedade.

### **LA CONTRIBUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA EN LA FORMACIÓN DE JÓVENES DEL CAMPO Y EN EL DESARROLLO DEL MEDIO RURAL EN EL TERRITORIO DEL MEDIO ALTO URUGUAY**

**RESUMEN:** El presente estudio está pautado en una reflexión sobre la pedagogía de la alternancia y su contribución para la formación de los jóvenes del campo y el desarrollo del medio rural en el Territorio del Medio Alto Uruguay. Se tiene como objetivo abordar aspectos teóricos de la propuesta pedagógica de la alternancia visualizándola como una propuesta de aprendizaje significativo a los jóvenes del campo a partir de entrevistas y observaciones realizadas en la Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen – CFR/FW - visita a las familias y participación en reuniones de Sindicatos de Trabajadores Rurales – STR. El trabajo se estructuró a partir de una metodología bibliográfica basada en el estudio del tema, seguido de una investigación de campo en la colecta de datos posteriormente analizados. La pedagogía de la alternancia es una propuesta de trabajo que alterna momentos en la escuela y momentos en medio socio profesional, partiendo de la realidad del joven para el contrapunto con las teorías. A partir de eso, se vuelve nuevamente para la realidad con nuevas propuestas de trabajo y alternativas de intervención en el medio. Tal propuesta es desarrollada en los CEFFAs – Centros Familiares de Formación por Alternancia. Debido a eso, se destaca la relevancia de la propuesta pedagógica de la alternancia para los jóvenes del campo mientras que se forman íntegramente desarrollando conjuntamente el medio donde residen y producen.

**PALABRAS-LLAVE:** Pedagogía de la alternancia. Desarrollo del medio. Joven.

### **REFERÊNCIAS**

BEGNAMI, João Batista. **Os CEFFAs e a gestão democrática nas escolas do campo.**

Disponível em

<https://docs.google.com/file/d/0B07bZIN7afpJM0RXQmRaUnpzOUU/edit?pli=1>. Acessado em 18 Nov. 2012

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. **Dossiê III – Módulo III - O(a) monitor(a) e os Instrumentos Pedagógicos da Alternância.** SIMFR, 2003.

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

BITTENCOURT, G. A.; BIANCHINI, V. **Agricultura familiar na região sul do Brasil.** Consultoria UTF/036-FAO/INCRA, 1996.

CARVALHO, Horacio Martins de Carvalho; COSTA, Francisco de Assis. In.: CALDART. R; PEREIRA. I; ALENTEJANO. P; FRIGOTTO. G. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: São Paulo. Expressão Popular, 2012. P. 26-32.

FLORES, Antonio Joreci. **A contribuição da sociedade civil na implementação de políticas públicas:** estudo de caso da política de eletrificação rural na região do Médio Alto

Uruguai/RS/Brasil. Santa Cruz do Sul, 2009. 167f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul. Disponível em: <http://btd.unisc.br/Teses/Joreci.pdf>. Acessado em: 29 Nov. 2012.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GONÇALVES, J. S.; SOUZA, S. A. M. **Agricultura familiar**: limites do conceito e evolução do crédito. Artigos: políticas públicas. Instituto de Economia Agrícola. Disponível em: <http://www.iea.sp.gov.br/out/verTexto.php?codTexto=2521>

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

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

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

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. Dissertação de Mestrado (Educação). Campinas: FE/Unicamp, 2005.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura Familiar. In.: CALDART. R; PEREIRA. I; ALENTEJANO. P; FRIGOTTO. G. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo. Expressão Popular, 2012. P. 32-40.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural**: a pedagogia da alternância e a casa familiar rural em Frederico Westphalen. São Leopoldo, 2010, 207f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

SILVA, L. H. Modalidades, representações e práticas de alternância na formação de jovens agricultores. **Revista da formação por alternância**. N. 2 p. 5-23. Brasília: UNEFAB, 2006.

## AS RELAÇÕES TEMPO-ESPAÇO NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CAPITAL SOCIAL

Nayara Massucatto<sup>1</sup>  
Maria de Lourdes Bernartt<sup>2</sup>  
Giovanna Pezarico<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo analisar as relações tempo-espaço no contexto da Pedagogia da Alternância e as implicações para os processos de formação do capital social dos seus sujeitos. A pesquisa consistiu em um estudo documental com abordagem qualitativa, no qual primeiramente foram realizadas reflexões e discussões sobre a temática além das legislações que abordam a respeito de tempo e espaço (Parecer CEB 01/2006 e as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná), como um dos pilares da Pedagogia da Alternância. Em seguida, estes aspectos foram analisados em diálogo aos processos de formação do capital social. Os principais autores que embasaram a pesquisa foram, Gimonet (2007), Begnami (2003) e Putnam (1996). Os resultados apontam que a relação tempo-espaço na Pedagogia da Alternância consiste em um processo interativo entre o sujeito e os seus contextos, familiar, profissional, político, cultural, escolar que pode contribuir para a formação do capital social principalmente pelo fortalecimento das relações sociais e do contexto local em interação com seus sujeitos. Assim, é por meio dessas relações que ambos buscam evidenciar a heterogeneidade do campo e as implicações para o desenvolvimento regional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia da Alternância. Tempo-espaço. Capital Social.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as relações tempo-espaço no contexto da Pedagogia da Alternância e as implicações para os processos de formação do capital social dos seus sujeitos. O estudo partiu de reflexões e discussões sobre a temática, além do Parecer CEB 01/2006 e as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, à luz das considerações referentes a tempo-espaço como pilares dessa modalidade de ensino no âmbito da Educação do Campo e o diálogo com conceitos referentes ao processo de formação do capital social no meio do jovem rural.

A Pedagogia da Alternância (PA) é uma modalidade de Educação do Campo originada na década de 1930, na França, no intuito de suprir as necessidades de agricultores que buscavam uma educação direcionada a jovens rurais. Por ser uma modalidade de ensino que alterna períodos na escola e na propriedade com distintos tempos e espaços necessita de

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras Português/Inglês; Mestranda do PPGDR/UTFPR *Campus* Pato Branco, naymassucatto@gmail.com.

<sup>2</sup> Licenciada em Letras. Mestrado e Doutorado em Educação. Docente do PPGDR/UTFPR *Campus* Pato Branco, marial@utfpr.edu.br.

<sup>3</sup> Formada em Administração, Mestrado e Doutorado em Tecnologia. Docente do Curso de Administração da UTFPR, *Campus* Pato Branco. gpezarico@gmail.com.

um modelo didático diferenciado, que parte da realidade de seus sujeitos, aliando teoria e prática, valorizando o ensino com vistas a formar jovens protagonistas, atuantes no desenvolvimento da região. Dessa forma, os tensionamentos inerentes à relação tempo-espaço na PA podem contribuir para a construção do capital social do meio atuante desses jovens.

Em face do exposto, o artigo foi organizado nas seguintes seções: a relação tempo-espaço no contexto da Pedagogia da Alternância; as relações tempo-espaço no contexto de formação do capital social; e, por fim, as considerações finais.

## **A RELAÇÃO TEMPO-ESPAÇO NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

A Pedagogia da Alternância é uma modalidade de ensino constituída no bojo da Educação do Campo oriunda de movimentos rurais, que almejavam algumas modificações no campo, em especial, uma educação que atendesse suas necessidades. Os primeiros passos desse modelo foram dados na França, em um período com profundas tensões e transformações, com longas discussões devido a demasiadas crises enfrentadas no espaço rural francês. Viu-se, então, uma alternativa por meio da educação. Dessa forma, a primeira *Maison Familials Rurale* – MFR foi criada em 1937, na cidade de Lauzun. (GARCIA-MARIRRODRIGA & CALVÓ, 2010).

A proposta educacional da Pedagogia da Alternância disseminou-se pela Itália e Espanha e posteriormente ao restante do mundo. Begnami (2003) aponta que o período de maior expansão, concentrou-se entre os anos de 1945 a 1960, a partir de alguns acontecimentos principais, tais como o período de reconstrução do pós-guerra e com a revitalização da União Nacional das MFR. Atualmente são mais de mil CEFFA distribuídos em 40 países, entre os cinco continentes envolvendo em torno de 150 mil famílias rurais.

O marco fortalecedor da PA foi o surgimento da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), no ano de 1971, em Dakar (Senegal), órgão representativo das diferentes instituições promotoras de Escolas de Formação por Alternância que difunde os princípios dos CEFFA (Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância): a alternância educativa, com vistas à uma formação associada; a participação das famílias na gestão e funcionamento de cada centro de formação, e como decorrência, a participação pela extensão com vistas ao desenvolvimento rural, a promoção pessoal e coletiva do meio pela educação integral das pessoas de modo permanente e o

surgimento pelas autênticas associações de base (GARCIA-MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010).

No Brasil, a PA foi implantada no ano de 1969 no Estado do Espírito Santo, por vias de influência pedagógica italiana e de movimentos vinculados à Igreja Católica. Nos dias atuais, os CEEFA brasileiros estão distribuídos em 20 estados e suas experiências mais conhecidas pertencem a dois modelos: o italiano, com as Escolas Família Agrícola (EFA), disseminado na Bahia e no Espírito Santo, e, o francês, com as Casas Familiares Rurais (CFR), e Casas Familiares do Mar (CFM) disseminado no sul e no norte do país. Estas instituições fazem parte da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), fundada em 1982, filiada à AIMFR. A ARCAFAR/ NORTE-NORDESTE abrange os estados do Pará, Amazonas e Maranhão e a ARCAFAR/SUL abrange os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Mesmo com algumas peculiaridades ambos a PA possui uma metodologia de organização do ensino que reúne diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos. A alternância de tempo e espaço é entendida como processo integrador de ensino e aprendizagem, em que as demandas e interesses advindos das famílias são parte do processo educativo. Os espaços dizem respeito aos locais onde a formação se processa: escola, indústria, propriedade agrícola, comércio, etc. Os tempos dizem respeito aos períodos de permanência dos educandos nesses espaços. Em quaisquer dos espaços a formação é experienciada em tempo integral, tendo-se como pressuposto a articulação entre educação e trabalho, teoria e prática, de modo que se favoreça meios para a reflexão acerca das próprias experiências formativas. Gimonet (2007) determina três espaços-tempos: o familiar; o profissional; e o escolar. A formação integral e o desenvolvimento do meio estão portanto, unidos a esses espaços-tempos por meio da Alternância e associação dos seus sujeitos.

Nos tempos e espaços são desenvolvidas atividades educativas previamente planejadas e orientadas em sua execução com um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos específicos tais como: Pesquisa Participativa, Plano de Formação, Temas Geradores, Plano de Estudos, Pesquisa da Realidade, Caderno da Realidade, Colocação em Comum, Cadernos Pedagógicos, Atendimento Individual, Visita de Estudos, Visitas às Famílias, Intervenções Externas, Autoavaliação, Estágio e Projeto Profissional do Jovem (PPJ), também chamado de Projeto de Vida.

A partir do exposto é possível perceber que os tempos e espaços diversificados propostos pela PA propiciam a essa metodologia uma formação integral do jovem do campo

para que o mesmo possa mesmo possa atuar de maneira relevante fortalecendo os laços com sua comunidade. A sua perspectiva de ensino está além do aprendizado escolar, não se trata apenas de ensino, mas de formação. Conforme Gimonet (2007), é um modelo que produz um aprendizado de uma cultura científica e contínua, que não permanece presa ao ambiente escolar, mas sim um aprendizado da educação permanente. O processo de formação integral, visa, sobretudo o desenvolvimento do meio à qual pertence o jovem do campo, reportando a aprendizagem a sua realidade oferecendo não somente a formação profissional, mas social e intelectual.

A vida no campo é diferente e possui ciclos produtivos variados, um modelo fechado e padronizado de educação não atende a realidade a qual pertencem seus alunos, excluindo partes importantes do seu processo formativo devido ao fato de diminuir suas experiências. A PA propõe, então, a diversificação dos tempo-espacos na busca por transformações na Educação do Campo para a construção de um sujeito crítico contando com instrumentos de investigação que atendam a suas finalidades.

Para Gimonet (2007), as atividades e instrumentos são indispensáveis para a formação contínua na descontinuação das atividades. Para isso, é preciso possibilitar a interação entre espaços-tempos e ter coerência, unidade e integração. O autor apresenta o processo da alternância em três tempos que ocorre em espaços variados.

Quadro 1: Um processo de Alternância num ritmo de três tempos

1. O meio familiar, profissional, social	2. O CEFFA	3. O meio
<ul style="list-style-type: none"><li>• Experiência</li><li>• Observações, investigações, análise</li><li>• (Saberes experienciais)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formalização – estruturação</li><li>• Conceitualização</li><li>• (Saberes teóricos e formais)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aplicação-ação</li><li>• Experimentação</li><li>• (Saberes-ações)</li></ul>

Fonte: Adaptado de Gimonet (2007).

A experiência cotidiana do espaço familiar, muitas vezes, ignorada na educação básica, é trazida para o CEFFA onde ocorre a estruturação, a conceitualização formal dos conhecimentos oriundos dessa experiência para posteriormente aplicar essa junção no meio. À luz disso, o quadro acima representa uma sequência de alternância que alia pratica-teoria-pratica, em três tempos com espaços variados que permitem a construção e o diálogo entre saberes. As atividades realizadas nessa sequência permitem o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas social e afetivo.

A promoção do fortalecimento desses recursos morais por meio das atividades realizadas nos diferentes tempos-espacos contribui para a construção do capital social da



comunidade rural, visto que o mesmo é desenvolvido a partir de regras sociais interiorizadas por seus sujeitos, como será discutido adiante.

Antes disso, é preciso compreender como é funciona esse modelo de ensino. A fim de sustentar sua metodologia, a PA possui instrumentos pedagógicos que a compõe e que articulam a relação tempo-espaço, além de serem compreendidos pelos jovens, família e comunidade. São eles que criam a vinculação do meio com os centros e com os conteúdos dos programas regulares de ensino. Assim, serão apresentados adiante alguns desses instrumentos que exemplificam essa relação.

Nesse contexto tem-se o *Caderno da Realidade*, que, segundo Gimonet (2007), é um livro criado pelo jovem, rico em informações, análises e aprendizagens variadas. Essa atividade articula e organiza os saberes acadêmicos para projeções futuras. Outro instrumento que contempla a PA e também a construção do *Caderno da Realidade* no processo de formação é a *Colocação em Comum*. Esse momento ocorre quando o alternante volta do meio para o CEFFA e expõe ao grupo de maneira informal suas atividades realizadas no seu ambiente proporcionando a junção das experiências vividas nesses tempos-espaços. Esse encontro irá propiciar a articulação entre tempo e espaço pelo compartilhamento dos saberes e da experiência (PEZARICO, 2014).

Outro instrumento que enriquece o processo formativo da PA é a *Visita de Estudos*, pois além de transcender o espaço escolar permite ao jovem a construção de relações sociais e profissionais com a comunidade, com empresas, determinados órgãos governamentais e com os respectivos atores prolongando a *Colocação em Comum* (GIMONET, 2007). Nas visitas é possível estabelecer mediações entre comunidade, família implicando no fortalecimento dos processos de cooperação e responsabilização do jovem.

Esses e os demais instrumentos fazem parte do *Plano de Formação* ou *Plano de Estudo* construído pelos alternantes, monitores dos Centros e pela família. Segundo Zamberlan (2003 p. 70), “este instrumento é um meio de integração entre prática e teoria, entre o saber popular e o saber científico”, é um planejamento elaborado no início do ano letivo no qual são elencados os temas geradores, para cada semana de alternância em que o jovem permanece no CEFFA, a serem trabalhados de maneira interdisciplinar ao longo do ano obedecendo a critérios que dialoguem com as experiências vivenciadas.

Em síntese, a partir do exposto é possível compreender que a relação tempo-espaço vai além de sua diversificação, pois é uma relação mais complexa que exige da Pedagogia da Alternância instrumentos pedagógicos que contribuam para uma formação integral do jovem do campo, não apenas com uma educação formal, mas fortalecendo seus laços sociais e

cooperativos. “Os instrumentos da Pedagogia da Alternância foram surgindo para ajudar os alunos a darem sentido a suas experiências” (BEGNAMI, 2003, p. 110). Dessa forma, esse modelo de ensino, por meio de um caminho árduo de lutas oriundas dos movimentos do campo, foi reconhecido e amparado pelo Estado.

O Ministério da Educação homologou em 2006 o Parecer CEB 01/2006 processo nº: 23001.000187/2005-50, sobre os dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância, e no decorrer do documento ressalta a importância dos tempos e espaços para uma Educação do Campo de qualidade. Como forma de amparar suas considerações o Parecer cita João Batista Queiroz (2004, apud BRASIL 2006 p. 4):

Numa concepção de alternância formativa, não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessária uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual).

Os espaços e tempos são indispensáveis para uma transformação, que se sobreponha à pedagogia educativa tradicional. A relação tempo-espaço é necessária para a formação social, intelectual e produtiva. Quando articulados de forma a romper o esquema teoria e prática restrito a escola-família ou escola-trabalho, os tempos-espaços promovem o desenvolvimento a partir da realidade do jovem, pois ocorre a inserção no próprio meio de origem, constituindo um novo tecido social e econômico no contexto local (BRASIL, 2006).

O Parecer CEB 01/2006 utiliza a Lei nº 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Parecer CNE/CEB nº 5/97 para sustentar seus direcionamentos e afirmações referentes a Pedagogia da Alternância. Sobre a primeira, destaca-se:

Artigo 23 – A educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, sem paginação).

Artigo 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...] (BRASIL, 1996, sem paginação).

Diante disso, por ter uma realidade diferente da escola urbana, a Educação do Campo, deve adequar sua pedagogia às peculiaridades locais unindo o ensino básico formativo ao contexto específico de cada realidade. Para tanto, o presente parecer apresenta o Artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002 que afirma:

É responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política da igualdade (BRASIL, 2002, p. 2).

Os tempos e espaços propostos pela Pedagogia da Alternância necessitam criar uma relação a partir de critérios que permitirão a formação integral do jovem. A integração escola, família e comunidade fortalecerá os laços estruturais entre eles contribuindo para o desenvolvimento local. A luz das legislações que apontam a necessidade de adequar esses pilares pedagógicos ao meio no qual está inserido o aluno, esse modelo busca então, não somente a permanência do jovem no campo, mas o crescimento de sua capacidade de liderança, cooperatividade e confiança, uma vez que o seu processo formativo é vinculado a todos esses aspectos.

No Paraná, os CEFFAS vigentes são as CFR que funcionam por meio de uma parceria entre o governo estadual a ARCAFAR/SUL. Os professores são os mesmo que atuam na Educação Básica, os Monitores e os espaço físico são mantidos pela ARCAFAR/SUL. No estado existem as Diretrizes Curriculares para Educação do Campo (DCE/CAMPO), que preocupa-se discutir as temáticas que envolvem a vida no campo, como cultura, identidade, trabalho, movimentos sociais, questão agrária e desenvolvimento sustentável, entre outros para orientar os Educadores sobre a realidade do campo.

Sobre tempo e espaço as DCE/CAMPO (PARANÁ, 2006) afirmam que, a escola é o lugar onde ocorre as relações educativas formais, mas que o mundo atual pede mais do que isso, daí a necessidade da valorização de todos os lugares onde ocorre educação em todos os âmbitos (comunidade, família, mata, roça e etc.), lugares estes, que geralmente passam despercebidos. O repensar do espaço escolar para todas as disciplinas irá implicar na reorganização dos tempos escolares e princípios pedagógicos que consigam manter essa dinâmica.

Esse repensar torna-se necessário devido a diversas condições que impedem uma formação continuada, como a evasão escolar devido a problemas como dificuldade de acesso em períodos de chuva e o auxílio a família na propriedade em tempo integral. DCE/CAMPO (PARANÁ, 2006) afirmam que os tempos e espaços pedagógicos devem ser repensados a modo de permitir que o aluno tenha uma formação de qualidade, isso inclui a criação de um projeto político-pedagógico de cada escola capaz de proporcionar a compreensão das relações sociais de produção e o processo de criação da mercadoria, circulação e consumo indo além das paredes escolares.

Portanto, os tempos-espacos na Pedagogia da Alternância são capazes de estabelecer relações que ultrapassam as fronteiras escolares. A diversidade de sujeitos que interagem esses tempos e espacos são fundamentais para a construção de ambientes propícios a formação do capital social. Ocorre a interligação de saberes formais ou informais, acadêmicos e tradicionais que dialogam entre si promovendo diferentes tipos de relações sociais, fortalecimento de valores morais e o desenvolvimento do meio.

### **AS RELAÇÕES TEMPO-ESPAÇO NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PARA FORMAÇÃO DO CAPITAL SOCIAL**

A partir do exposto no item anterior, por meio das discussões acerca do tempo-espaco no contexto da Pedagogia da Alternância, é possível relacioná-lo com o processo de formação do capital social, visto que essas discussões não são limitadamente pedagógicas, mas contemplam o plano de fundo do movimento de desenvolvimento regional.

Para ser compreendida essa relação, primeiramente torna-se necessário abordar brevemente o que é o capital social. Segundo Putnam (1996, p. 177), são “[...] características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas”. As relações baseadas em recursos morais podem então contribuir para o desenvolvimento social.

Essa noção de capital social é recente e se caracteriza por vir na contra mão do pensamento de que a sociedade é individualista, ou seja, que seus indivíduos agem independentemente dos outros. O capital social ao contrário, demonstra que os objetivos não são estabelecidos de maneira isolada e que o comportamento humano não é formado apenas por atitudes egoístas, e sobre isso, as relações sociais tornam-se recursos de um ativo de capital aos quais os indivíduos podem contar (ABRAMOVAY, 2000).

As disposições dos tempos-espacos na Pedagogia da Alternância que envolvem a escola, família e comunidade criam essas relações sociais estabelecidas com o lugar em que o jovem do campo está inserido. Passar por um processo formativo, que alie a experiência, estruturação do conhecimento e o meio (prática-teoria-prática) aproxima os alternantes fortalecendo seus laços comunitários, e ao mesmo tempo possibilita a eles observar e analisar as condições necessárias para o desenvolvimento local criando assim, também um processo de confiança.

Esse processo de confiança reforça as perspectivas de resistência no que tange o contexto da PA. Ela faz parte da luta dos movimentos de Educação do Campo, que busca

além de reconhecer, consolidar o embate e a independência dos povos do meio rural, uma escola realmente do campo, levando em conta o contexto de seus frequentadores, sua cultura, suas relações com a sociedade, com o ambiente e seu trabalho (MUNARIN, 2011). Trata-se de um pensar para o local. É um tipo de educação do campo para o campo, organizada por seus sujeitos para os seus sujeitos. A resistência estabelecida contra o domínio hegemônico cria até mesmo tensões com o Estado. As próprias legislações não foram estabelecidas sem lutas. Essas conquistas aumentam ainda mais a confiança dos sujeitos envolvidos, principalmente por meio das relações estabelecidas a partir dos CEFFAS.

A confiança é um tipo de capital social, que, segundo Putnam (1996), é uma espécie de recurso cuja oferta irá aumentar com o seu uso. Ela é uma resposta a questão de que as atitudes cooperativas sempre possuem um caráter individualista. A confiança é a base da construção do capital social, a partir dela que se interiorizam certos valores morais que permitem a estruturação das relações sociais. No entanto, sua validade será definida a partir da verticalidade a qual ela assume, pois a muitas organizações baseadas na confiança, como as máfias, que não buscam benefícios comuns.

Quando os indivíduos interiorizam determinados recursos morais e são capazes de confiar uns nos outros, suas experiências passam a ser coletivas e suas atitudes cooperadas na busca por um bem geral. Ao voltar do seu meio, após colocar em prática o que estruturou no CEFFA, o jovem participa da colocação em comum, ele passa a confiar nos monitores e colegas para expor seus resultados, suas dúvidas e problemas. Dessa situação, uns ajudam os outros a solucionar seus impasses. Como o trabalho não fica restrito apenas a CFR a cooperação é desenvolvida e a alternância dos tempos e espaços na aprendizagem permitem que as famílias participem. O jovem participante dos três tempos pode analisar e solucionar os problemas que irão aparecendo criando a interiorização de fatores morais que possam contribuir para a efetivação do capital social.

A confiança também é transmitida a sua comunidade, pois ao inserir o local no seu processo formativo e ser preparado para nele atuar, o jovem deixa de pensar de forma individualizada apenas para sua propriedade, uma vez que ao se manter a cooperação e organização com os demais o benefício também será seu. Essas ações irão gerar externalidades, ou seja, consequências positivas ou negativas. Quando positivas aos outros essas ações tornam-se normas, que não são ensinadas, mas sim introduzidas no convívio e acabam fortalecendo a confiança social. A mais importante delas é a reciprocidade que pode ser “balanceada”, uma permuta simultânea de itens de mesmo valor ou “generalizada”, uma

relação contínua que pode apresentar desequilíbrio, mas que mantém a expectativa de retribuição por uma ação realizada (PUTNAM, 1996).

A Pedagogia da Alternância busca criar o intercâmbio social entre escola, família e comunidade. Ao dinamizar seus tempos e espaços para não envolver apenas o jovem no processo de formação, faz com que ocorra uma dinamização entre as relações estabelecidas, estimulando a confiança e reciprocidade. A solidariedade e igualdade passam também a serem estimuladas. O objetivo da PA não é formar latifundiários, mas sim sujeitos capazes de promover o desenvolvimento da agricultura familiar. Frente a isso o processo de empoderamento deve ser conjunto, uma vez que assim, torna-se mais forte. O próprio o Artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002 orienta uma aprendizagem baseada na política da igualdade.

Como o acúmulo de capital é um processo de aquisição de poder e de possíveis mudanças no plano local (ABRAMOVAY, 2000), o caminho a não ser seguido por famílias com propriedades relativamente pequenas diante de grandes produtores é o de caráter individual. Quando possibilitado ao jovem a visita de estudos em outras propriedades, empresas, cooperativas e instituições, tem-se a chance de dimensionar as vantagens de um de um desenvolvimento coletivo. A formação do capital é, segundo Putnam (1996) um conjunto recursos, reais ou simbólicos, que dependerão do destino das determinadas comunidades. O capital social passa a ser um tipo de garantia, tornando-se disponível a quem não tem acesso aos mercados regulares. Não dispendo de bens físicos os participantes empenham suas relações sociais. O capital social passa a ser usado para ampliar os serviços de crédito disponíveis nessas comunidades e assim aumentar sua eficiência.

A própria Pedagogia da Alternância foi criada com o intuito de desenvolver o meio rural diante do seu êxodo e do empoderamento urbano. Tanto como o capital social a formação integral do jovem busca que o mesmo possa contribuir com o desenvolvimento da sua comunidade e competitividade no mercado. Portanto, é possível perceber que a relação tempo-espaço na PA contribui para a construção do capital social, fortalecendo as relações sociais, econômicas e intelectuais do campo na busca de uma democracia que favoreça o desenvolvimento regional e a qualidade de vida dos seus sujeitos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise das relações tempo-espaço no contexto da Pedagogia da Alternância e de duas legislações, o Parecer CEB 01/2006 e as Diretrizes Curriculares

Estaduais do Paraná, pode-se perceber algumas implicações para o processo de formação do capital social dos seus sujeitos.

A Pedagogia da Alternância é uma modalidade de Educação do Campo que consolidou-se congregando a participação das famílias e das comunidades na condução do seu projeto pedagógico e gestão escolar. Consiste em processo interativo entre o sujeito e os seus contextos, familiar, profissional, político, cultural, escolar, etc., processo este mediado pelo conhecimento acumulado historicamente. Privilegia o protagonismo dos sujeitos, dos educandos, dos monitores, dos familiares, dos demais agentes comunitários envolvidos.

Em vista disso, a Pedagogia da Alternância compreende uma metodologia de organização do ensino escolar, para a educação do campo, que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional indo além do favorecimento pelo ajuste do calendário escolar ao calendário agrícola no contexto da Educação do Campo. Trata-se, de uma proposta pedagógica que procura articular diferentes espaços e tempos formativos, alternando momentos de atividade no meio sócio-profissional do educando e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos alunos. Conforme visto, nos tempos e espaços são desenvolvidas atividades educativas previamente planejadas e orientadas em sua execução com um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos específicos denominados de Instrumentos da Pedagogia da Alternância.

A interligação dos tempos-espaços promovida por meio desses instrumentos permite à Pedagogia da Alternância contribuir no processo de formação do capital social, uma vez que promove o fortalecimento das relações sociais da comunidade desenvolvendo a confiança, cooperação e igualdade entre seus membros, além de formar seus protagonistas para que estes atuem diretamente não apenas na sua propriedade mas transformação de todo o seu contexto.

A relação com o capital social torna-se considerável, pois este por sua vez é uma forma encontrada para fortalecer as relações econômicas e políticas daqueles que geralmente são oprimidos pelo mercado, pelos grandes produtores. Por meio da construção das relações sociais é que o capital social busca a eficiência para o progresso. Por fim, essas relações podem ser reforçadas através da Pedagogia da Alternância contribuindo assim para o desenvolvimento regional aumentando a competitividade de mercado as vias de garantir a produtividade do campo e o bem estar dos seus atores.

## **RELATIONS TIME-SPACE IN CONTEXT OF THE PEDAGOGY OF ALTERNATION AND IN THE PROCESS OF FORMATION OF SOCIAL CAPITAL**

**ABSTRACT:** This study aims to analyze the time-space relations in the context of the Pedagogy of Alternation and the implications for the formation processes of social capital of their subjects. The survey consisted of a desk study with a qualitative approach, in which firstly were realized reflections and discussions on the subject beyond laws that address about time and space (Parecer CEB 01/2006 e as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná), as one of the pillars of the Pedagogy of Alternation. Next, these aspects were analyzed in dialogue with formation processes to social capital. The main authors that support the research were Gimonet (2007), Begnami (2003) and Putnam (1996). The results indicate that the time-space relationship in the Pedagogy of Alternation consists of an interactive process between subject and their contexts, family, professional, political, cultural, educational that can contribute to the formation of social capital mainly by strengthening the social relations and the local context in interaction with their subjects. Thus, it is through these relationships that both seek to highlight the heterogeneity of the field and the implications for regional development.

**KEY WORDS:** Pedagogy of Alternation; time-space; Social Capital.

### **REFERENCIAS**

ABRAMOVAY, R. **O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural.** Economia Aplicada – volume 4, n° 2, abril/junho 2000.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores.** 2003. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n° 1, de 03 de abril de 2002.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 09 de abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB 01/2006, de 01 de fevereiro de 2006.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 15 mar. 2006.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; CALVÓ, P. P. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFAS no mundo.** Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS.** Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos de Formação Rural, 2007.

MUNARIM, A. Educação do Campo: uma construção histórica. **Revista da Formação por Alternância**, v. 6. Jul. 2011.



PARANÁ. **Diretrizes curriculares para a Educação do Campo**. Secretária de Estado da Educação do Paraná. 2006.

PEZARICO, G. A casa, a terra e o mar: os objetos e os espaços no contexto da pedagogia da alternância. **Tese de Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. Curitiba, 2014.

PUTNAM, R. Capital social e desempenho institucional. **In: Comunidade Democracia**. RS, FVG, 1996.

ZAMBERLAM, S. **O lugar da família na vida institucional da escola-família**: participação e relações de poder. Dissertação de Mestrado Faculdade de Ciências e Tecnologia da Educação. Universidade Nova de Lisboa. Anchieta – ES. 2003.

## CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE CAÇAPAVA DO SUL-RS

Mariângela Lindner Fighera<sup>1</sup>  
Silvana Maria Gritti<sup>2</sup>  
Elaine Aparecida Pereira Flores<sup>3</sup>  
Luciane Bidinoto Silva<sup>4</sup>  
Maria Aparecida Nunes Azzolin<sup>5</sup>

**RESUMO:** Este trabalho é parte da pesquisa-intervenção desenvolvida no curso de pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa de Jaguarão – RS. A pesquisa- ação discute o currículo das escolas do campo de Caçapava do Sul, com objetivo de subsidiar a construção coletiva de um currículo fundamentado nas demandas e nas especificidades do campo. A primeira fase da pesquisa-intervenção constitui-se do diagnóstico realizado e caracterizado por uma abordagem qualitativa. Onde os professores que atuam nas escolas do campo de Caçapava do Sul/RS são os sujeitos da pesquisa e para os quais foram aplicados/realizado questionários e entrevistas. Para isto num primeiro momento buscamos compreender como se organiza o currículo nas escolas municipais do campo de Caçapava do Sul e como se relaciona com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas do Campo, que foi construído tendo como referência o paradigma da Educação do Campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Escolas do Campo. Projeto Político Pedagógico.

### INTRODUÇÃO

O projeto diagnóstico foi realizado nas escolas do campo da rede municipal de Caçapava do Sul-RS, a partir da minha inserção como Coordenadora Pedagógica das Escolas do Campo neste município e considerando a necessidade e pertinência de um levantamento de dados referente ao objeto de estudo ora em questão, o currículo destas escolas e sua articulação com o Projeto Político Pedagógico.

Tenho acompanhado o trabalho dos professores das escolas do campo de Caçapava desde 2010, quando fui convidada para coordenar o Programa Escola Ativa (Programa do governo federal que tem como objetivo a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas do campo) no município. Na oportunidade fiz a formação em Porto Alegre pela UFRGS e multiplicava para as colegas, num total de 240 horas. Na época a proposta foi aceita pelas professoras com muita alegria,

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação da Unipampa campus Jaguarão – figheraster@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Unipampa campus Jaguarão – silvanagritti@gmail.com

<sup>3</sup> Mestranda em Educação da Unipampa campus Jaguarão – elainepfiores@gmail.com

<sup>4</sup> Mestranda em Educação da Unipampa campus Jaguarão – lbidinoto@hotmail.com

<sup>5</sup> Mestranda em Educação da Unipampa campus Jaguarão – cidaazzolin@gmail.com

porque nos depoimentos relatavam que estavam esquecidas pela Secretaria de Educação e que se sentiam sozinhas nas escolas multisseriadas.

No decorrer do ano letivo de 2010, tivemos vários encontros, onde os professores colocaram suas experiências e ficamos conhecendo um pouco da realidade de cada escola. O Programa já vinha com uma pauta semiestruturada pelo governo federal, mas tínhamos possibilidade de flexibilidade no planejamento. Uma das dificuldades que encontrei foi o acompanhamento das atividades dos professores, porque eu não estava no quadro da Secretaria de Educação e as visitas eram realizadas por outra pessoa que coordenava os professores, não havendo uma integração entre os estudos dos encontros e a prática em sala de aula. O que evidencia que esta política pública “é atravessada pelas contradições próprias das relações sociais, a política educacional direcionada às populações camponesas é movimento, inclui o velho e o novo em seu processo de construção” (RIBEIRO, 2013, p. 670).

Muito embora, se possa questionar os “reais interesses” deste Programa, entendo que na relação com as professoras das Escolas do campo, algumas conquistas foram obtidas durante o Programa Escola Ativa, a partir dos encontros realizados, entre elas foi à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas do Campo, que até então, tinham um único PPP para todas as escolas do campo. Atualmente das seis escolas do campo quatro tem PPP duas está em construção.

Quando retornei em 2013 como coordenadora municipal das Escolas do Campo de Caçapava do Sul/ RS, várias foram as minhas inquietações que levaram a elaborar um projeto diagnóstico para investigar o currículo das escolas do campo a fim de discutir a coerência e a articulação entre o Projeto Político Pedagógico, o currículo e a Legislação pertinente a Educação do Campo, em cada uma dessas escolas.

Assim, a problemática da pesquisa é como se organiza o currículo nas escolas municipais do campo de Caçapava do Sul e como está relacionado com o Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo elaborado pela comunidade escolar em 2012.

O objetivo desta pesquisa é analisar o currículo das escolas do campo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de (re) significá-lo coletivamente contemplando as especificidades da educação do campo no município de Caçapava do Sul.

### **Desenvolvimento**

O município de Caçapava do Sul possui seis distritos e neles estão distribuídas seis escolas multisseriadas, num total de 15 professores, 3 funcionárias e 131 alunos; duas nucleadas (seriadas) com o total 71 professores, 12 funcionárias e 725 alunos.

Para realização da pesquisa com objetivo de diagnosticar a relação do currículo com o PPP como instrumento de implementação de um novo Plano de Estudo nas escolas do campo uma vez que foi elaborado, pelas escolas, no ano de 2011. Com este intuito, de implementar uma educação do campo nas escolas de Caçapava do Sul, a ideia apoiada nos princípios da pesquisa ação tanto para a elaboração do diagnóstico quanto para a concretização da intervenção ora proposta. Por entender que numa pesquisa ação desde a investigação é participante, pois quem pesquisa tem e mantém vínculo com os sujeitos. E por entender, também que esta pesquisa propicia uma interação dialética entre teoria e prática. Ainda porque valoriza os diferentes saberes e proporciona aos grupos populares compreenderem seus problemas e buscar alternativas para solucioná-las.

Para desenvolver este projeto foi utilizada uma bibliografia correspondente à Educação do Campo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Diretrizes Operacionais para Educação Básicas nas Escolas do Campo, dados estatísticos e documentos oficiais como os Planos de Estudos e Projeto Político Pedagógico das escolas do campo.

O município de Caçapava do Sul possui suas peculiaridades, alguns distritos se destacam pela agricultura, pela pecuária, mineração e os pontos turísticos que aparecem em quase todos os distritos mostrando a diversidade econômica a ser explorada, refletindo esta situação na área educacional da escola do campo.

Ante a diversidade, é cada vez mais importante que o professor, enquanto categoria profissional e enquanto pessoa, pense, explicita valores e objetivos educativos. Segundo o autor:

[...] quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais quer procuremos desafiar as relações de poder que a organizam, não podemos, em hipótese alguma, negá-la. [...] queiramos ou não vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural (MOREIRA, 2013, p.84-85).

Num país como Brasil, com toda a sua diversidade cultural, e impossível continuar alheio a isso. Sabendo que, pois, pressupomos que não existe uma cultura superior a outra, mas sim culturas diferentes. É assim, que entendo a educação do campo. Uma educação que se fundamenta em práticas, vivências que decorrem da forma específica, a partir da qual os agricultores produzem e produzem-se.

No caso específico de Caçapava do Sul, as escolas do campo inserem-se e apresentam diferentes realidades. Os alunos das escolas do campo são os filhos de trabalhadores rurais, assalariados, nas propriedades das comunidades locais alguns são filhos de pequenos

proprietários de terras e empregados nas indústrias de calcário. A maioria dos professores mora na cidade e se deslocam para a escola no transporte escolar durante a semana. Poucos professores pertencem à comunidade escolar.

As formas de lazer das comunidades não são muito diferenciadas. Os pais costumam levar seus filhos nas atividades promovidas pela escola e nos eventos realizados nas comunidades vizinhas. Há diversas etnias nas escolas do campo deste município como: alemães, italianos e negros.

Existe CPM (Conselho de Pais e Mestres) em todos os estabelecimentos de Ensino das Escolas do Campo. Algumas escolas têm o Clube de Mães e o Conselho Escolar; estas entidades têm um bom relacionamento com os educadores e auxiliam nas decisões a serem tomadas.

As escolas multisseriadas encontram-se na sua maioria em condições precárias quanto a sua estrutura, necessitando de reformas, ampliações e construções novas. As mesmas desenvolvem atividades, que conforme fala de suas professoras, preparam o educando na sua formação intelectual, pois os mesmos concluem o quinto ano e continuam seus estudos com sucesso, sem grandes dificuldades, nas escolas da cidade. Apenas, com exceção de alguns alunos que apresentam problemas de aprendizagem precisando de atendimento especial por parte de especialistas em educação e também, na percepção destas mesmas professoras, existem, alguns casos de desinteresse por parte do aluno e da família.

As escolas nucleadas estão em melhores condições de infraestruturas, porque recebem o dinheiro direto na escola e as condições econômicas destas comunidades são melhores tendo como parceria as indústrias de calcário e a cooperativa COTRISUL. Pela dimensão material e disponibilidade de recursos já é possível perceber que as escolas do campo encontram-se em desvantagem em relação as escolas Polo, que foram criadas com o intuito de "exterminar" as escolas do campo.

Ainda, na fala dos professores, as escola procuram trabalhar integralmente, dando ênfase a conteúdos que julgam mais necessários a vida escolar do aluno, como leitura, produção de texto, conhecimentos matemáticos exercitando o raciocínio e valores sociais a serem preservados pela pessoa. As situações cotidianas são pouco valorizadas e a partir delas são trabalhados conteúdos programados no currículo. Devido à maioria dos professores morarem no urbano, apresentam dificuldade em trabalhar os conhecimentos que são significativos para o aluno.

O educador do campo precisa assumir uma postura de compromisso e em defesa dos sujeitos que vivem única e exclusivamente do campo. Segundo a autora:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (CALDART, 2002, p. 20).

Os desafios dos educadores se agigantam frente às especificidades da Educação do Campo, impõe-se uma luta incessante em defesa da igualdade de direitos à educação de qualidade, exigindo políticas específicas e afirmativas para os sujeitos do campo, considerando que estes possuem uma vida diferenciada dos sujeitos urbanos.

Historicamente, a educação para os sujeitos do campo vem sendo marginalizada frente à inexistência de políticas públicas específicas. Porém, o que se vê são currículos essencialmente urbanos, totalmente contrários às necessidades e realidades do meio rural (CALDART, 2002).

Segundo a autora: “a cultura reproduzida na escola é a cultura da classe social que detém o poder. A cultura rural não é considerada como cultura dominante, razão pela qual não figura no currículo” (GRITTI, 2003, p.133-134).

Desta forma, a escola, o currículo e os professores do campo refletem a realidade do urbano. Mas, os sujeitos do campo têm reagido, procuram compreender a realidade na qual vivem e, bem como, as contradições e possibilidades que emergem dos seus movimentos, do campo. Que neste processo constroem uma nova proposta de educação, que se pretende seja implementada nas escolas. Acredito que aliado a este processo e a busca de interação com os movimentos sociais teríamos elementos importantes para lapidarmos questões relativas à escola.

Uma interação entre movimentos sociais e educação do campo contribui para que se discuta e se avance nas questões que se colocam, relativas à escola rural, ou seja, aquela educação imposta, estranha e com objetivos de dominação pode sucumbir frente à experiência dos movimentos sociais articulada com as escolas que situam-se no campo, no sentido de constituir uma educação do Campo. Segundo Salomão (2010, p. 32)

[...] se trata de elaborar uma proposta educativa que enfrente a precarização das condições existenciais da escola do campo, alicerçada na preocupação de elaborar um novo projeto de aprendizagem para essas escolas situado num campo aberto as necessidades populares dos diferentes sujeitos, como também à construção de um planejamento no âmbito da relação entre o poder público, sociedade e universidade.

Nos relatos os professores enfocam que trabalham com os interesses dos alunos, mas em nenhum momento colocam quais são estes interesses e se eles estão pautados nos princípios filosóficos e pedagógicos da educação do campo. Sendo necessária uma revisão teórica destes princípios no projeto de intervenção, estabelecendo relações com as práticas realizadas em sala de aula.

Quanto ao planejamento encontramos na fala do professor “L” o seguinte relato: *“Não possui um currículo adequado aos saberes e as necessidades dos alunos. Os professores que procuram adequar os conteúdos e valorização do meio em que vivem esses alunos. São raras as escolas que oferecem ensino fundamental completo para os alunos a maioria das escolas do campo só oferecem os anos iniciais. As infraestruturas são bem precárias, espaço físico é algo preocupante ganhamos meios de tecnologia, mas espaço físico não comporta e nem professores especializados para dar o apoio que se faz necessários”*.

Este relato aponta algumas das dificuldades enfrentadas pelas professoras do campo, que necessitam de um planejamento mais amplo que poderá guiar os passos mais específicos do trabalho educativo. O planejamento é um meio para programar as ações, que devem estar relacionadas com o currículo e com as práticas pedagógicas. Também é um momento de pesquisa, onde é necessário conhecer a realidade em que está inserido e avaliar constantemente este processo de construção.

Na análise dos PPPs das escolas do campo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) não aparecem, mas são especificados nos Planos de Estudos em forma de conteúdos, habilidades e competências, não contemplando as especificidades das escolas do campo. Ou seja, pode-se observar uma discrepância entre um projeto político pedagógico, que foi construído, com um certo protagonismo dos sujeitos envolvidos, e os Planos de Estudos que são realizados. Então, constata-se um avanço, por pequeno que seja, nos PPPs e um “retrocesso” na implementação de um projeto de educação do campo.

Penso que se os PPPs trouxessem explicitamente questões de ordem metodológica que representasse para o professor um apoio para elaborar seu plano de trabalho e também contemplassem normas para a realização dos conselhos de classe e as normas de convivência. Os Parâmetros Curriculares Nacionais seriam colocados em segundo plano e os professores iriam construindo sua autonomia e buscando um Plano que dê conta de uma educação do Campo em contraposição a uma educação do agronegócio.

Outra questão para repensar é a organização do tempo e espaço escolar relacionado às concepções propostas, por um paradigma de uma educação do campo. Como este processo está em construção acredito que outras alterações poderão ser realizadas até o final do ano.

A Educação do Campo é um desafio para toda sociedade, mas, infelizmente, o modelo escolar ideal ainda está longe de ser alcançado. Porém, o campo é um lugar de muitos saberes e que para alcançar a qualidade na educação, faz-se necessário conhecer e acreditar nos sujeitos, em suas potencialidades, valorizando sua realidade e seu ambiente. Para ser um educador do campo será preciso encarar o desafio e fazer valer o direito à educação aos sujeitos do campo, lutar para que novas e reais oportunidades de auto realização pessoal e profissional se realizem, atendendo as especificidades do homem e o seu direito a terra, a educação e uma vida digna.

## **CONCLUSÃO**

Com base no objetivo da pesquisa, na síntese dos resultados obtidos na análise das informações fornecidas pelos participantes, das observações realizadas no contexto escolar, tornar-se possível formular algumas considerações parciais sobre o estudo desenvolvido.

As escolas encontram-se na sua maioria em condições precárias quanto a sua estrutura física, necessitando de reformas, ampliações e construções novas.

A pesquisa realizada e caracterizada como uma abordagem qualitativa. Tendo os professores que atuam nas escolas do campo como os sujeitos da pesquisa, com a aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. Dos questionários 50% retornaram e foram analisados, onde constatamos que segundo o relato da maioria dos professores o currículo trabalhado é igual ao das escolas da cidade, com alguma diferença na parte diversificada contemplando assuntos de interesse dos alunos. Concluímos que o currículo desenvolvido nas escolas do campo de Caçapava do Sul é um currículo urbanizado, não contemplando as especificidades do campo.

Então, para isso entendemos que é necessário discutir o currículo das escolas do campo no município de Caçapava do Sul-RS, relacionados ao PPP da escola para compreender que projeto de escola se concretiza, observando as especificidades das escolas do campo. Através do diagnóstico foi possível detectar os problemas e elaborar um projeto de intervenção que vai desencadear discussões em torno de questões como: a realidade: econômica, política, cultural, condições de vida dos estudantes e condições das escolas; papel da educação escolar e da escola do campo; currículo escolar, método no processo ensino



aprendizagem e avaliação; gestão democrática; o papel do planejamento coletivo na escola; o PPP e a organização do trabalho pedagógico da escola. Por entender que estas são discussões fundamentais para que se possa pensar em rediscutir e reformular o PPP das escolas do Campo, sob a perspectiva do paradigma da Educação do Campo.

Também, observa-se por parte dos professores das escolas certa preocupação com o sucesso dos seus alunos. Ou seja, os professores de uma forma geral, sentem-se responsáveis e sabem que podem contribuir para com o futuro dos seus alunos. Embora, estejam distantes, da realização de um trabalho que contribua para a materialização de uma Educação do Campo. Assim, muitos procuram trabalhar dando ênfase a conteúdos que julgam mais necessários a vida escolar do aluno, como leitura, produção de texto, conhecimentos matemáticos exercitando o raciocínio e valores sociais a serem preservados pelas pessoas. As situações cotidianas são pouco valorizadas e a partir delas não são trabalhados conteúdos programados no currículo. Devido à maioria dos professores morarem no urbano, apresentam dificuldade em trabalhar os conhecimentos que são significativos para os alunos. Pode-se dizer que os professores “transportam” e transferem do urbano para o Campo o ideal de trabalho e de ensino e de aprendizagem.

Esta pesquisa diagnóstico tem a intenção de continuar o diálogo e contribuir no processo de reconstruir/construir o Projeto Político Pedagógico e os currículos das escolas do campo com uma metodologia de “encontros dialógicos”. Este procedimento é respaldado no teórico Paulo Freire, que afirma que a essência da prática educativa problematizadora é o diálogo, onde através da palavra os sujeitos se humanizam. Com a intenção de formar sujeitos capazes de exercitar a leitura, atribuir significados, analisar suas práticas e discutir com os outros é que sentimos a necessidade de realizar atividades pedagógicas que contemplem a dialogicidade e que possibilitem a apropriação e discussão teórica necessária para a tarefa de rediscussão e reformulação dos PPPs.

O projeto de intervenção prevê seis ações que serão desenvolvidas no início de abril de 2014 e finalizadas em agosto de 2014. A execução das ações será mediadora, onde acontecerá uma relação dialógica para relato de experiências, debates possibilitando a construção do conhecimento.

A proposta de intervenção sugerida pelos professores foi encontros mensais itinerantes nas escolas do campo, com “encontros dialógicos” para conhecer as diferentes realidades, práticas dos colegas, diálogo sobre os temas propostos e buscar estratégias para reconstruir uma Proposta Pedagógica que atenda especificidades do campo.

## CURRICULUM SCHOOL FIELD CACAPAVA SOUTHERN-RS

**ABSTRACT:** This work is part of the research intervention developed in the course of postgraduate in Education, Professional Masters in Education, Federal University of Pampa Jaguarão - RS. Action research discusses the curriculum of schools in the field Cacapava South, in order to subsidize the construction of a collective based on the demands and the specifics of the curriculum field. The first phase of intervention research constitutes the diagnostics and characterized by a qualitative approach. Where teachers working in schools in the field Cacapava South / RS are the subjects and which were applied / performed questionnaires and interviews. For this at first seek to understand how to organize the curriculum in the public schools of South Cacapava field and how it relates to the (PPP) Policy Project of the Field Schools, which was constructed with reference to the paradigm of Rural Education .

**KEYWORDS:** Resume. Field Schools. Project Political.

### REFERÊNCIAS

ANTUNES, Rocha Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: Reiventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte. Autentica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo)

ARROYO, Miguel Gonzalez, Roseli Salette Caldart, Monica Castagna Molina, (org.) **Por uma educação do campo:** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo /** Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. – Brasília, DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição. República Federativa do Brasil.** 1988. Ministério da Educação.

BRASIL. LDB, **Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: 1996.

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas** – Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo” 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 13. ed. Rua de Janeiro, Paz e Terra. Coleção: O mundo, Hoje, v.21. 1983

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

HAGE, Salomão M. ROCHA, Maria Isabel A. **Escola de Direito: reiventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Coleção Caminhos da Educação do Campo.

LIMA, T.S.C.; MIOTO, R. C. T.; DAL PRÁ, K. R. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Virtual Textos & Contextos**, v. 7, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo e programas no Brasil**. 18ª Ed. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: Políticas e Práticas**. 13ª Ed. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

\_\_\_\_\_. **Currículo: Questões Atuais** 18ª Ed. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.(\*). **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**.

RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54 de jul.-set. 2013, p. 669-691.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: SP. Papyrus, 2004.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS E A NECESSIDADE DE MAIOR INCETIVO

Charles Peixoto Mafalda<sup>1</sup>  
Tatiane Fontana Ribeiro<sup>2</sup>  
Antônio Carlos Moreira<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo aborda uma contextualização histórica da agricultura camponesa, mostrando os impactos causados à mesma com as constantes investidas do capitalismo e a expansão desenfreada da globalização. A partir disso, traz uma discussão em relação ao desenvolvimento no decorrer dos anos da educação do campo, mostrando os descasos para com essa desde muito tempo atrás. Além disso, dá ênfase ao estudo da educação do campo na contemporaneidade, tomando por base as principais leis que regem a mesma. A metodologia consistiu em uma revisão da literatura, visando adquirir maior compreensão em relação a esse tema, bem como esclarecer os aspectos citados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura camponesa. Globalização. Educação do campo.

### INTRODUÇÃO

Por volta da década de 1950-1960 grande parte da população brasileira vivia no campo. As pessoas mantinham tradições, costumes oriundos da cultura camponesa, que permitiam levar uma vida tranquila e com qualidade. Eram simples, humildes e dignas de seu trabalho. O importante era produzir para sobreviver e dar o sustento adequado a seus filhos e à comunidade.

Com o avanço das relações capitalistas em nível mundial e a expansão da globalização a sociedade passou por profundas mudanças, cujos resultados permanecem se manifestando até hoje. Com isso os avanços tecnológicos e científicos colaboraram para mudar o modo de pensar e agir das pessoas.

Outra consequência ocorrida foi a migração capo-cidade em que a maior parte da população passou a se concentrar nos grandes centros urbanos, acarretando inúmeros problemas sociais. O impacto socioambiental foi tão intenso que as políticas públicas aplicadas nos centros urbanos ficaram muito aquém das necessidades da população urbanizada. O olhar dos planejamentos de governo se concentrou na cidade e com o abandono de políticas públicas para o espaço agrário. Além disso, tanto o setor privada quanto o

---

<sup>1</sup> Acadêmico do 3º do Curso de Matemática, bolsista PIBE e PIBID da Universidade Regional Integrado do Alto Uruguai e das Missões- Câmpus de Frederico Westphalen, charles1995peixoto@hotmail.com.

<sup>2</sup> Acadêmica do 3º do Curso de Matemática, bolsista PIIC e PIBID da Universidade Regional Integrado do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen, tatianefontanaribeiro@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutor em Geografia pela UFRGS e professor da Universidade Regional Integrada do Médio Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen – RS, amoreira@uri.edu.br.

governamental foram motivando a saída do homem do campo e educando a população camponesa a abandonar os saberes populares ligados as atividades agropecuárias. Por isso, atualmente, o número de camponeses é relativamente inferior à quantidade de pessoas que residem nas cidades.

Nessa perspectiva, o saber camponês continua sendo desvalorizado e excluído da sociedade contemporânea, principalmente para aqueles que defendem as relações capitalistas. Em função disso, percebe-se a falta de incentivo e de políticas públicas voltadas à educação do campo, com pouca ênfase necessária para se desenvolver e manter os traços tradicionais, os saberes, enfim a cultura camponesa que passa de geração em geração.

Diante disso, o presente artigo aborda um retrospecto da história do homem camponês e discute a necessidade do Estado se posicionar a favor do meio rural, atribuindo-lhe maior valor. Para tanto, precisa-se uma educação de qualidade, e coerente com as necessidades camponesas, aos jovens, a fim de incentivar a permanência dos mesmos no campo, diminuindo o êxodo rural.

### **Contextualização histórica da vida no campo**

O campesinato tem saberes inerentes de suas culturas e tradições. Há conhecimentos que estão guardados há mais de dez mil anos. Para sobreviver, o antigo camponês tinha seus próprios costumes e modos de produção, desenvolvia-se com sustentabilidade, pois as suas ações para conquistar o alimento e a produção agrícola respeita os recursos naturais. O mesmo era autônomo no cultivo de alimentos, em outras palavras, não dependia do mercado para cultivar sustentos necessários a sua subsistência.

Nesse modo de desenvolver a agricultura prevalecem as policulturas, nas quais o homem do campo cultiva diversidades de alimentos em um mesmo pedaço de terra. Além disso, as produções adotam métodos sustentáveis de exploração do solo, não causando muitos danos aos recursos naturais.

[...] as policulturas reduzem perdas devido às plantas invasoras (ocupando o espaço que de outra forma estas poderiam ocupar), os insetos (ao melhorar o habitat de organismos benéficos) e as doenças (devido à maior diversidade genética), e fazem um uso mais eficiente dos recursos disponíveis de água, luz e nutrientes. (ALTIERI, 2013, p. 04).

Os agricultores tradicionais mantinham relações ‘harmônicas’ com a natureza, bem como para com o outro, pois seus ideais pautavam-se na subsistência e qualidade de vida.

Nesse sentido, para definir o camponês, busca-se identificar essas pessoas que levam a vida no campo, cultivando alimentos e produtos necessários para suprir suas necessidades e comercializando apenas o excedente de seus cultivos, sem a intenção de acúmulo de capital e sim ganhando o essencial para sua sobrevivência. Segundo Moreira (2013, p. 53) os “[...] camponeses são as pessoas que trabalham na e com a terra e dela dependem, diretamente, para viver ou sobreviver.” Dessa forma, os mesmos reconhecem a importância da natureza para a vida e existência do ser humano, pois entendem a ligação presente entre os recursos naturais e os seres humanos. Antes de tudo o ser humano é natureza física e química, ele é atmosfera.

A partir das décadas de 1970/80 aproximadamente, os ideais capitalistas passaram a expandir-se mundo afora, avançando muito mais rápido nas últimas décadas com o acelerado processo de expansão da globalização, provocando fortes impactos na cultura camponesa. Os camponeses foram sendo expropriados de suas terras e de sua identidade, já que tinham poucas opções, dentre elas o aumento da produtividade ou migrar para centros urbanos em busca de novas frentes de trabalho.

Poucos foram os que conseguiram produzir em alta escala de acordo com as exigências do mercado e do agronegócio, dos quais passaram a depender. Os latifundiários promotores e defensores dos ideais capitalistas foram se apropriando das pequenas propriedades camponesas, enquanto os agricultores donos das terras se sentiram ‘obrigados’ a deixar o campo.

Conforme afirma Moura (1986), isso ocorreu por que

O campesinato é sempre um polo oprimido de qualquer sociedade. Em qualquer tempo e lugar a posição do camponês é marcada pela subordinação aos donos de terra e do poder, que dele extraem diferentes tipos de renda: renda em produto, renda em trabalho e renda em dinheiro. (apud MOREIRA, 2013, p. 53).

Com o avanço das relações capitalistas no campo, as grandes empresas foram sucessivamente apropriando-se das atividades realizadas pelos camponeses, com a finalidade de extrair o lucro que aos agricultores deveria ser destinado, deixando-os, cada vez mais, dependentes da indústria e dos novos meios de produção e consumo.

O olhar de camponês passou a ser substituído pelo olhar de produtor rural, envolvido pelo sentimento de posse, de lucro, de acúmulo de capital. Com isso, a natureza, antes contemplada e companheira, transformou-se em fonte de desejo para ser apropriada e os elementos da natureza, aos poucos, foram sendo considerados recursos naturais. (MOREIRA, 2013, p. 66).

As forças globais buscam por homogeneizar o modo de pensar e agir da humanidade. Através das novas tecnologias, com a ajuda dos computadores e da famosa e evoluída internet, são manipuladas as opiniões e as autodeterminações das pessoas que acabam sendo ‘controladas’ pelo sistema. Assim ocorre também na sociedade, que impõe certos padrões a serem seguidos pelos cidadãos. E isso também repercute na autonomia do homem do campo.

Desse modo, os agricultores camponeses foram motivados a pensar de acordo com os interesses do urbano: produzir para as agroindústrias e consumir produtos industrializados.

### **Um olhar histórico acerca da educação do campo**

O camponês sempre foi visto como obsoleto e ultrapassado. Desde a tomada de posse das terras nacionais feita pelos europeus, os caboclos foram expropriados de suas propriedades, uma vez que os mesmos já tinham ideais capitalistas e uma visão carregada de egocentrismo.

Nessa perspectiva, as exclusões sociais, culturais, políticas e econômicas eram consideradas normais, tendo em vista o beneficiamento proporcionado aos neoliberais. Por isso a educação do campo sempre foi tratada com descaso por muitos governos. Tendo em vista que as relações sociais entre os camponeses pouco visam o lucro, os governos ligados às agroindústrias investiram na desaculturação camponesa e aculturação urbana. Isso significou desprezar o trabalho do agricultor camponês e valorizar o trabalho nas indústrias. As políticas educacionais para as escolas do campo passaram a ser iguais que as propostas educacionais das escolas urbanas. Em outras palavras, as propostas políticas da educação brasileira atenderam aos interesses do grande capital industrial, que foi preparar a criança e o jovem a assumir um vocabulário urbano e industrial com tecnologias modernas.

Dessa forma a educação do campo se caracterizava pela precariedade de assistências e políticas públicas para as pessoas que vivem no campo. Destaca-se a falta de recursos vinculados a educação, saúde e infraestrutura dos meios rurais, provocando dessa maneira, muita desmotivação do trabalhador rural, que vê a única alternativa migrar para a cidade. Por outro lado muitos agricultores que migram desconhecem a cidade na sua totalidade.

A marginalização de tais pessoas é a continuação de um dos maiores desastres dos tempos modernos. Ao chegar nas favelas das cidades terão de comprar comida cultivada em monoculturas que são menos produtivas do que eram eles. Em última análise existe então menos comida e mais pessoas para alimentar. Existe excesso em alguns lugares e falta noutros. (LUTZENBERGER, 2013, p. 05).

A falta de infraestrutura no campo, incluindo nessa lista as instituições escolares colabora para a desmotivação de muitos agricultores e incentiva a saída do campo. Para o desenvolvimento territorial faz-se necessário incentivar o agricultor a cultivar e produzir alimentos, bem como organizar a comercialização dessa produção nas cidades próximas dos agricultores.

Sabe-se que nas últimas décadas ocorreram inúmeros avanços sociais voltados à produção e ao consumo, sendo que a educação brasileira acompanhou esses avanços, tanto é que a educação nas escolas ligadas ao campo foi modernizada para preparar produtores e consumidores em larga escala. No campo, os agricultores viram-se obrigados a inovar seu estilo de vida, bem como seu modo de produção. Alteraram seu maquinário, substituindo a tração animal pelo uso de motores, além de passar a fazer uso intenso de produtos químicos em seus cultivos.

No campo inovaram: no maquinário, no aumento da produção de grão, nos agrotóxicos, alteração dos genes das sementes para exportação em larga escala. Mas os que têm usufruído desses avanços são pequenos grupos de latifundiários, empresários, banqueiros e políticos nacionais e internacionais. Enquanto a outros é negado o acesso a terra para sobreviver e garantir o sustento de outros brasileiros. (PINHEIRO, 2014).

Sob influência do agronegócio e da indústria, que faz manipulações genéticas, os produtores ficam subordinados ao uso de sementes geneticamente modificadas. A agricultura adquiriu um caráter extremamente mecânico, e as produções agrícolas passaram a ser altamente dependentes da utilização de aditivos químicos.

### **Educação do campo no contexto contemporâneo**

A chamada educação de qualidade sempre foi restrita a uma elite da sociedade, em especial, da população urbana. Prepara-se o trabalhador para continuar sendo trabalhador e os jovens ricos continuar no comando do processo político e econômico. Os princípios da mesma eram voltados a qualificação para o trabalho, tendo em vista a mão de obra barata e qualificada para gerar lucros às indústrias. Os programas de educação de qualidade foram e são feitos com o objetivo de alienar os que estudam a assumir o modo de produção capitalista, contrariando qualquer prática de solidariedade.

As pessoas que residiam no campo tinham um modo de pensar e agir diferente. Relacionavam-se com o outro, com o tempo, o espaço e o meio ambiente de maneira



harmônica. Além disso, seus meios de cultivo de produtos indispensáveis a sua sobrevivência são altamente sustentáveis.

O campo é um lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar de produção agropecuária e agroindustrial [...] é espaço e território dos camponeses [...] é lugar de vida e sobretudo de educação. (FERNANDES, 2002, p. 92).

Nesse contexto, a educação do campo deve estar em conformidade com a realidade desse local. Com isso, a população terá a oportunidade de ‘pensar o mundo’ a partir de sua vivência social.

A educação do campo enquanto fundamento histórico busca recriar o conceito de camponês, utilizando, portanto, a categoria “campo” como sinal significativo de tal recriação. A educação do campo refere-se, assim, ao conjunto de trabalhadores que habitam uma determinada realidade camponesa. Neste sentido, abre-se um grande leque de povos que podem ser denominados pertencentes ao campo, como por exemplo: os camponeses, os quilombolas, os indígenas, os pescadores, os caiçaras, os caboclos, os bóias-frias, os seringueiros, os povos da floresta, os caipiras, os peões, os lavradores, os posseiros, os sem terra, os roceiros, os sertanejos, os mineradores etc. (NASCIMENTO, 2014, p. 03).

A educação dos sujeitos que residem no campo deve estar voltada para sua cultura, seus valores, enfim, precisa compreender os processos de formação, como adequada para o trabalho e para a participação social. Assim deve ser garantida como direito de todos que lá residem, como meio de satisfazer as necessidades tanto individuais como coletivas.

Como afirma Caldart (2002, p. 26) a educação deve ser no e do campo: “*No*: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais [...]”, visto que se trata de uma educação *dos* sujeitos do campo e não *para* os mesmos.

Entretanto, ainda se vê uma educação elitista, restrita a uma pequena parcela da sociedade, que exclui os homens e mulheres que vivem e trabalham nas zonas rurais. Essa serve como preparação para o trabalho dos grandes centros urbanos, de acordo com os anseios do agronegócio e da agroindústria.

A Constituição Federal de 1988 prescreve no artigo 205, os princípios que regem a educação, sendo o primeiro deles: “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Contudo sabe-se da dificuldade que alunos que residem no campo têm em chegar a escola e estudar, embora tenha ocorrido grande evolução nos transportes.

Cabe destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96, promoveu avanços significativos, bem como conquistas às pessoas que residiam nas zonas rurais, as quais estavam voltadas às políticas educacionais. O artigo 28 da LDB prescreve, sendo especificamente direcionado à escola do campo, que:

**Art. 28.** Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Diante disso, os profissionais docentes que ministram aulas nas escolas do meio rural, devem buscar estabelecer a maior articulação possível entre a teoria e a prática, relacionando o conhecimento transmitido no ambiente escolar com os saberes empíricos do aluno, adquiridos em seu cotidiano, em sua vida e pela tradição. Assim, estará valorizando a cultura dos mesmos, “[...] compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra de cultivo da vida, terra de luta, terra ambiente, planeta” (CALDART, 2002, p. 33).

Nesse sentido a mesma autora ainda afirma que:

Trata-se de combinar pedagogias de modo de fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memória, saberes, sabedorias; que *enraíze* sem necessariamente *fixar* as pessoas em sua cultura; seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações. (CALDART, 2002, p. 33).

A escola do campo deve promover uma educação de incentivo às crianças e jovens, a fim de fazer com que os mesmos sintam-se orgulhosos do meio em que se inserem. É fundamental que tome por base a educação de pessoas como sujeitos humanos, sociais e políticos. Além de fazer com que eles preservem suas identidades locais, mantenham suas raízes, com consciência política.

O docente então tem um papel importantíssimo nesse processo, tomando o cuidado para não desviar o real sentido da educação do campo, pois esta deve ser vista como uma educação de processo humanista que contribui para as lutas do povo que ali reside. Soma-se a isso o fato, de que a educação deve ser vinculada as questões do campo e, não sendo compatibilizada com o modelo de agricultura capitalista.

Nesse sentido, Ramal (2014, p.17) destaca que “o principal objetivo de uma escola do campo não é ser uma escola agrícola, mas ser necessariamente uma instituição vinculada à cultura que se manifesta e se caracteriza por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra”. Portanto, se assim o fizer estará desenvolvendo o senso crítico nos estudantes que se sentirão desafiados a enfrentar o modelo da agricultura presente, com disposição para construir uma nova realidade, através de um projeto de vida e trabalho coerente com o campo.

## CONCLUSÕES

Em conformidade com o prescrito em lei, tanto na LDB, como na Constituição de 88, bem como com as necessidades demonstradas pelos trabalhadores do campo, o governo deve promover maiores incentivos a essa parcela da população. Considera-se a importância da agricultura na produção de alimentos à humanidade.

Percebe-se que tamanho descaso para com a zona rural, oriundo de séculos passados, mas que permeia o presente ainda com mais intensidade, culmina com a constante migração dessa população para os centros urbanos.

A educação sempre foi e é a base para o desenvolvimento do homem. Por isso deve ser pensada como uma alternativa para solucionar, ou ao menos, promover melhorias aos camponeses. Nessa perspectiva, a eles deve ser ofertada uma educação altamente qualificada e vinculada às suas necessidades. Ficando a cargo dos governos mais investimentos nos setores educacionais e sociais no meio rural.

Portanto, ressalta-se no que tange a formação de professores, que esses profissionais devem estar altamente capacitados a trabalhar em escolas do campo. Os mesmos devem promover um ensino diferenciado, de modo a incentivar as crianças e os jovens a permanecerem na escola, bem como dar continuidade a seus estudos alcançando os níveis mais elevados de ensino.

## **PEASANT EDUCATION: HISTORICAL ASPECTS AND THE NEED FOR A BETTER INCENTIVE**

**ABSTRACT:** This article approaches a historical contextualization of peasant agriculture, showing the impacts caused to it with the frequent onslaughts of capitalism and globalization unstoppable expansion. From it, it brings a discussion related to the development through the years of the peasant education, showing the negligence suffered by it since a long time ago. Besides, it emphasizes to the studies of peasant education nowadays, taking basis on the main laws that rule it. The methodology consisted on a literature review, aiming to acquire a better comprehension in relation to this theme, as well as clarify the quoted aspects.

**KEY-WORDS:** Peasant Culture. Globalization. Peasant Education.

## REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. A. **Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar**. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/1362/1347>>. Acesso em: 13 dez.2013.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 19 jun. 2014.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. KÖLLING, E. J. ; CERIOILLI, P. R. ; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por uma escola do campo, 2002. Coleção Por uma educação do campo, nº 4. P. 25 a 36.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KÖLLING, E. J.; CERIOILLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional. Por uma escola do campo, 2002. Coleção Por uma educação do campo, nº 4. p. 89 a 10.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

LUTZENBERGER, José A. **O absurdo da agricultura moderna**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/fea/ortega/plan-disc/lutzenberger.htm>>. Acesso em: 03 dez.2013.

MOREIRA, Antônio Carlos. **Conquista na fronteira: desenvolvimento territorial com sustentabilidades**. Frederico Westphalen: URI, 2013.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e a teoria crítica em Gramsci**. Universidade Federal do Tocantins (UFT). Disponível em: <[http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/pdfs/cad\\_pesq8/6\\_educacao\\_campo\\_cp8.pdf](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq8/6_educacao_campo_cp8.pdf)> Acesso em 20 mar. de 2014.  
p. 25-36.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

RAMAL, Camila Timpani; NETO, Luiz Bezerra. **Educação do campo: pressupostos que norteiam suas bases culturais e curriculares**. Disponível em <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada8/txt\\_compl/Camila%20Ramal.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/txt_compl/Camila%20Ramal.doc)>. Acesso em: 03 jul. 2014.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESTAQUE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Cátia Simone Becker Vighi<sup>1</sup>

**RESUMO:** A formação docente como espaço de reconstrução das identidades pessoais e sociais é pauta de discussões. Este texto objetiva apresentar reflexão sobre a formação de professores para atuar em escolas do campo contemplando parte dos resultados da pesquisa realizada em estudos de doutoramento no período de 2009/2013. Metodologicamente investimos em pesquisa qualitativa baseada em entrevistas e respectivas análises. Trabalhamos com sete professoras de uma escola do/no campo da rede municipal de ensino. Como embasamento teórico, recorreremos a autores como: Arroyo (2007), Leite (2002), Caldart (2002), Nóvoa (1995, 1997) e Freire (1996), dentre outros. Quanto ao aspecto em foco nesse texto a análise dos dados mostrou que voltar o olhar para esse profissional é um exercício que ajuda na construção de novos conhecimentos acerca da formação de professores para as escolas do campo. Concluímos que há necessidade dos docentes estarem atentos à importância de entender a rotina cultural, social, política e econômica do homem rural que determina os hábitos e costumes dos educandos para melhor desempenhar a docência. Alterações nos programas de formação docente são fundamentais para mudanças nesse quadro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do campo. Formação de professores. Docência em escola do campo.

### INTRODUÇÃO

A formação de professores como um espaço de reconstrução das identidades pessoais e sociais, possibilitando-se pensar alternativas para a formação docente que promovam uma articulação entre a formação centrada na razão técnica e a formação centrada nas experiências e nos saberes está na pauta das discussões. Em se tratando, especificamente, da realidade brasileira é possível perceber ações de investimento lançadas pelo governo quanto a formação de professores quer seja por intermédio das políticas públicas e ações delas decorrentes visando mudanças na educação do campo no sentido de pensar o ensino que valorize a cultura e os saberes da população rural, a partir de propostas pedagógicas diferenciadas.

Em estudos realizados através da pesquisa desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação, trabalhando-se com professores oriundos da zona urbana que atuam em escolas do/no campo, o tema formação docente esteve contemplado tendo em vista que eles têm sua bagagem de vida pessoal, formativa e profissional forjada nos moldes culturais urbanos. Dentre os achados revelados pela pesquisa, para este texto, recortamos aspectos referentes às (In) suficiências da formação dos professores que atuam na zona do campo.

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Especialista, Mestre e Doutora em Educação - UFPel - catia.educacao2013@bol.com.br

## Desenvolvimento

Desde a década de 1940, há registros sobre a expansão do ensino rural no Brasil, com o aumento do número de escolas e o conseqüente aumento do número de professores que nelas atuam. Ao longo desse tempo, e acompanhando mudanças decorrentes do atual cenário mundial, várias foram as reformas propostas pelo Estado.

Com a expansão do ensino brasileiro, na década de 60, a ampliação do número de vagas e a criação de novas escolas fizeram proliferar a contratação de docentes; isso assentou-se em políticas governamentais ineficazes, como explicam Hashizume e Lopes:

A expansão das escolas demandava a contratação de novos profissionais. As escolas de formação, porém, não acompanharam essa demanda, trazendo resultados insatisfatórios para a educação, aumentando assim o número de professores leigos. Assim, na Segunda República, o magistério começou a ser desvalorizado devido ao crescimento quantitativo de escolas, sem que houvesse garantia de condições de trabalho (recursos suficientes e planejamento adequado) (2006, p. 102).

Essa condição é referendada por Manke (2006). De acordo com essa autora, o Estado absorvia a totalidade dos professores formados a cada ano e não sobrava contingente para as demais redes de ensino (municipal e privada).

Para atender à demanda quanto ao preenchimento das vagas nas escolas municipais e dispor de um quadro de pessoal composto por docentes com formação pedagógica, alguns municípios se organizavam por meio de regulamentos próprios, conforme apontou Moreira (1955):

Alguns municípios, como o de Pelotas e o de Livramento, elaboraram regulamentos próprios para seus sistemas educacionais. Em linhas gerais, esses regulamentos não se afastam das normas traçadas pelo Estado. São, porém, específicos no que diz respeito ao recrutamento e admissão de professores, pois, pagando geralmente muito menos que o Estado, têm dificuldades de obter normalistas, razão pela qual sujeitam os candidatos a exames ou concursos de suficiência (p.80).

A estratégia utilizada pelo município de Pelotas, quanto à exigência da escolaridade mínima dos candidatos ao magistério público, pode ser exemplificada pela determinação do artigo 18º da Lei nº 1469/65: “Serão admitidos à inscrição no concurso de ingresso no Magistério Público Primário, os professores diplomados pelos Institutos de Educação, pelas Escolas Normais, Colégios, Escolas Normais Regionais e Ginásios” (PELOTAS, 1965, p. 3).

Conforme o que a legislação estadual estabelecia, permitindo a admissão de pessoas com o Curso Ginásial, a formação pedagógica não era um pré-requisito básico para o ingresso

no magistério primário. A classificação no concurso era obtida através do número de pontos somados pelo candidato, a partir dos títulos apresentados, como explica Manke (2006, p. 49).

Não obstante a esse fato, em raros momentos, os planos<sup>2</sup> governamentais consideraram as diversidades culturais e sociais rurais nos cursos de formação docente, resgata Leite (2002).

Na década de 70, quando a educação estava atrelada ao movimento desenvolvimentista e dava maior ênfase às políticas de educação para o meio rural, o Estado criou iniciativas e ampliou seu sistema de ensino (AMARAL, 1991, p. 64; LEITE, 2002, p. 43). O ensino primário de quatro anos passou a ser 1º grau com oito anos. Assim, a demanda por professores para esse nível de ensino aumentou, inclusive exigindo formação pedagógica, conforme estabelecia a Lei nº 5692/71:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:  
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;  
b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração (BRASIL, 1971).

A legislação continuava não prevendo formação que contemplasse aspectos referentes à Educação rural. Entretanto, num movimento de adequação às novas propostas definidas pela LDB 5692/71, quanto à ampliação do Ensino Fundamental até a 8ª série, tornou-se necessária a presença de professores licenciados nas diversas áreas do conhecimento.

A necessidade era atender à demanda de ensino que obedecia uma grade curricular estruturada com base em diversas disciplinas, principalmente para atender as quatro séries finais do 1º grau. O trabalho pedagógico deveria ser mediado por professores, responsáveis pelas disciplinas específicas, enquanto que as quatro primeiras séries continuariam a ser atendidas por um único professor, com ou sem qualificação em nível superior, mas com formação no magistério (INEP, 2007).

À medida que era implantado o Ensino Fundamental completo as escolas rurais passaram a receber um contingente de professores oriundos dos centros urbanos, tendo em vista que, em geral, as localidades rurais não contavam com a presença de profissionais

---

<sup>2</sup> Os planos referidos são: I PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) para a educação (1970), PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto - 1975/79 e 1980/85), Pronasec (Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais), EDURURAL e o MOBREAL. Esses três últimos, específicos para beneficiar a população rural.

habilitados. Como consequência alargava-se a lacuna entre os professores formados, em sua maioria, oriundos dos centros urbanos, professores rurais e alunos.

Atualmente, estamos a assistir a implantação dos preceitos ordenados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, e dos documentos dela decorrentes. Nesses o conceito de campo adquire outra conotação, ou seja, passa a ser entendido não mais apenas como a região fora do perímetro urbano, mas como uma possibilidade de dinamizar "a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana", distinguindo-se do conceito de rural caracterizado pelo estereótipo que "considera o campo como lugar atrasado, do inferior, arcaico" e "que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, progresso e sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade" (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 11).

A centralidade dada à adequação da escola à vida do campo provoca reflexões sobre o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, pois fica sob sua responsabilidade essa adequação através do ensino que ministram. Assim, as mudanças pretendidas vinculam-se à prática pedagógica do professor e à formação docente.

Estudos assinalam que, historicamente, o professor rural sempre ocupou os espaços menos privilegiados na cadeia da valorização profissional. A falta de qualificação profissional<sup>3</sup>, salários inferiores, condições de trabalho, a sobrecarga com elevadas jornadas, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola são algumas questões que contribuem para essa pouca valorização (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004; INEP, 2007).

Somando-se a esses, poderíamos considerar: a falta de cursos de aperfeiçoamento para a docência do/no campo, horário de estudo, pesquisa e planejamento, plano de carreira e incentivo à qualificação continuada, bem como as demais atribuições que o professor unidocente desempenha: cargo administrativo, funções de limpeza e conservação das instalações, como salienta Vighi (2008).

Sobrepondo-se a essas condições, é importante olhar o docente como sujeito decisivo no processo de progressão e aprendizado dos alunos, em especial no meio rural, porque ele representa um dos poucos profissionais com formação formal que ali circulam e pode contribuir com a qualificação da comunidade na qual transita.

---

<sup>3</sup> No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 9% apresenta formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38% dos docentes. O percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% na zona rural (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 25).



Presume-se que um obstáculo para a prática pedagógica possa residir na qualificação desses profissionais. Conforme destaca Arroyo (2007, p. 2), o histórico brasileiro mostra a inexistência de “uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima” porque a educação brasileira teve como base o paradigma urbano.

O autor ainda pondera que os programas de formação são estruturados “dentro do modelo de escolarização formal e urbana”, com o principal objetivo de “garantir a reprodução das relações sociais de produção”, valorizando os modelos que vêm de fora, em especial aqueles da zona urbana, como se fossem os únicos possíveis para serem aderidos (ARROYO, 2007, p. 158).

Esse fato exemplifica, em parte, o que diz Arroyo (2007, p.169): “um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades”. A importância dada pelo autor e que está implícito em suas palavras é que o processo de ensinar é facilitado para o professor quando este conhece o contexto do aluno, como defende, também, Paulo Freire.

O professor oriundo da zona rural tem o domínio do contexto onde está inserido porque carrega consigo uma gama de conhecimento da realidade social, cultural, política e econômica que certamente servirá como base para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente e responsável. Para esse é menos complexa a situação de adaptar seu ensino para a realidade que cercam seus alunos o que favorece o processo de transposição da cultura local para a sala de aula.

Para o docente urbano a falta desse conhecimento pode ser fator limitante. Nesse sentido, o desenrolar da docência exige que se assimilem saberes práticos específicos dos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, se conheça a realidade da comunidade escolar, bem como as demandas específicas da escola.

De certa maneira, essa condição se apresenta desafiadora para os professores, acostumados às marcas culturais do dia a dia dos centros urbanos e que não fazem parte do cotidiano rural, como explicita uma professora entrevistada:

Entre na sala de aula, sem ter alguma coisa que eu acho fundamental: que é um conhecimento de realidade do mundo desses alunos. O meu conhecimento eu tinha porque eu fui da zona rural porque a minha história de vida tem noção de zona rural, mas se é outro professor, ele entra aqui e cai de paraquedas num mundo desconhecido. Trabalha de uma forma que daqui a pouco se ele não tiver uma

formação, um conhecimento que é próprio dele, ele trabalha de forma que ele trabalharia com o aluno que tem outro contexto cultural (Professora D).

Essa condição de fragilidade encontrada pelas professoras são lacunas deixadas pelos cursos de formação docente, sobretudo quanto aos conhecimentos relativos ao campo, como completa a professora D: [...] para mim, apoio pra entrar numa escola é ter uma formação para o docente. É uma coisa que eu não tive. [...] Então eu não posso te dizer que eu tive alguma formação pedagógica que tenha me embasado.

Lopes<sup>4</sup> (2012) reafirma o conteúdo da fala da Professora D em seus estudos. A carência teórico-metodológica para trabalhar com os conhecimentos do campo faz com que o professor seja lançado bruscamente num meio desconhecido. Assim sendo, há grande probabilidade de que ele reproduza os conteúdos de forma descontextualizada, independente do local onde a escola está inserida, como referenciou a Professora D.

De certa maneira, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (07/1998) foi o marco inicial em defesa da formação específica para educadores do meio rural, a partir dos movimentos de lutas sociais.

Atualmente, há iniciativas<sup>5</sup> anunciadas pelo governo quanto à abertura de vagas em cursos a serem ofertados por algumas Instituições de Ensino Superior (IES), com o título de Licenciatura Plena em Educação do Campo.

A legislação que norteia essa prática está disposta no decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Ele dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), conforme expressam seus artigos:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da

---

<sup>4</sup> Em sua dissertação, o autor relata os desafios inerentes à construção da docência em Educação Física na zona rural, a partir da reflexão do seu percurso formativo e do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo de Ivoti/RS.

<sup>5</sup> As iniciativas fazem parte de convênios que o MEC tem assinado desde 2007, com algumas universidades, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação no Campo, das Secretarias de Educação Superior e da SECAD/MEC (SECAD, 2007).

alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (MEC/MDA, 2010, p.1).

Em nível nacional formar o contingente de profissionais que atuam em escolas do campo é apenas um dos desafios do governo federal, que lançou no ano de 2013 o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Tal programa compreende, dentre outras ações, a formação inicial e continuada de professores. Apesar do decreto vigorar desde 2007, na região da pesquisa, essa formação específica está disponível somente em curso sob o formato a distância.

Como tentativa de sanar o problema da formação docente os Cursos como a Licenciatura do Campo são uma possibilidade concreta para que os povos do campo possam garantir uma educação de qualidade – que valorize a sua realidade – próxima de suas moradas e demais espaços de sociabilidade, produção e reprodução da vida, concluem Rocha e Martins (2009). Para especialistas, garantir formação que valorize a realidade do campo é desafio, embora seja um passo importante (BORGES, 2014). Para a autora o papel do professor na educação é determinante e, nesse sentido, compartilha da opinião de que as graduações que forem oferecidas a esses profissionais precisam se adequar à realidade da área rural, caso contrário, a tendência é o fracasso das propostas que vislumbram a melhoria na qualidade do ensino no campo.

Em julho de 2013, o MEC instituiu a Escola da Terra<sup>6</sup> que oferece formação continuada e gratuita aos professores que atuam em escolas no campo. A intenção é "oferecer um curso com carga mínima de 180 horas a docentes que lecionam nessas áreas, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental e, sobretudo, para as turmas multisseriadas, explica Ploennes (2013). Estimativas do governo preveem que até 2015 um conjunto de sete instituições<sup>7</sup> federais (universidades e institutos) devem oferecer 15 mil vagas em cursos de licenciaturas presenciais, específicos para professores sem graduação que lecionam em escolas públicas do campo (PLOENNES, 2013).

---

<sup>6</sup> A Escola da Terra compreende quatro ações: formação continuada e acompanhada de professores que trabalham com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas multisseriadas no campo, e em escolas quilombolas, além dos assessores pedagógicos que terão a função de tutores; oferta de materiais didáticos e pedagógicos; monitoramento e avaliação; gestão, controle e mobilização social (LORENZONI, 2013).

<sup>7</sup> As instituições selecionadas pelo Ministério da Educação são: universidades federais do Amazonas (UFAM), da Bahia (UFBA), do Pará (UFPA), de Pernambuco (UFPE), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Minas Gerais (UFMG) e do Maranhão (UFMA).

O resgate sobre a Educação Rural, no Brasil, a partir das produções teóricas de Arroyo, Caldart e Molina (2004) e Damasceno e Beserra (2006), dentre outros, indicam que o tema professor rural foi pouco explorado. Defendendo a importância de dar voz a esse grupo de profissionais voltamos nosso olhar, na pesquisa, para aqueles professores que, de certa forma, desconhecem a realidade do campo.

Na primeira fase, o trabalho se constituiu num levantamento para conhecer professores que atenderiam aos critérios dessa pesquisa: ser residente na zona urbana; ter experiência de docência em escolas urbanas e atuar como docente em escolas do campo.

Na segunda fase da investigação os interlocutores escolhidos foram sensibilizados para que a entrevista transcorresse dentro de uma relação de atenção mútua com o pesquisador e, de imediato foram informados da natureza da pesquisa, dos objetivos e do porquê de terem sido selecionados para compor o quadro da amostra.

Trabalhamos com sete professoras<sup>8</sup> municipais que atenderam aos critérios preestabelecidos e se disponibilizaram participar do estudo. Sendo assim, no compromisso ético e técnico que concerne à pesquisa, a identidade de cada uma foi preservada e passamos a tratá-las por: Professora A, Professora B, Professora C, Professora D, Professora E, Professora F e Professora G.

**Quadro 02. Caracterização das professoras quanto à titulação/formação**

Nome	Titulação		
	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação
<b>Professora A</b>	Magistério	Lic. em Letras	-
<b>Professora B</b>	Preparação para o Trabalho	Lic. em Artes Visuais (Habilitação em Desenho e Computação Gráfica)	Especialização: Gráfica Digital – Instituto de Física e Meteorologia – UFPel
<b>Professora C</b>	Eletrônica	Lic. em Educação Física	Especialização: Educação
<b>Professora D</b>	Técnica em agropecuária	Lic. em História	Especialização: História do Brasil Mestrado: História da Educação
<b>Professora E</b>	Contabilidade	Lic. em Letras	Especialização: Letras – Literatura comparada Mestrado: Literatura comparada (em andamento)
<b>Professora F</b>	Magistério	Pedagogia	Especialização: Gestão escolar
<b>Professora G</b>	Magistério	Lic. Curta em Sociologia	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas

<sup>8</sup> Cabe esclarecer que desenvolvemos a pesquisa com um grupo formado, exclusivamente, por pessoas do sexo feminino por casualidade tendo em vista que não tivemos nenhum respondente, nas entrevistas, do sexo oposto.

A terceira fase se caracterizou pelo processo de ouvir esses professores. Os dados foram recolhidos através de gravações e de anotações em diários de campo.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa realizada a partir das entrevistas, tornou-se uma tarefa que requereu uma relação de atenção mútua entre o pesquisador e sujeitos com os quais conversamos. Escolhemos a entrevista semi-estruturada como recurso metodológico, pela sua pertinência à intenção desta pesquisa. Segundo Triviños (1987), a entrevista é um dos principais meios que o investigador tem para realizar a coleta de dados. Ele explica que a entrevista semi-estruturada

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Cabe destacar que a entrevista, conforme Triviños (1987, p. 146), “valoriza a presença do investigador e também oferece possibilidades para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Para tanto, como ressaltam Bogdan e Biklen (1994, p. 58), o investigador precisa interagir com os sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora a fim de minimizar os efeitos de interferência que o contato pessoal e as relações possam exercer sobre o modo de resposta do sujeito, ou seja, “quanto menos seu testemunho seja moldado pelas perguntas do entrevistador, melhor”, alerta Thompson (1992, p. 258).

Por último, a quarta fase caracterizou-se pela análise e interpretação dos dados de modo a relacioná-los com o que a teoria aponta.

Quanto a titulação/formação observamos que as professoras são profissionais habilitadas, em nível superior, para a docência na educação básica. Nota-se, também, que a maioria delas investiu em formação continuada em nível de pós-graduação motivadas por interesse particular, conforme seus relatos. No entanto, os dados do quadro confirmam a realidade brasileira quanto a falta de formação docente específica para atuar em escola do/no campo como indica a legislação nacional em vigência. As docentes são egressas de cursos de formação que não as preparou para atuarem nesse contexto.

## CONCLUSÃO

*Este texto caminhou na direção de apresentar reflexões acerca da formação de professores para as escolas do campo.*

A pesquisa apontou que as docentes avaliaram que há uma deficiência enraizada na academia, nos cursos de formação inicial de professores e, também, nas iniciativas de formação continuada, em relação ao trabalho com a educação no meio rural. Essa situação, pela ótica das entrevistadas, permite eximirem-se da responsabilidade pelas deficiências na docência por acreditarem que estão produzindo o seu melhor.

Outrossim, entendem que precisam ter conhecimento da localidade e também formação específica que as ajude a pensar formas para lidar com o inusitado.

Diante do exposto, entendemos sobre a necessidade e importância de o educador ter conhecimento teórico-metodológico, além de poder apreender acerca da condição de vida do público que irá atender. Portanto, ter conhecimento teórico e da realidade, seja ela qual for, é fundamental para o bom desempenho profissional da educação, porque o objetivo maior do ensino é alcançar a eficácia da sua ação, ou seja, a aprendizagem de seu aluno.

Apesar dos programas de qualificação profissional, lançados pelo governo, percebemos que na região dessa pesquisa os investimentos são poucos. Acreditamos que, através da execução das propostas que invistam na formação dos professores, poder-se-á estimular a motivação, o interesse e o envolvimento de professores na construção de novos saberes.

Dentro dessa conjuntura podemos pensar, também, nas possibilidades que a própria escola tem de propiciar espaços/tempos de formação, considerando-se que os professores que trabalham no campo possam refletir coletivamente sobre sua práxis e aspectos da escola, na pretensão de fortalecer o processo educativo realizado na instituição.

Sendo assim, com as mudanças sinalizadas pelo governo propostas na legislação brasileira para a formação de professores, há que se acreditar que contribuições como estas poderão fazer a diferença na qualificação da educação do campo. a sobre erca

## **EDUCACIÓN DEL CAMPO: ÉNFASIS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**RESUMEN:** La formación del profesorado como la reconstrucción del espacio de las identidades personales y sociales es la agenda para los debates. Este texto tiene como objetivo presentar una reflexión sobre la formación de los docentes para trabajar en escuelas en el campo que cubre parte de los resultados de la investigación en los estudios de doctorado en el período 2009/2013. Metodológicamente invertir en investigación cualitativa basada en entrevistas y análisis. Trabajamos con siete profesores de una escuela / en el campo de las escuelas municipales. Como marco teórico, nos volvemos a autores como: Arroyo (2007), Leite (2002), Caldart (2002), Nóvoa (1995, 1997) y Freire (1996), entre otros. En cuanto a la

cuestión se centró en el análisis de datos de texto mostró que mirar de nuevo en este profesional es un ejercicio que ayuda en la construcción de nuevos conocimientos sobre la formación de profesores para las escuelas rurales. Llegamos a la conclusión de que hay una necesidad de que los profesores sean conscientes de la importancia de comprender la rutina cultural, social, político y económico de los hombres del campo que determina sus costumbres y hábitos de los estudiantes para llevar a cabo una mejor enseñanza. Cambios en los programas de formación del profesorado son esenciales para cambiar este panorama.

**PALABRAS CLAVE:** Educación del Campo. Formación del profesorado. La enseñanza en la escuela de campo.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria T. M.. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica. Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília: SENEBC; Caderno 3, 1991. p. 37-83.

ARROYO, Miguel G.. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Campinas: Caderno Cedes, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>> Acesso em 30 abr. 2008.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Ed. Porto, 1994.

BORGES, Priscila. Um terço dos professores do campo tem formação inadequada. Nas escolas urbanas, quantidade cai para 12%. Para especialistas, garantir formação que valorize a realidade do campo é desafio. Disponível em <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/um-terco-dos-professores-do-campo-tem-formacao-inadequada/n1597739247169.html>> Acesso em 15 mar. 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. De 11 de agosto de 1971.

HASHIZUME, Cristina M.; LOPES, Marinete M.. Trabalho docente rural: dores e prazeres do ofício. Rio de Janeiro: Estudos e Pesquisas em Psicologia, ano 6, n. 1, 1º semestre de 2006 Disponível em <<http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a09.pdf>> Acesso em 08 abr. 2011.

INEP. Panorama da educação no campo. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

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

LOPES, Rodrigo A. 2012. Semear-se (em) um campo de dilemas: Uma autoetnografia de um professor de educação física principiante na zona rural de Ivoti/RS. Dissertação de Mestrado, PPGE/Unisinos.

LORENZONI, Ionice. Professor de multisseriada do campo terá curso de formação. Set., 2013. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=19045:professor-de-multisseriada-do-campo-tera-curso-de-formacao&catid=208&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19045:professor-de-multisseriada-do-campo-tera-curso-de-formacao&catid=208&Itemid=86)>. Acesso em 08 mar. 2014.

MANKE, Lisiane S. 2006. Docência Leiga: História de vida profissional de professoras primárias leigas – (PELOTAS, 1960-1980). Dissertação de Mestrado. Pelotas, UFPel/ FaE/ UFPel.

**MEC/MDA. Decreto nº 7352/2010.** Diário Oficial da União, Brasília, 05 de novembro de 2010. p. 1. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm)>. Acesso em 27 ago. 2011.

MOREIRA, João R. A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: INEP, 1955. (Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar – C.I.L.E.M.E., n. 5).

PELOTAS. Lei nº. 1469 de 19 de outubro de 1965. Disponível em [http://www.pelotas.rs.gov.br/interesse\\_legislacao/leis/antigo/L1965/Lei\\_n\\_1469.pdf](http://www.pelotas.rs.gov.br/interesse_legislacao/leis/antigo/L1965/Lei_n_1469.pdf)>. Acesso em 08 abr. 2011

PLOENNES, Camila. Campo das necessidades - Professores das áreas rurais carecem de formação para lidar com a já sabida especificidade das salas multisseriadas. Educação em números, n. 196, ago. 2013. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/196/campo-das-necessidades-293544->>. Acesso em 08 mar. 2014.

RAMOS, Marise N.; MOREIRA, Telma M.; SANTOS, Clarice A. Dos (coord.). Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

ROCHA, Maria I. A.; MARTINS, Aracy A.. Educação do campo: desafios para a formação de professores (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

THOMPSON, Paul. A voz do Passado: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGHI, Cátia S. B.. Professores leigos em escolas rurais: trajetórias de vida profissional de um passado (re)visitado. 2008. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.



## EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA FAMILIAR RURAL: UMA PEDAGOGIA ALTERNATIVA

Rosemeri Santin<sup>1</sup>  
Nadia Cristina Picinini Pelinson<sup>2</sup>  
Leonel Piovezana<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo apresenta uma breve contextualização histórica a respeito da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, a luz de Miguel Arroyo, Roseli Cardart e Jean Gimonet. Com o objetivo de visualizar e identificar a realidade dos educandos/jovens inseridos neste contexto, bem como a medida com que a Casa Familiar Rural vem contribuindo para a vida profissional destes jovens e para a redução da evasão rural. Para tal, desenvolvemos uma pesquisa exploratória com todos os alunos do Ensino Médio Técnico em Agronegócio da Casa Familiar Rural Santo Agostinho do município de Quilombo/SC, através de questões abertas e fechadas realizada em dezembro de 2013.

**PALAVRAS – CHAVES:** Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Jovem. Casa Familiar Rural.

### INTRODUÇÃO

O intento deste artigo concretiza-se em apontar princípios que configurem uma perspectiva histórica da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, desencadeando um debate acerca de uma pesquisa realizada com os educandos/jovens que vivenciam esta experiência na Casa Familiar Rural.

No primeiro momento do artigo, temos, como finalidade, demonstrar um breve relato histórico tanto da Educação do Campo quanto da Pedagogia da Alternância, baseado na luta dos movimentos sociais e nas políticas educacionais voltadas para a população campesina.

No segundo momento, realizamos uma explanação da pesquisa, desenvolvida em dezembro de 2013, na Casa Familiar Rural Santo Agostinho, localizada no Município de Quilombo, estado de Santa Catarina. A pesquisa envolveu 62 jovens matriculados nesta Escola no Ensino Médio Técnico em Agronegócio, com o objetivo de: (i) identificar a procedência dos jovens/estudantes da Casa Familiar Rural Santo Agostinho; (ii) observar a quanto tempo a família dos jovens reside no meio rural, e se estes são praticantes da agricultura familiar; (iii) buscar dados da composição do grupo familiar destes estudantes, e entre este o grupo familiar, quais permanecem no campo, trabalhando com agricultura familiar; (iv) identificar o que levou este jovem a realizar seus estudos na Casa Familiar

---

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências, habilitação Biologia, acadêmica do Curso de Licenciatura em Física – PARFOR/UNOCHAPECÓ, Mestranda do PPGE/UNOCHAPECÓ, rosemerisantin@hotmail.com.

<sup>2</sup> Licenciada em Matemática, Mestranda do PPGE/UNOCHAPECÓ, ndpelinson@unochapeco

<sup>3</sup> Professor Orientador do programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado em Educação da UNOCHAPECÓ. Leonel@unochapeco.edu.br

Rural; (v) diagnosticar de que forma a CFR vem influenciando na vida profissional destes jovens.

Para concluir o artigo, faremos a análise dos dados coletados, podendo observar se, de fato, a Casa Familiar Rural vem desempenhando papel importante perante a vida dos jovens, não apenas nos aspectos educativos, mas promovendo a qualidade de vida das famílias e a contenção do êxodo rural.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A Educação do Campo constituiu-se atualmente como materialidade nas políticas públicas, das universidades, nos órgãos governamentais, na sociedade civil e principalmente dos movimentos sociais. Segundo Arroyo (2007, p.162) “Os movimentos sociais do campo, estão presentes e atuantes na nossa cena social, econômica, política e cultural, marcam a concepção de direitos e especificamente do direito à educação e do dever do Estado”. Nesta perspectiva, embora que, gradativamente, tem-se aumentado o número de políticas públicas voltadas para a educação do povo do campo.

Observando os aspectos históricos da Educação do Campo, conforme Caldart (2004), os movimentos sociais passaram a organizar-se a partir da década de 40, tendo forte resultado em consequência das lutas em prol a educação no final dos anos 80, onde passaram a conquistar espaço e direitos aos povos do campo. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) foi um dos principais agentes em busca deste direito, que demanda do Estado iniciativas no âmbito da oferta de educação pública e da formação de profissionais para trabalhar nas escolas localizadas no campo.

Desta forma, segundo Fernandes (2006), a Educação do Campo nasceu na luta do campesinato, constituindo-se, na atualidade, como um território imaterial. As lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra e outros movimentos sociais, tais como: Movimento das Mulheres Camponesa e Movimento dos Pequenos Agricultores, proporcionaram, de fato, os primeiros passos em prol a educação do campo.

O movimento social é mais exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular a educação com a saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos valores da vida e da formação humana. [...] O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, a justiça, a igualdade, ao conhecimento, a cultura, a saúde e a educação. O conjunto de lutas e ações de homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostrando quanto se reconhecem sujeitos de direito. (ARROYO. 2011, p. 72-73)

Na concepção de Caldart (1999, p.33): “Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população”. Esta educação do campo está definida por

[...] uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART. 2004, p. 149-150)

Desta maneira, entre tantas lutas dos movimentos sociais, a Educação do Campo passa a fazer parte das agendas políticas a partir da década de 90 com a LDB 9394/96 que, em seu artigo 28, define:

Na oferta da Educação Básica para a população rural, os Sistemas de Ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação às suas peculiaridades da vida rural e de cada região especificamente: I – conteúdos didáticos e metodológicos apropriados as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – adequação a natureza do trabalho da zona rural (BRAZIL, 1996)

Além do artigo 28 da LDB, a Educação do Campo ganha forças quando ocorre a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo em 2001.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1)

Assim, a Educação do Campo, a partir da aprovação das Diretrizes Operacionais, passa a ter a escola como um espaço essencial para o desenvolvimento humano do povo do campo. À luz de Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), o campo é um lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra.

Considerando que a Educação do Campo passa a preocupar-se não só com a formação, mas começa a notar que no campo existem pessoas e vidas imersas em uma cultura

local, voltada para a realidade campestre. Diante desta observação, os movimentos sociais começam a engajar-se na busca de uma pedagogia que supra as necessidades deste povo, surge, então, entre tantas pedagogias, a Pedagogia da Alternância.

## **PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

A pedagogia da alternância surgiu na França na década de 30. Segundo Queiroz, Silva e Pacheco (2006), em meados a duas guerras mundiais, a economia agrícola Francesa era baseada na produção familiar, a qual passava por um período de abandono educacional devido à crise. Na França, até então, não havia uma escola específica para filhos de agricultores, e havendo a necessidade e o entusiasmo de alguns jovens pelas práticas agrícolas e a objetividade de continuar estudando, porém, não em uma escola tradicional é que a SCIR<sup>4</sup> – Secretariado Central de Iniciativas Rurais resolveu criar uma escola que atendesse os anseios destes jovens.

Esta escola não podia ser uma escola apenas inserida no meio rural, tinha que atender, de fato, a realidade dos jovens agricultores, proporcionando estudo e trabalho na propriedade rural. Surgiu, então, em 1935, a Pedagogia da Alternância, dentro de uma escola denominada *Maison Familiale Rurale* ou seja, Casa Familiar Rural.

Esta Pedagogia da Alternância, conforme Calvó (2005) proporciona ao educando que estude e ajude na propriedade de seus pais. O jovem passa uma semana na Casa Familiar Rural e uma semana na propriedade de seus pais.

A pedagogia da Alternância está diretamente colocada dentro da estratégia de desenvolvimento regional fazendo com que a formação planejada vá além da educação escolar e considera principalmente as ações voltadas para o desenvolvimento da região, como por exemplo, o fortalecimento da produção familiar, incentivos as organizações sociais, capacitação das famílias e investimento na formação dos jovens enquanto agentes de desenvolvimento local. (CALVÓ, 2005, p. 52).

Segundo Gimonet (2007), com a Pedagogia da Alternância, deixa-se para trás uma pedagogia tradicional para ingressar numa pedagogia de espaços e tempos diferenciados e o papel da escola não é mais o mesmo, pois o jovem/alternante não é mais um aluno na escola, mas um ator num determinado contexto de vida e num território. Sua família é convidada a participar ativamente de sua educação, de sua formação, acima de tudo porque é jovem.

---

<sup>4</sup> Secretariado Central de Iniciativas Rurais: grupo de pessoas formado por agricultores e autoridades, com o objetivo de promoverem uma educação diferenciada a jovens do meio rural.

Ancorados nos estudos de Samua et al. (2012), no Brasil, a Pedagogia da Alternância surge no final dos anos 60, no estado do Espírito Santo, com as EFAs - Escolas Famílias Agrícolas e somente no início dos anos 90 na região sul, com a criação da ARCAFAR Sul<sup>5</sup>. Segundo Silva (2003), quando iniciou-se o processo de implantação da Pedagogia da Alternância no Brasil, divide-se em três momentos:

Um primeiro momento, no qual foram realizados os primeiros ensaios de organização das CFRs no nordeste brasileiro; um segundo momento, que registra a ocorrência da migração dos projetos das CFRs para o sul do Brasil, caracterizando, assim, a implantação e o desenvolvimento das primeiras experiências do Paraná. Com a consolidação das experiências no Paraná, teve início a um terceiro momento da trajetória das CFRs, com a sua expansão por outras regiões do estado do Paraná, ao mesmo tempo que ocorreu também o início dessas experiências em outros estados da Região Sul do Brasil. (SILVA. 2003, p. 76)

Observando a trajetória da expansão das CFRs no Brasil, neste artigo, reportamo-nos à região sul do Brasil, estado de Santa Catarina, propriamente a Casa Familiar Rural Santo Agostinho no município de Quilombo. Escola que se baseia no método de ensino e pressupostos da Pedagogia da Alternância e suas ferramentas metodológicas. Uma das suas ferramentas é a possibilidade do jovem campesino alternar o estudo com o trabalho, a escola com a propriedade.

A alternância, conforme Gimonet (2007), desempenha um amplo papel na vida dos jovens, devido à mediação entre a escola/família/comunidade, criando um elo entre os três grupos, este jovem passa a ser intermediador do conhecimento. Na semana em que o alternante permanece na escola, ele socializa, reflete, sistematiza e conceitua ideias, sempre relacionando aos Temas Geradores<sup>6</sup>, aos conteúdos didático-pedagógicos, aliados com a realidade vivenciada dos jovens agricultores. Quando o alternante volta a sua propriedade, ele tem as teorias que vão proporcionar-lhe uma prática adequada junto a sua família e comunidade em que convive, de modo que possa transformar a sua realidade, utilizando os conhecimentos adquiridos e as novas técnicas desenvolvidas

Concordamos com Caldart (2004, p.147.) “(...) mais que o direito da população ser educada no lugar onde vive, defende o direito de uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as necessidades humanas e sociais”. A Pedagogia da Alternância proporciona ao jovem ter a formação/capacitação sem sair do meio

---

<sup>5</sup>Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil.

<sup>6</sup>São considerados como uma ferramenta da Pedagogia da Alternância que orienta a semana do jovem na CFR, ou seja, Delimitação do Tema da Semana. Como, por exemplo, uma semana estuda solos, na outra pequenos animais.

em que vive, sem perder a sua cultura e convívio com a sua família, além de propiciar-lhe alternativas para melhorar o seu trabalho e a sua renda. Assim:

Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma a sua consciência, em sim mesmo. O trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajuda as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas... Por isso a nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho. Caldart (2001, p. 56).

Doravante nossos olhares voltam-se para o entorno da Casa Familiar Rural Santo Agostinho, no município de Quilombo, Oeste de Santa Catarina. Espaço que é cenário de investigação, que a mais de 20 anos vem formando jovens filhos de agricultores nesta região. A pesquisa tem como intuito identificar quem são os jovens que fazem parte deste contexto escolar atual. Para tanto, elaboramos uma pesquisa junto aos 62 alunos da CFR, que correspondem ao Ensino Médio Técnico em Agronegócio, a partir de questões abertas e fechadas.

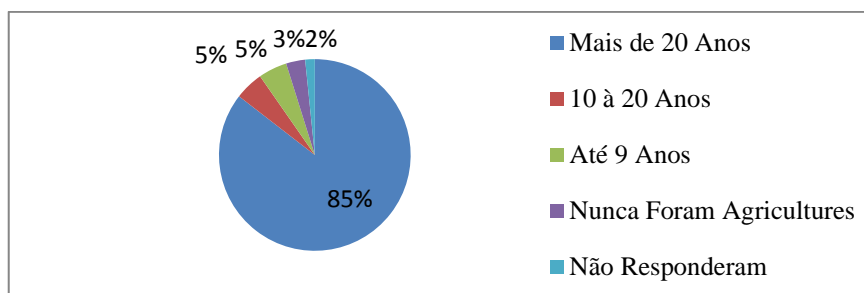
## **CAMINHOS DA PESQUISA**

De acordo com Samua et al. (2012), a Casa Familiar Rural Santo Agostinho é uma das pioneiras no Estado de Santa Catarina. Tendo formado mais de 218 jovens, filhos de agricultores nos seus 20 anos de instalação. Desta maneira, buscamos fazer um levantamento da procedência dos jovens que frequentam a Escola até data da pesquisa. Logo, verificamos que a escola atende 62 jovens, destes, 21 jovens são do sexo feminino e 41 jovens são do sexo masculino, com idade entre 14 a 21 anos. Eles são residentes nos seguintes municípios: Quilombo, Jardinópolis, União do Oeste, Formosa Do Sul, São Lourenço do Oeste, Marema, Chapecó e Santiago do Sul. Ainda, detectamos que 60 jovens residem com seus pais no meio rural e apenas dois frequentam a CFR, mas não residem no meio rural.

Na perspectiva de conhecer quem são os alunos que frequentam a CFR, fomos instigados a perguntar: Há quanto tempo a sua família reside no meio rural? É praticante da agricultura familiar? Baseados neste questionamento, obtivemos os seguintes resultados, conforme demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 1: Período em que os pais residem na agricultura.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
 II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*



Fonte: Pesquisa realizada com alunos da CFR de Quilombo/SC (2013)

Com base nas respostas, podemos constatar que 90% dos jovens têm suas famílias a mais 10 anos na agricultura familiar, além disso, todas as famílias dos jovens que residem na agricultura trabalham na base da agricultura familiar<sup>7</sup>. Ancorados nos estudos de Pezarico (2014), destacamos que a questão rural na atualidade apresenta nuances ao contexto contemporâneo, entretanto a CFR traz em seu bojo contemporâneo educandos imersos no contexto rural, um ponto positivo para a Educação do Campo.

No decorrer da pesquisa, ainda baseados na pergunta anterior, procuramos saber acerca da composição familiar dos jovens pesquisados, e dos membros familiares que a compõe quantos permanecem na agricultura familiar. A tabela abaixo parte de uma análise a respeito dos irmãos dos jovens, quantos permanecem no meio rural contrapondo com os jovens que já migraram do campo.

Tabela 1: Idade, sexo, faixa etária dos irmãos dos jovens da CFR,

Sexo	Agricultor		Faixa Etária	Quantidade
MASCULINO	Sim	37	<12	13
			13 a 17	06
			18 a 22	08
			> 23	10
	Não	22	<12	00
			13 a 17	00
			18 a 22	07
			> 23	15
FEMININO	Sim	46	<12	22
			13 a 17	16
			18 a 22	06
			> 23	02
	Não	25	<12	02*
			13 a 17	02* <sup>8</sup>
			18 a 22	14
			> 23	07

Fonte: Pesquisa realizada com alunos da CFR de Quilombo/SC (2013)

<sup>7</sup> Engloba a pressuposta agricultura de subsistência, isto é, de orientação do uso de fatores de produção por referências na vida famílias.

<sup>8</sup> 02 -representam duas crianças que não estão na agricultura, porem são irmãos do jovem que não reside na agricultura.

Analisando a tabela no contexto familiar dos jovens, podemos perceber que há evasão do jovem no meio rural na região de Quilombo, pois de 59 irmãos dos alunos da CFR, 22 já não residem mais no meio rural. Chama-nos atenção que, das 71 irmãs, sendo 29 maiores de 18 anos, destas, permanecem na agricultura apenas 8, as demais já migraram para a cidade, isso corresponde a aproximadamente 72% das moças ao completar a maior idade migram para a cidade.

Da evasão rural ser intensificada no sexo feminino, Carneiro (2005) relata em suas pesquisas que normalmente isso ocorre porque as moças não têm um papel social relevante na sucessão familiar, como é no caso dos rapazes. Elas, por não serem candidatas à sucessão, são mais estimuladas a continuar seus estudos “formais”, e assim acabam afastando seus projetos pessoais da propriedade. A busca por novas alternativas entre as jovens faz com que muitas migrem para a cidade, o que além de viabilizar um projeto de trabalho e remuneração, acaba sendo uma oportunidade de rompimento com o modelo de vida de suas mães, considerado penoso e sem valorização social.

Ancorados por estes dados e verificando que no contexto atual da CFR Santo Agostinho dos 62 educandos entrevistados, 21 são jovens do sexo feminino, logo, nos questionamos se a escola consegue cumprir seu papel de fato, em fazer com que o índice de evasão rural principalmente do sexo feminino diminua na região?

A partir deste panorama, e preocupados com a evasão do jovem, aplicamos a seguinte pergunta: Por que você optou pelo estudo na CFR?

Em primeiro lugar porque como meus pais são agricultores, para eu aprender mais sobre isso, e implantar na minha propriedade, e em segundo lugar, por que a Escola de Educação Básica Professora Jurema Savi Milanez, optou pelo estudo em tempo integral e assim não dava para ajudar na propriedade. (Aluno 28)

Uma escola boa, onde há ensino diferenciado das escolas regulares e é melhor. (Aluno 33)

Porque é uma escola na qual demonstra o valor de um agricultor na sociedade. (01)

Porque nas escolas normais tem o período integral e porque eu pretendo ficar na propriedade. (Aluno 55)

Para poder aprender as técnicas de produção do meio rural. (Aluno 14)

No começo eu optei a estudar na CFR porque na Jurema seria em tempo integral e teria que estudar todos os dias, mas depois descobri que é melhor estudar aqui pela parte técnica. (Aluno 19)

Pretendo fazer faculdade de veterinária e aqui é um ótimo lugar para aperfeiçoar os estudos. (Aluno 37)

Para ter um melhor desenvolvimento no trabalho da propriedade. (Aluno 46)

Para ampliar mais a propriedade e saber como fazer para ter uma boa produção. (Aluno 21)

Por ser um ensino diferente, no sistema da pedagogia da alternância, e por estar na área da agricultura e ser de meu interesse para o futuro. (Aluno 05)



Nas respostas coletadas, observamos que os jovens optaram pelo estudo na CFR, pois a escola regular passou a atender em tempo integral, então faria falta a mão-de-obra do jovem na propriedade. Em outras respostas, podemos observar que os jovens pretendem fazer faculdade na área das ciências agrárias, então pelo estudo ser voltado a esta área, eles optaram pela CFR. E os demais por identificar-se com a agricultura e pretender permanecer no campo.

Observando as respostas dos jovens, percebemos a influência que a CFR tem sobre os alunos ali inseridos, pois estes conseguem observar o valor que o agricultor tem na sociedade, o que até então não era visto com seus olhos, além disso, este sistema de ensino abre espaço para o jovem na sua família, onde os pais dão valor pelas ações do jovem na propriedade e, involuntariamente, proporciona um amadurecimento e faz com que ele deixe de ser uma criança ou apenas uma adolescente para se tornar um adulto com sábias decisões, como afirma Gimonet (2007, p. 93)

O adolescente precisa, fundamentalmente, de ação porque está cheio de energia e de vontade de aprender. Nisto a alternância corresponde porque ela coloca em ação. É uma pedagogia da ação. Ela confere, deste fato, um estudo profissional que por sua vez estabelece com o trabalho e com a profissão uma relação, incluindo aí as exigências, os valores e as aprendizagens correspondentes. Visto de maneira mais global, o processo pedagógico baseado na alternância torna o jovem ator e não mero espectador de sua formação, sujeito ativo e não um simples objeto de ensino.

Perante a responsabilidade da CFRs, tanto na formação do jovem agricultor, como na contenção da evasão do meio rural, ancorados pelos pressupostos e ferramentas da Pedagogia da Alternância, questionamos os jovens sobre a influencia da CFR na sua vida.

Toda à influência, pois mostrou a importância do jovem permanecer na propriedade, para gerenciá-la e auxiliar os pais com o negócio. (Aluno 59)  
Mudou o modo pensar sobre a roça e mostrou que a nossa terra (propriedade) não é apenas mais uma, mas sim uma empresa rural. (Aluno 14)  
Antes da CFR eu via a propriedade como “o fim do mundo”, e hoje como uma fonte de renda, algo prazeroso e bom de se viver. (Aluno 22)  
A permanência na propriedade. (Aluno 01)  
Incentiva a ficar na propriedade e vê-la como uma fonte de renda. (Aluno 42)  
Varias, pois a CFR é como se fosse uma família. (Aluno 30)  
Ela ajuda a implantar as melhores práticas na propriedade, para que assim a propriedade tenha maior viabilidade e também para me incentivar a cuidar da propriedade. (Aluno 17)  
Influenciou muito, principalmente pelas visitas feitas pelos professores em minha casa, onde eles nos ajudam nas dificuldades encontradas. (Aluno 48)

Observamos que os educandos sentem-se ancorados pelo sistema de ensino da Pedagogia da Alternância, principalmente na área técnica. Isso proporciona um amadurecimento social do jovem, fazendo com que percebam o valor que a agricultura

familiar tem perante uma sociedade em constantes transformações. O jovem, a partir de seus estudos na CFR, consegue identificar horizontes para o futuro, também, no meio rural.

## **CONSIDERAÇÕES**

Este texto apresentou aspectos da história da Educação do Campo, bem como a importância e contribuição dos movimentos sociais na luta por uma educação de qualidade ao povo do campo. Em seu bojo, uma das Pedagogias implantadas nas escolas do campo, a Pedagogia da Alternância, sua trajetória e implantação no Brasil, em específico, o estado de Santa Catarina, município de Quilombo, a Casa Familiar Rural Santo Agostinho.

Neste contexto da Casa Familiar Rural Santo Agostinho, uma pesquisa sobre a procedência dos alunos que hoje frequentam esta instituição, que a mais de 20 anos vem formando jovens para o meio rural.

Doravante, apresentamos alguns apontamentos dos nossos estudos: i) no ano de 2013, dos 62 educandos que frequentam o Ensino Médio, 97% residem no meio rural, e praticam a agricultura familiar. Um dado importante em relação aos 10 anos anteriores a este período, onde a escola tinha pouca demanda de filhos de agricultores; ii) Observando os dados familiares referentes à evasão do meio rural, percebemos que a mesma ocorre após o término do ensino médio ou quando completam a maioridade. Sendo a maior ocorrência entre o sexo feminino; iii) Um ponto positivo é de que os alunos que frequentam a CFR identificam-se no espaço escolar, com o método pedagógico desenvolvido, citado por eles por ser diferente das escolas regulares; iv) A importância que os educandos atribuem as CFR em sua vida, mesmo com todos os desafios e dificuldades enfrentados pelas escolas do campo.

## **FIELD OF EDUCATION IN RURAL FAMILY PERSPECTIVE: AN ALTERNATIVE PEDAGOGY**

**ABSTRACT:** This article presents a brief historical background about the field of Education and the Pedagogy of Alternation, light Miguel Arroyo, Roseli Cardart and Jean Gimonet. In order to visualize and identify the reality of students/youth placed in this context as well, as the Rural Family House has contributed to the professional lives of these young people and reducing rural evasion. To this end, we developed an exploratory survey of all students Technician Agribusiness high school in Santo Agostinho Rural Family House in Quilombo city, state of Santa Catarina. Through open and closed questions held in December 2013.

**KEY - WORDS:** Rural Education. Pedagogy of Alternation. Young. Rural Family House.

## **REFERENCIAS**

ARROYO, Miguel Gonzalvez. Política de Formação de Educadores (as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. ARROYO, Miguel Gonzalvez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (org.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei. n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso 16 dez. 2013.

CALDART, Roseli. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli, MOLINA, Mônica C. (Orgs). Por uma educação do campo. Vozes: Petrópolis/RJ, 2004.

\_\_\_\_\_. **Como fazemos a Escola de Ensino Fundamental**. São Paulo: MST, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas**. São Paulo: MST, 2001.

CALVÓ, Pedro Puig. Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental. **Revista de Formação por Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2005.

CARNEIRO, Maria. **Juventude rural: projetos e valores**. In.: ABRAMO, Helena & BRANCO, Pedro M. D. (Orgs.) Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Perseu. Abramo, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categoria essenciais. In: MOLINA, M. C **Educação do Campo e Pesquisa**: Questões para reflexão. Brasília: ministério do desenvolvimento agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel. Gonzalvez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos de Formação Rural. 2007.

PEZARICO, Giovanna. **A casa, a Terra e o Mar**: os objetos e os espaços no contexto da Pedagogia da Alternância. 2014. f 193-201. Tese (Doutorado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Curitiba. 2014.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virginia Costa e; PACHECO, Zuleika. **Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo**. Goiânia. 2006.

SAMUA, Dioneia Maria et al. **Pedagogia da Alternância e extensão rural**. Frederico Westphalen: RS. 2012.

SILVA, Lourdes Helena da. **As Experiências de formação de Jovens do campo: Alternância ou Alternâncias?** Viçosa. 2003.

## **ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UM OLHAR SOBRE O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E DE EMANCIPAÇÃO**

**Anilce Angela Arboit<sup>1</sup>**  
**Luci Mary Duso Pacheco<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O presente estudo tem como tema: “Ensino Politécnico e Pedagogia da Alternância: um olhar sobre o trabalho como princípio educativo e de emancipação” cujo objetivo principal situa-se em conhecer os princípios e linhas norteadoras presentes na Pedagogia da Alternância e no Ensino Politécnico que expressem similaridades a fim de analisar como essas modalidades de ensino contemplam as discussões sobre o trabalho como princípio educativo e de emancipação dos sujeitos. A temática emerge em meio às discussões sobre a educação e os rumos que a mesma vem tomando no contexto da atualidade, marcado por um processo de grandes mudanças, em relação ao Ensino Médio ou mesmo quanto às conquistas dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) em relação a seu projeto educativo. Na baila da discussão, encontram-se essas duas modalidades de Ensino. O Ensino Politécnico, pelos indicadores do governo do estado do Rio Grande do Sul passa a ser implantado no período de 2011 a 2014 nas escolas de Ensino Médio e, também a modalidade da Pedagogia da Alternância, desenvolvida nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Os dois processos educativos têm em vista o trabalho como princípio educativo e buscam relacionar as atividades profissionais com os conhecimentos escolares, fazendo com que os sujeitos sejam autores de suas próprias histórias. A pesquisa é de caráter bibliográfico e descritivo na forma de estudos exploratórios, buscando uma melhor compreensão da realidade investigada. Para Saviani (1989, p.17) a noção de Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. O ensino, nessa perspectiva deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade. Coaduna-se a estas reflexões, a compreensão do trabalho como processo coletivo e social mediante o qual o homem produz as condições gerais da existência humana, sendo fonte de produção de conhecimentos e saberes, portanto, princípio educativo. As conexões entre trabalho e educação são essenciais para organizar a escola na perspectiva da transformação social e da emancipação humana. Traça-se, assim, o entendimento de que: “Não basta que o trabalho entre na escola, que se alterne trabalho e ensino. É preciso muito mais que isso. É preciso que o trabalho e a educação sejam a expressão de um projeto estratégico de transformação social”. (TRINDADE, 2011, p.44). Esta junção entre trabalho e educação pleiteada pela Pedagogia da Alternância e pela proposta da Politecnia se faz essencial compreender, de modo, que se permita fomentar esta apreciação, considerando o desafio educacional proposto em nosso tempo. Neste intento, acredita-se que a Pedagogia da Alternância e o Ensino Médio Politécnico são propostas qualitativas, que vem a promover a oxigenação de práticas educativas emancipatórias e por consequência o desenvolvimento social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia da Alternância; Ensino Politécnico; Educação e Trabalho.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do VII Semestre do Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: anilcearboit@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br

## **INTRODUÇÃO**

O estudo em questão tem como tema: “*Ensino Politécnico e Pedagogia da Alternância: um olhar sobre o trabalho como princípio educativo e de emancipação*” e objetiva conhecer os princípios e linhas norteadoras que estão presentes na Pedagogia da Alternância e no Ensino Politécnico que expressem similaridades a fim de analisar como essas modalidades de ensino contemplam as discussões sobre o trabalho como princípio educativo e de emancipação dos sujeitos.

A concepção de pesquisa presente nessa investigação vai além do levantamento de dados. Está relacionada à pronúncia e modificação do mundo (FREIRE 1987). Para isso, será necessário o diálogo, que segundo Freire (1987, p.79) é o caminho pelo qual “os homens ganham significação enquanto homens”, mediatizados pelo mundo. O diálogo enquanto “encontro” é uma exigência existencial “que solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”. A pesquisa, portanto, é de caráter bibliográfico e descritivo na forma de estudos exploratórios, buscando uma melhor compreensão da realidade investigada.

A temática emerge em meio às discussões sobre a educação e os rumos que a mesma vem tomando no contexto da atualidade, marcado por um processo de grandes mudanças, em relação ao Ensino Médio ou mesmo quanto às conquistas dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) em relação a seu projeto educativo.

Na baila da discussão, encontram-se essas duas modalidades de Ensino. O Ensino Politécnico, pelos indicadores do governo do estado do Rio Grande do Sul passa a ser implantado no período de 2011 a 2014 nas escolas de ensino médio e, também a modalidade da Pedagogia da Alternância, desenvolvida nos Centros familiares de Formação por Alternância. Os dois processos educativos tem em vista o trabalho como princípio educativo e buscam relacionar as atividades profissionais com os conhecimentos escolares, fazendo com que os sujeitos sejam autores de suas próprias histórias.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A possibilidade de um maior diálogo entre a área do trabalho e da educação implica uma prática docente diferenciada, bem como, uma reestruturação curricular, com o foco principal as relações entre a realidade que cerceia a escola e sua prática educativa. Esta junção

entre trabalho e educação pleiteada pela politecnicidade se faz essencial compreender, de modo, que permita fomentar esta apreciação do grande desafio educacional proposto em nosso tempo.

A noção de Politecnicidade deriva, basicamente, da problemática do trabalho. O ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho.

Saviani (s/d, p.2) destaca que

E sabido que a educação praticamente coincide com a própria existência humana. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem. A medida em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência.

A partir da década de 60, com o surgimento da "teoria do capital humano", a educação passa a ser entendida como algo não meramente ornamental, mas decisivo para o desenvolvimento econômico. Saviani (s/d) considera que a educação potencializa trabalho. A educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho).

Para se manter vivo, o ser humano necessita produzir seus meios de vida, que são modificados historicamente pelas ações dos próprios homens, em relação com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Esta produção de meios de vida, que se consolida em bens materiais e imateriais, se dá com base no trabalho humano que é, portanto, a condição da existência humana que para Marx (1999, p. 27) significa “o primeiro pressuposto de toda história humana”, independente de qual seja a sociedade.

A perspectiva politécnica é segundo Saviani (2003, p.132) uma experiência que pode trazer importantes subsídios para se repensar a direção do sistema de ensino no país. Para tanto, considera-se importante (re) formular propostas e implantar medidas que apontem para uma nova direção, porque é à luz destas propostas e da experiência que se podem incorporar, à legislação geral do ensino no país, medidas mais consistentes e avançadas.

Na perspectiva de compreender os processos educativos como balizadores da emancipação dos sujeitos outro aspecto relevante na temática, foco deste estudo é a Pedagogia da alternância, desenvolvida nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

O movimento CEFFAs nasceu em 1935, a partir da iniciativa de agricultores do interior da França. Eles desejavam uma escola que respondesse às necessidades reais e aos problemas vivenciados no campo.

Entre outros objetivos, os centros surgem como uma possibilidade de educação apropriada às necessidades sociais históricas para conter o êxodo, desenvolver o campo, superando as condições de pobreza, abandono, entre outras mazelas existentes no campo, através de uma formação conscientizadora/emancipadora dos alunos e suas famílias.

Pensar uma proposta educacional em oposição à educação convencional foi uma necessidade frente à realidade rural brasileira. Os fatores que contribuíram para o surgimento dos CEFFAs no Brasil tiveram relação direta com a economia agrícola baseada na produção de subsistência, a falta de conhecimento de técnicas alternativas para preservação ambiental, o rápido processo de desmatamento, o uso de fogo de modo indevido, preparo inadequado do solo, uso intensivo de agrotóxicos, baixo uso de práticas conservacionistas nas áreas de cultivos, a monocultura, êxodo rural, evasão escolar pela falta de respostas das escolas existentes às reais necessidades dos jovens camponeses e pela falta de escola básica do campo.

Tal modalidade trabalha na articulação de diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como foco a formação profissional. Pode-se utilizar das palavras de Trindade (2011, p. 32) ao definir que:

Os espaços dizem respeito aos locais onde a formação se processa, como por exemplo, a escola e a propriedade agrícola. Os tempos dizem respeito aos períodos de permanência dos educandos nesses espaços, nos quais são desenvolvidas atividades educativas previamente planejadas e orientadas em sua execução. Dessa forma após um período de permanência na escola, que pode ser de uma semana a quinze dias em regime de internato, sobrevém um período equivalente de permanência na família trabalhando na propriedade, daí a alternância.

Essa experiência educativa articula teoria e prática, diferentes espaços e tempos educativos, ensino e pesquisa, trabalho e educação, escola e comunidade visando garantir aos sujeitos do campo, o direito à educação. Nesta cadência, a alternância surge como uma possibilidade desenvolvimentista do espaço agrário, vindo a minimizar o fluxo migratório dos jovens rurais para o meio urbano, possibilitando melhores condições de vida e garantindo a luta pelos direitos humanos



A metodologia utilizada no sistema CEFFA é a Pedagogia da Alternância, para a qual o jovem é o centro e sujeito do processo educativo, situado no seu meio. A proposta visa um desenvolvimento da pessoa e do meio.

Segundo Gimonet (2007, p.45)

Esta Pedagogia se inscreve na lógica explicada por Jean piaget na formula praticar e compreender. Praticar quer dizer a ação, a experiência que temos das coisas, compreender significa a explicação, a teorização, a conceitualização e a abstração que se pode extrair da prática ou que pode resultar dela. A Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância, dá prioridade a experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo.

De acordo com a UNEFAB (2003) a Alternância é uma pedagogia que vai do concreto ao abstrato, que prioriza a experiência do aluno, que valoriza os conhecimentos existentes no meio, a formação desenvolvida a partir da realidade específica de cada jovem e a troca de experiências com os colegas, famílias, monitores e outros atores envolvidos.

A Pedagogia da Alternância alterna momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/comunitário. É um processo de ensino-aprendizagem que ocorre através do seguinte itinerário:

1º- Meio sócio profissional: observar/pesquisar/descrever a realidade sócio profissional;

2º-Escola: socializar/analisar/refletir/ sistematizar/conceitualizar/interpretar;

3º Meio sócio profissional: aplicar/experimentar/transformar a realidade sócio-profissional;

Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em base científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais. (NASCIMENTO, 2005, p1).

Para a alternância a vida também ensina por isto o espaço sócio profissional também é formativo didático e integra o período letivo da escola. Para que haja uma integração formativa nos diferentes espaços escola-família é necessária uma didática específica, com instrumentos metodológicos que ajudam a articular o tempo escola e o tempo sócio

profissional. Ao longo de sua história os CEFFAs vêm criando instrumentos tais como: o Plano de Estudo com temas geradores escolhidos a partir de um diagnóstico da realidade local, o Caderno de Pesquisa, Caderno de Acompanhamento, Estágios, Avaliação do Processo Formativo, Visitas de estudo, Caderno Didático, Visita de Acompanhamento Familiar, entre outros. (UNEFAB, 2003).

Essa pedagogia possibilita ao aluno períodos de formação integral alternando tempo-escola, em regime de internato, com tempo-comunidade, em que fica junto a sua família, participando normalmente das atividades de produção, subsistência familiar e realizando trabalhos escolares selecionados por eles e os professores.

A pedagogia da alternância é uma prática reconhecida mundialmente, desenvolvida nas Casas Familiares Rurais. A duração das atividades na CFR é de três anos, com a adoção do método de alternância onde os jovens passam: duas semanas na propriedade e uma semana na Casa Familiar Rural. Durante as duas semanas na propriedade o jovem discute sua realidade com a família, com os profissionais e provoca reflexões, planejam soluções e realiza experiências na sua realidade, disseminando assim novas técnicas nas comunidades. E durante a semana na Casa Familiar Rural, os jovens colocam em comum com ajuda dos monitores os problemas as situações levantadas na realidade, buscam novos conhecimentos para compreender e explicar os fenômenos científicos.

As CFRs buscam proporcionar aos jovens do meio rural uma possibilidade de educação a partir da sua realidade, da sua vida familiar e comunitária e das suas atividades. Isto é feito, procurando desencadear junto aos jovens, um processo de reflexão e ação que possa transformar essa mesma realidade. O partir da realidade não significa apenas método entre quatro paredes das escolas, mas uma opção política, um compromisso de transformação do meio e da sociedade como um todo.

A alternância pedagógica é, para tanto, o eixo metodológico central dos CEFFAs, o qual ancora-se em um plano de formação que prioriza nas diretrizes de seu planejamento a qualificação profissional, considerando as demandas de trabalho locais.

Os CEFFAs e a vida social interligam-se mutuamente, por meio da absorção e interação desse programa às demandas técnicas e políticas da realidade social. Busca envolver-se com o desenvolvimento local tornando-se elemento motivador de mudanças

Essas demandas permitem que iniciativas em educação do campo fortaleçam a alternância como proposta pedagógica e metodológica que se adapta às necessidades de formação e escolarização dos jovens e adultos trabalhadores rurais nos mais diversos agrupamentos e movimentos sociais.

Todavia, o CEFFA, na Pedagogia da Alternância representa bem mais do que um lugar-escola. Segundo Gimonet (2007, p.140) “ele é um espaço-tempo de encruzilhadas e de encontros, de trocas e de confrontos, de análise e de síntese, de organização e de regulação dos processos de alternância, mas, também, de personalização e de socialização”.

Esta junção entre trabalho e educação pleiteada pela Pedagogia da Alternância e pela proposta da Politecnia se faz essencial compreender, de modo, que se permita fomentar esta apreciação, considerando o desafio educacional proposto em nosso tempo. Neste intento, acredita-se que a Pedagogia da Alternância e o Ensino Médio Politécnico são propostas qualitativas, que vem a promover a oxigenação de práticas educativas emancipatórias e por consequência o desenvolvimento social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

À guisa das considerações finais, torna-se importante recrudescer os aspectos principais deste trabalho.

A especificidade da organização pedagógica e metodológica dos CEFFAs, está ancorada, no princípio fundamental e norteador de seu projeto educativo: a Pedagogia da Alternância. 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 do desenvolvimento local são outros princípios que, articulados a alternância sustentam o projeto pedagógico dos Centros Familiares de formação por Alternância.

Sob este viés, a prática pedagógica alternante vem a apontar possibilidades de reversão da lógica puramente capitalista, e democratizar o ensino voltado as necessidades da população do campo. Por ser referência de educação qualitativa que estabelece entre os sujeitos envolvidos uma relação dialética, a Pedagogia da Alternância emerge em meio aos anseios de uma Educação que oferece condições aos jovens do campo, para dar continuidade as lides dos pais.

Coaduna-se a estas reflexões, a compreensão do trabalho como processo coletivo e social mediante o qual o homem produz as condições gerais da existência humana, sendo fonte de produção de conhecimentos e saberes, portanto, princípio educativo.

O ser social que trabalha o trabalhador, é sujeito da construção do mundo, tanto de sua produção material, quanto intelectual. A educação, tendo o trabalho como princípio educativo, é processo de humanização e de socialização para participação na vida social e, ao mesmo tempo, processo de qualificação para o trabalho, mediante a apropriação e construção de saberes e conhecimentos[...]. (GARCIA; LIMA FILHO; 2004, p. 30)

Estas conexões entre trabalho e educação são essenciais para organizar a escola na perspectiva da transformação social e da emancipação humana. Traça-se, assim, o entendimento de que: “Não basta que o trabalho entre na escola, que se alterne trabalho e ensino. É preciso muito mais que isso. É preciso que o trabalho e a educação sejam a expressão de um projeto estratégico de transformação social”. (TRINDADE, 2011, p.44).

Nesta perspectiva, salienta-se o compromisso da Pedagogia da Alternância com o desenvolvimento local e sustentável. Na proposta pedagógica, os jovens podem utilizar-se de conhecimentos científicos e elaborados com aporte teórico e revalidar saberes já consolidados para a implementação e desenvolvimento de seu trabalho, junto à propriedade e a família. Dessa forma, torna-se viável economicamente as condições de vida digna, de conforto, de lazer e prosperidade ao jovem do campo.

Apoiados na premissa do desenvolvimento sustentável é que atribui-se, diante disso, valor inegável a complementariedade entre Educação e Trabalho. Neste intento, acredita-se que a Pedagogia da Alternância e o Ensino Médio Politécnico são propostas qualitativas, que vem a promover a oxigenação de práticas educativas emancipatórias e por consequência o desenvolvimento social.

### **POLYTECHNIC SCHOOL AND ALTERNATION PEDAGOGY: A LOOK AT THE WORK AS EDUCATIONAL PRINCIPLES AND EMANCIPATION**

**ABSTRACT:** The present study has as its theme: "Further education and Pedagogy of Alternation: a look at work as an educational principle and emancipation" whose main goal lies in knowing the principles and guiding lines present in the Pedagogy of Alternation and Further education that express similarities in order to analyze how these types of education include discussions on the work as an educational principle and emancipation of the subject. The theme emerges amid discussions about education and the direction that it is taking in the context of today, marked by a process of great change compared to high school or even about the achievements of the Family Training Centers Alternating (CEFFAs ) for its educational project. Fore in the discussion, are these two modes of instruction. The polytechnic, the indicators of the state government of Rio Grande do Sul becomes implanted in the period from 2011 to 2014 in high schools and also the modality of the Pedagogy of Alternation, developed in Family Training Centers Alternating. The two educational processes aim to work as an educational principle and seek to relate the knowledge professionals with school activities, causing the subject to be authors of their own stories. The research literature is

descriptive and exploratory studies in the form of seeking a better understanding of reality investigated. To Saviani (1989, p.17) the notion of polytechnic relates to the field of science of the different techniques that characterize the process of modern productive work. The teaching in this perspective must be rooted in the world of work and social relations, to promote scientific and technological education and socio-historical meanings derived from culture, with a view to understanding and transforming reality. Is consistent with these reflections, understanding the work as a collective and social process by which man produces the general conditions of human existence and a source of knowledge production and knowledge, so educational principle. The connections between work and education are essential to organize the school from the perspective of social transformation and human emancipation. Is drawn, therefore, the understanding that: "It is not enough that the work of the school, which switches work and education. It takes much more than that. It takes the work and education are the expression of a strategic project of social transformation. "(TRINITY 2011, p.44). This junction between work and education claimed by the Pedagogy of Alternation and proposal of polytechnic becomes essential to understand, so that it allows foster this assessment, considering the educational challenge posed in our time. In this attempt, it is believed that the Pedagogy of Alternation and the Eastern Polytechnic are qualitative proposals coming oxygenating emancipatory educational practices and consequently social development.

**KEYWORDS:** Pedagogy of Alternation; Further education; Education and Work.

## REFERÊNCIAS

- BECKER, Dinizar Fermiano. **Desenvolvimento sustentável**. Necessidade e/ou possibilidade? 2ed. Santa cruz do Sul: Edunisc, 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 – Módulo IV - O(a) monitor(a) e plano de formação do CEFFA**. SIMFR, 2003.
- BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. **Dossiê III – Módulo V - O(a) monitor(a) e projeto profissional do jovem**. SIMFR, 2003.
- BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. **Dossiê III – O(a) monitor(a) e os instrumentos pedagógicos**. SIMFR, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber**. Porto Alegre: Sulinas, 1999.
- BRASIL, **Parecer CNE/CEB N° 36/2001**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, dez 2001
- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados), acessado em 05 de fevereiro de 2013.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-104.

DIAS, Regina Arruda. Pedagogia da alternância: participação da sociedade civil na construção de uma educação sustentável e cidadã. In: QUEIRÓZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa; PACHECO, Zuleica (Orgs.) **Pedagogia da Alternância: Construindo a educação do campo.** Goiânia: UCG e UNIVERSA, 2006.

FREIRE; Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. **Politecnicidade ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional.** Trabalho encomendado pelo GT-9 – Trabalho e Educação, para apresentação na 27ª. Reunião Anual da ANPED (Caxambu, 2004). Disponível em: [http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te\\_domingos\\_leite.pdf](http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_leite.pdf). Acesso: 24/10/2013.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, L (org.). In **Trabalho e educação.** Coletânea CBE. Campinas, Papirus, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º Grau, o trabalho como princípio educativo.** 2. ed. São Paulo, Cortez, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neo liberal.** São Paulo, Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo : Cortez, 2000b.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade.** Campinas : CEDES. v. XXI, p. 15 a 39, 2000a.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1989.

MACLAREN, Peter. **A vida nas escolas.** Uma introdução a pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ed. porto Alegre: Artmed, 1997.

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. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural**: a Pedagogia da Alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio integrado à educação profissional**. Palestra realizada no Encontro de PROEJA no Pará em 2008. Disponível em [http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf). Acesso em 15 de fevereiro de 2012

RIO GRANDE DO SUL/ SE – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014**. Novembro de 2011.

SAVIANI. Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. Fundação Oswaldo Cruz- FIOCRUZ. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 2003 , v.1(1), p. :131-152

SILVA, Adnilson José da. **Politecnicidade versus alienação**: contribuições conceituais para o estudo sobre a ofensiva capitalista na educação. Anais da VIII Jornada HISTEDBR, jul/2008. Campinas, SP: FE/UNICAMP, Disponível em [www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../Adnilson%20Silva%20\(R\).doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../Adnilson%20Silva%20(R).doc). Acesso em 12 de fevereiro de 2012.

SILVA, L.H. As experiências de formação do jovens do campo: alternância: alternância ou alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

TRINDADE, Glaudemir Alves. **A relação trabalho e educação na pedagogia da alternância**. Revista HISTEDBR, Campinas. 2011.

UNESCO. **Ensino Médio para o Século XXI**: desafios, tendências e prioridades. Cadernos UNESCO BRASIL. Série Educação, V. 9, dezembro 2003.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVA DE ANÁLISE DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS.**

**Letícia Cristina Antunes<sup>1</sup>**  
**Maria de Lourdes Bernartt<sup>2</sup>**

**RESUMO:** No processo de democratização brasileira surgiram movimentos sociais interessados em requerer seus direitos e com isso as Políticas Públicas para a Educação do Campo. Nessa perspectiva, objetiva-se contribuir com discussões atuais acerca desse assunto. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental e focaliza uma análise da trajetória da Educação do Campo até a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002), através da abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores (1990). Os resultados demonstram que grupos e movimentos sociais do campo influenciaram no fortalecimento da necessidade de uma educação para o campo, isso acarretou na criação e implementação de inúmeras políticas, materializadas em leis, planos, diretrizes, entre outros. Contudo, mesmo com tais avanços há ainda muito a ser feito no que se refere a estudos que visem contribuir com esse movimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo; Políticas Públicas; Políticas Públicas Educacionais.

### **INTRODUÇÃO**

O marco inicial da visão de educação como necessidade ao desenvolvimento do país aconteceu na Primeira República, por volta da década de 1930, no entanto, foi a partir de 1980, período que marcou os últimos momentos do regime militar, que houve uma ruptura com o pensamento educacional da década anterior. Como menciona Freitas (2002), a luta por uma democratização da sociedade, contribuiu de forma intensa para a educação do país. E como consequência dessa evolução, o ponto de partida para a Educação do Campo ocorreu no ano de 1997 com o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA).

Diante disso, o presente trabalho teve como finalidade traçar uma análise das Políticas Públicas para a Educação do Campo a fim de evidenciar os caminhos percorridos por ela até o momento da implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. O estudo fundamentou-se na *policy cycle approach* (abordagem do ciclo de políticas), um modelo para análise de políticas educacionais, elaborado por Ball e colaboradores em 1990.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras (UTFPR-PB), Mestranda do PPGDR/UTFPR Campus Pato Branco - leticristina.a@gmail.com.

<sup>2</sup> Licenciada em Letras. Mestrado e Doutorado em Educação. Docente do PPGDR/UTFPR Campus Pato Branco – marial@utfpr.edu.br.



Para a análise optou-se por trabalhar com os dois dos três principais contextos elaborados pelo autor. O primeiro, o contexto de influência, no qual se buscou evidenciar os principais movimentos que influenciaram na criação de Políticas Públicas específicas para uma Educação do Campo.

E como segundo aspecto o contexto de produção do texto, o qual possibilitou elaborar uma trajetória da Educação do Campo através das Políticas Públicas desde seus primeiros passos após o regime militar até as diretrizes operacionais em 2002.

O terceiro, contexto de prática, trata da transposição dos textos políticos para a realidade, para dar conta de tal aspecto seria necessário desenvolver uma pesquisa de campo de caráter exploratório junto as escolas do campo de modo a verificar se as políticas mencionadas são transpostas para sua realidade, de que forma isso ocorre, se há controvérsias, dentre outras questões, assim, esse terceiro aspecto por hora não poderá ser considerado.

O artigo está organizado em cinco seções, sendo esta introdução a primeira delas; a segunda seção apresenta a metodologia; a terceira aborda os aspectos da fundamentação teórica; a quarta consiste na análise; por fim, as considerações finais.

## **1. METODOLOGIA**

A pesquisa consistiu em apresentar uma análise por meio da abordagem do ciclo de políticas a fim de destacar a trajetória da Educação do Campo até a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

Por isso, caracterizou-se como bibliográfica e documental, e ocorreu em duas etapas. Em um primeiro momento foi realizado um levantamento histórico partindo da década de 1980 a fim de apontar as principais Políticas Públicas daquele momento até os dias atuais para a Educação do Campo, bem como seu ciclo. Em seguida, foi selecionado um desses documentos, denominado Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2002), para, então realizar-se análise reflexiva sobre o referido documento, no qual foram identificadas algumas questões tais como, sob que aspectos ela foi criada, seu objetivo, a quem ela favoreceu, que interesses representou, bem como de que forma contribuiu para o desenvolvimento local.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

Essa seção aborda alguns aspectos relevantes a fim de fundamentar a análise posterior. Em um primeiro momento serão apresentadas algumas concepções sobre Políticas Públicas, seus principais conceitos e análises, a partir de Souza (2006), do mesmo modo, será discutida a abordagem do ciclo de políticas partindo das concepções de Ball (1990, 1992) e Mainardes (2006).

## 2.1. Políticas Públicas: breves considerações

O surgimento das Políticas Públicas como área do conhecimento, ao contrário do que se pensa, não ocorreu na Europa, que demonstrou maior preocupação com uma análise do papel do estado, mas nos Estados Unidos, cuja ênfase recai sobre a ação dos governos, e não apenas no papel do estado em sua formulação (SOUZA 2006).

As Políticas Públicas surgem, então, no contexto da guerra fria, cujos fundadores foram H. Laswell; H. Simon; C. Lindblom e D. Easton.

Devido a grande variedade de estudiosos preocupados em buscar uma definição, Souza (2006) afirma que não há como haver uma única definição, e para tanto apresenta algumas, as quais foram dispostas em formato de quadro.

**Quadro 01: Algumas definições de Políticas Públicas .**

Autor/ano	Definição
Mead (1995)	Política pública é um campo do estudo da política que faz uma análise do governo a partir de questões públicas relevantes.
Lynn (1980)	Conjunto de ações do governo que produzem efeitos singulares.
Peters (1986)	Todas as atividades do governo que agem de forma direta ou por meio da delegação, influenciando a vida das pessoas.
Dye (1984)	De forma sintética para ele política pública é o que o governo decide ou não fazer.
Laswell (1936)	O autor acredita que a definição está mais em responder “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (p. 24).

Fonte: Souza (2006).

Mesmo com essas diferentes concepções de Políticas Públicas fica claro que todas se voltam para o governo, local em que surgem conflitos por “interesses, preferências e ideias” (SOUZA, 2006 p. 24).

Souza (2006) acrescenta que Políticas Públicas envolvem diferentes aspectos e por isso necessita explicar suas relações com o estado, economia e sociedade. Assim, de maneira geral as Políticas Públicas procuram fazer com que o governo tome atitudes frente a situações

que lhe são impostas, ao passo que visa analisar essas ações, e sugerir mudanças nessas ações quando necessário.

Para Souza (2006) a política pública busca fazer com que o governo tenha atitude em relação a um problema, ou mesmo analisar como ocorre essa ação do governo, e quando for essencial propor modificações em relação a essa ação.

Nesse sentido, a política pública pode ser vista como campo holístico, e por ter esse caráter de “área que situa diversas unidades em totalidades”, acaba tendo duas consequências, além de atrair o interesse de outras disciplinas que não apenas as ciências políticas, no sentido de tomá-la como objeto de análise, ainda acaba por comportar muitos olhares (SOUZA, 2006).

Existem inúmeros modelos de análise de Políticas Públicas, no entanto, como se tratam de políticas educacionais, optou-se nesse artigo pela utilização do modelo chamado “abordagem do ciclo de políticas” elaborado pelos pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, Stephen Ball e Richard Bowe (1990).

## **2.2 Políticas Públicas educacionais e o modelo “*policy cycle approach*”**

As Políticas Públicas educacionais são responsáveis por regulamentar e conduzir o sistema de ensino e o faz por meio das leis, decretos, dentre outros documentos que orientam a educação do país. É preciso compreender que Políticas Públicas educacionais são específicas para o ambiente escolar. A educação em si vai muito além desse ambiente, é um conceito muito amplo que envolve outros âmbitos, tais como, igreja, família, sociedade (OLIVEIRA, 2010).

As Políticas Públicas, de maneira geral, são complexas, caracterizadas por momentos de instabilidade, e estão em constante movimento, esses aspectos fizeram com que Stephen J. Ball desenvolvesse em conjunto com colaboradores, um modelo de análise chamado “*policy cycle approach*” ou abordagem do ciclo de políticas iniciado em 1990 (MAINARDES 2006).

Inicialmente, os autores trabalharam na noção de um ciclo contínuo constituído por três arenas políticas<sup>3</sup>. No entanto, posteriormente esse modelo foi destituído, uma vez que as três facetas apresentadas inicialmente eram muito restritivas em relação à amplitude de intenções e disputas que influenciavam o processo (MAINARDES 2006).

---

<sup>3</sup> *Política proposta*: que tratava das intenções de todos os envolvidos em relação às políticas; *política de fato*: que é sobre os textos base na formulação das políticas e *política em uso*: que dizia respeito aos discursos emergentes do processo de implementação (MAINARDES 2006).

Esse modelo que mais tarde foi aprimorado contrapõe-se ao modelo tradicional do ciclo de políticas públicas que é fragmentado em inúmeras etapas. Assim, com vistas a melhorar o modelo inicial, Ball e Bowe (1992) apresentaram um ciclo contínuo composto por três contextos fundamentais, a saber, contexto de influência; contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Mainardes (2006) busca explicitar de forma breve cada contexto, esse primeiro é operado pelos grupos de interesse e pelas redes sociais dentro de partidos, governo e processos legislativos procurando apoio para suas premissas, é nesse contexto que as Políticas Públicas se iniciam e que os discursos políticos são formulados. Esse contexto envolve ainda as influências globais e internacionais, as quais são entendidas de duas formas: uma pelo fluxo de ideias dessas redes políticas e sociais, que envolvem sua circulação, o “empréstimo” de políticas ou mesmo a venda de soluções em mercados políticos e acadêmicos; e a outra através da chancela ou mesmo forte recomendação de agências multilaterais, como por exemplo, o banco mundial.

O segundo contexto diz respeito aos textos políticos e pode ser tanto textos oficiais, quanto informais, como pronunciamentos, vídeos, e assim por diante. Resultam das disputas e acordos entre os grupos de interesse que atuam nesses meios de produção. Possui uma estreita inter-relação com o primeiro contexto, sendo, porém, mais complexa do que se pensa, posto que o primeiro contexto relaciona-se a interesses mais específicos.

E, finalmente, o contexto de prática diz respeito às arenas de conflito, isto é, ela envolve a transposição dos textos políticos para a realidade dos leitores. Existem alguns aspectos importantes na compreensão da maneira como cada instituição estrutura sua política. Dentre os quais pode-se citar, a necessidade de interação entre políticas novas e já existentes; base material para a interpretação da política, ou seja, a distribuição de recursos e também o fato de que quando são produzidas, as políticas são pensadas para situações imaginárias, portanto, há a necessidade de relacioná-las com a realidade. É nesse contexto que são produzidos efeitos capazes de modificar a política original.

Em 1994, Stephen J. Ball acrescentou outros dois contextos ao modelo original, o contexto dos resultados (efeitos), o qual considera que os impactos das políticas e suas relações com as desigualdades; ele é dividido em efeitos gerais e específicos, sendo o primeiro uma avaliação do impacto de determinada política sobre o currículo, pedagogia, entre outros; e o segundo a relação entre essa política e outras políticas setoriais. Ele ainda distinguiu esse contexto em efeitos de primeira ordem, que trata de transformações na prática

ou estrutura, e de segunda ordem que relacionam-se com os impactos dessa política nas oportunidades sociais (MAINARDES 2006).

O contexto de estratégia política trata do reconhecimento de um grupo de atividades sociais e políticas imprescindíveis no trabalho com as desigualdades que a política investigada pode vir a reproduzir.

Esse modelo de análise torna-se relevante no sentido de que traz várias contribuições para a análise de políticas, visto que esse processo político é compreendido como “multifacetado e dialético”. (MAINARDES, 2006 p. 55).

Para que seja possível partir para a análise, é fundamental compreender o contexto de lutas e embates dos povos do campo, por uma educação direcionada a suas necessidades, a qual inicialmente foi marcada pela discriminação e exclusão desses povos em relação ao acesso à Políticas Públicas em vários seguimentos, inclusive no educacional. Caldart (2009) afirma que é nesse aspecto que ocorre a construção da Educação do Campo, através da transição “da política produzida nos movimentos sociais para pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo” (p.51), isso acarretou em uma aproximação com o governo com vistas a lutar por Políticas Públicas específicas para Educação do Campo, visando melhorar esses aspectos.

### **3. Trajetória da Educação do Campo: análise dos contextos de influência e produção do texto.**

Essa seção direciona-se a análise dos caminhos que foram percorridos pelos movimentos em prol da Educação do Campo até se chegar à implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, assim, o primeiro aspecto analisado trata do contexto de influencia.

Em meio às várias discussões acerca do reconhecimento de uma Educação do Campo, há um acolhimento por parte das universidades públicas em relação a essas lutas, elas fazem mais do que meramente compreender, ela se aliam a esses movimentos, a fim de contribuir para que cada vez mais esse movimento ganhe destaque e reconhecimento perante o poder público.

O contexto de influência das políticas para a Educação do Campo, parte dos movimentos de camponeses na luta por terra, iniciando-se ainda na década de 1950. Entre 1954 e 1964, três grandes organizações camponesas foram criadas, Ligas camponesas (Nordeste), Trombas (Goiás) e Revolta camponesa (Sudoeste do Paraná). Com o regime

militar, foi institucionalizada a reforma agrária, no entanto, esta não saiu do papel (DALTRO, 2007).

Em 1979, surge o Movimento Sem Terra (MST), no contexto da ditadura, a fim de defender os posseiros. O qual foi realmente fundado em 1984. A partir de toda essa luta é que os povos do campo começam a preocupar-se com uma Educação para o Campo (DALTRO, 2007).

Até a década de 1980 a Educação do Campo nem era mencionada, no entanto, com os últimos momentos do regime militar houve uma reviravolta no campo educacional. O período da ditadura foi marcado pela censura em muitos âmbitos da sociedade dentre eles o educacional, e os movimentos sociais que reivindicavam melhorias nesse setor principalmente os formados por educadores, foram barrados, sofreram repressão e tiveram seus líderes exilados. (Brasil, 2004).

No documento “Referências para uma política nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios” (2004) enfatiza-se que as primeiras tentativas de romper com esse autoritarismo começam surgir na metade dos anos 70, e a partir de 1980 os movimentos sociais voltam a ganhar força na luta pelos direitos da sociedade.

A iniciativa de uma educação para além dos centros urbanos, isto é, que atendesse as especificidades dos povos rurais só foi possível a partir da aprovação da Constituição de 1988, a qual em seu artigo 206 tornou o acesso à educação um direito de todos, visto que antes disso a educação era um bem de poucos (PARANÁ, 2010).

Mesmo com esse avanço, a concepção que se tinha de educação para o campo não era exatamente o que se esperava, a chamada Educação Rural. Ela apresentava três características, a saber, urbanocêntrica, ou seja, a cidade era concebida como um local superior e detentor da modernidade; sociocêntrica, visto que as especificidades de cada espaço cidade/campo eram desconsideradas no processo de aprendizagem e etnocêntrica, porque os conhecimentos priorizados faziam parte de uma realidade distante, o “mundo ocidental industrializado” (PARANÁ, 2010).

Essa abertura incentivou o surgimento de grupos de influência começaram a se reunir e surgiram espaços para debater de fato a Educação do Campo. O primeiro deles aconteceu no ano seguinte ao da efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1997, com o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA, o qual Munarim (2008), aponta como marco inicial da Educação do Campo. No ano seguinte esse movimento se consagrou com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo ocorrida em Luziânia, Goiás.

Sua finalidade era uma forma de contrapor a ideia de educação rural, no entanto, o mais marcante foi à busca por políticas educacionais voltadas a realidade rural, que na época estavam em segundo plano (FONEC, 2012).

Como já mencionado anteriormente, o contexto de influência e o contexto de influência está intimamente ligado com o contexto de produção de textos, é por meio dele que se materializam as Políticas Públicas, e com a Educação do Campo não foi diferente, a partir dessas tentativas iniciais de se pensar uma educação para os povos do campo, essas reivindicações começaram a ganhar forma e se materializar.

E nessa busca por uma Educação do Campo para além da ideia de lutar por uma escola, que reconheça e consolide o confronto e a independência dos povos do meio rural, em outras palavras, uma educação que seja realmente do campo, levando em conta o contexto de seus frequentadores, sua cultura, suas relações com a sociedade, com o ambiente e seu trabalho no campo (MUNARIN, 2011); é que esses espaços marcam “a construção do paradigma da Educação do Campo, em oposição às frágeis políticas para a educação rural predominantes no país” (PARANÁ, 2006 p. 19).

A concepção de Educação Rural que até então era a que caracterizava a Educação do Campo só foi deposta a partir da criação da LDB, a Lei de nº 9.394, a qual vigorou em vinte de dezembro de 1996, isso porque a LDB trouxe pela primeira vez a concepção de uma escola para o campo voltada a realidade local, bem como a adoção de uma base diversificada que vai além da base comum, ou seja, além dos conteúdos regulares garante o acesso a conhecimentos que façam parte do contexto em que o aluno se insere. Todos esses aspectos estão contemplados nos artigos 23, 26 e 28 desse documento (BRASIL, 2013).

O resultado de todas essas lutas começou a surgir com a constituição, mas o documento de maior importância nesse âmbito nasceu em abril de 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política para a Educação do Campo que contempla projetos educacionais que através de parcerias com instituições públicas de ensino tanto estaduais quanto federais, visa promover a educação desde o nível elementar até o superior para jovens e adultos da reforma agrária e já atendeu mais de 500 mil agricultores. (GUHUR, SILVA, 2009).

A preocupação com melhorias na educação, de maneira geral, leva o governo a criação em 09 de janeiro de 2001 da Lei nº10.127, que instituiu o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, o qual não demonstrou preocupações com a Educação do Campo, essa só aparece no PNE seguinte 2011-2020 em forma de metas a serem cumpridas até o final da vigência do plano.

Uma das consequências de todas essas lutas foi a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pela resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE, as quais são consideradas um marco referencial em Políticas Públicas, e por meio das quais ocorre uma operacionalização da Educação do Campo, visando adequar o projeto institucional dessas escolas nos diferentes níveis e modalidades às leis nacionais de educação.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo contam com dezesseis artigos que se relacionam, documento cuja principal finalidade é contribuir para essa constante construção pela qual passa a Educação do Campo. É interessante mencionar que sua construção é democrática, de modo que existem inúmeros espaços também chamados fóruns onde grupos participam do debate para sua implementação nas regiões.

Esse documento constitui um avanço, dado que em seus artigos integra muitas das reivindicações, dentre as quais destacam-se, o Parágrafo Único do artigo 2º(p.2) que prevê,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Esse reconhecimento da identidade dos povos do campo é uma das principais pautas de luta do movimento, por conta dos anos de discriminação sofridos. Essa conquista também é visualizada no artigo 5º em seu parágrafo único, que também trata das questões de identidade do campo. E também o artigo 9º que prevê que os movimentos sociais poderão contribuir para os componentes estruturantes das políticas educacionais.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo foram posteriormente complementadas, pela Resolução CNE/CBE, nº 02 de 28 de abril de 2008, que “Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (Paraná, 2008). O que representou novos avanços no que concerne às políticas para a Educação do Campo.

## **À GUIZA DE CONCLUSÃO**

Os estudos demonstraram que a trajetória da Educação do Campo tem sido marcada por várias tentativas de se consolidar e ocupar um lugar de destaque na sociedade, os movimentos sociais foram essenciais para a formulação de Políticas Públicas que priorizassem uma educação de acordo com as



especificidades do campo. Tais movimentos através de suas ações possibilitaram o surgimento de textos políticos que contribuíram e contribuem para a reconção da Educação do Campo.

Ainda que com alguns avanços, no momento atual a Educação do Campo volta a ser concebida como educação rural, isso porque, como destaca Molina e Freitas (2012 p. 21), “o avanço na garantia do direito à educação deve se dar vinculado à garantia do direito à terra, ao trabalho e a justiça” o que não vem ocorrendo nas últimas décadas.

Molina e Freitas (2012) destacam que mesmo com esse atraso no que diz respeito às questões estruturais, esse movimento teve grande progresso em relação às Políticas Públicas, alcançando inúmeras conquistas, dentre as quais, destacam-se de maneira geral: programas educacionais que atendam aos interesses desses sujeitos; a conquista de espaço em pesquisas em nível de mestrado e doutorado; criação do Fonec (Fórum Nacional de Educação do Campo).

Assim, com a análise foi possível evidenciar que todos os esforços dos movimentos pela Educação do Campo estão aos poucos sendo reconhecidos. Cada vez mais os povos do campo tem ganhado espaço, voz e visibilidade perante a sociedade e os órgãos responsáveis pela formulação de políticas.

Outro aspecto que merece destaque é a abertura do governo para que grupos desse movimento possam participar dos debates e reflexões para a formulação de novas políticas. Mesmo que a passos lentos a Educação do Campo tem despertado o interesse da academia a fim de contribuir para que esse movimento seja cada vez mais reconhecido.

Há muito ainda a ser estudado, principalmente no que diz respeito às Políticas Públicas, é um campo praticamente inexplorado de indiscutível importância e que merece atenção por parte da academia.

## **PUBLIC POLICIES FOR FIELD EDUCATION : PERSPECTIVE OF ANALYSIS OF POLICY CYCLE APPROACH.**

**ABSTRACT:** In the Brazilian democratization process arose interested social movements in seeking their rights and with this the Public Policies for Field Education. In this perspective, the objective is to contribute with current discussions on this subject. The research is characterized as bibliographic and documentary and focuses on an analysis of the trajectory of Field Education to implementation of the Operational Guidelines for Basic Education of Field Schools (2002), through policy cycle approach by Ball and collaborators (1990 ). The results demonstrate that groups and rural social movements influenced in the strengthening of the need for an education for the field, this resulted in the creation and implementation of numerous policies, materialized in laws, plans, guidelines, among others. However, even with these advances there is still much to be done with regard to studies that aim to contribute with this movement.

**KEYWORDS:** Field Education. Public Policy. Educational Public Policy.

## REFERÊNCIAS

BALL, S.J. Politics and policy making in education: **explorations in policy sociology**. Nova York: Routledge, 1990.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB – 1/2002, Brasília, DF: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB – 2/2008, Brasília, DF: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Referências para uma política nacional de Educação do Campo: **caderno de subsídios**/ coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação do Campo**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/DPECIRER. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC. Ministério da Educação. Brasília, jan. 2010.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Revista Trab. Educ. Saúde*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1. p. 35-64, mar/jun. 2009.

DALTRO, R. R. Movimentos Sociais e Educação no Campo. **Revista Vidya**. v. 27, n. 2, p. 33-42. Santa Maria. Jul/dez. 2007.

FREITAS, H. C. Formação de professores no Brasil: **10 anos de embate entre projetos de formação**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, 2002.

GUHUR, D. M. P.; SOUZA, I. M. S. Educação do Campo: primeiras aproximações. **Revista Roteiro**. v. 34, n.2, p.129-144. Joaçaba. Jul/dez. 2009.

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

MOLINA, M. C. e FREITAS, H. C. A. (org.). Educação do Campo. **Em aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. v. 24, n. 85, p. 1-177. Brasília, abr. 2011.

*MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de Educação do Campo no Brasil. Revista Educação*, Santa Maria, v.33, n.1, p.57-72, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo no cenário das Políticas Públicas na primeira década do século XXI. **Em aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. v. 24, n.85, p.51-63, abr. 2011.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2006.

\_\_\_\_\_. Cadernos Temáticos da Diversidade. **As escolas públicas do campo no estado do Paraná: uma identidade em construção**. Departamento da diversidade. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba. 2010.

OLIVEIRA, A. F. (org.). Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Editora da PUC. p. 93-99. Goiás, 2010.

## PROCESSOS MIGRATÓRIOS E DINÂMICAS TERRITÓRIAS NA CIDADE DE CHAPECÓ<sup>1</sup>

Jorge da Silva Batista<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo possibilita compreender a dinamização populacional da cidade de Chapecó, no contexto da década de 1960-2014, no qual são perceptíveis diferentes tipos de migração, provocando múltiplos efeitos em todos os âmbitos da sociedade, na organização política, social, econômica, e cultural. Esse trabalho está organizado em quatro etapas sendo elas: 1ª Compreensão da História do Oeste; 2ª Ciclos Econômicos Regionais; 3ª Chapecó - rural e Chapecó- urbana; 4ª Chapecó no contexto atual. Esse trabalho finaliza com a realização de questionamentos e reflexões a cerca do que foi mencionado, levantando os efeitos dos processos migratórios na construção territorial.

**PALAVRA-CHAVE:** Migração, territorialidade, cidade, Chapecó.

### OESTE CATARINENSE E O SURGIMENTO DE CHAPECÓ

Para melhor compreender a história da região Oeste de Santa Catarina, é possível subdividi-la em quatro importantes períodos: Antes,<sup>3</sup> durante<sup>4</sup>, posterior<sup>5</sup> a chegada dos colonizadores e o momento ou período mais recentes<sup>6</sup> correspondentes a partir da década de 1980, no qual ocorreram profundas mudanças no âmbito da ciência e tecnologia impulsionando impactos profundos nas relações socioculturais, políticas e econômicas. É imprescindível que se construa uma cosmovisão na compreensão histórica de qualquer sociedade para evitar o seu reducionismo e nesse sentido, que tal divisão da história do Oeste Catarinense se justifica, evitando fazer com que a racionalidade e interpretação direcionem a uma direção unívoca e porque não preconceituosa.

Outrora a região que compreende o Oeste de Catarinense apresentava uma rica biodiversidade da fauna e flora, sendo o solo acobertado por matas nativas e de diferentes populações de animais silvestres, aves, reptéis, mamíferos, e os aquáticos que habitavam os variados e importantes rios que cortavam e banhavam e muitos ainda entoam sua existência e relevância na região. Antes da chegada do homem branco já havia uma preferência por

---

<sup>1</sup> Esse trabalho faz parte de um projeto maior, sendo este a dissertação de Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais.

<sup>2</sup> Graduado em Filosofia e História – Licenciatura Plena. Mestrando em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais. Ambos os cursos realizados na UNOCHAPECÓ. E-mail: batista@unochapeco.edu.br

<sup>3</sup> Esse contexto refere-se desde os tempos primitivos aos meados da segunda década do século XX, quando é emancipado o município de Chapecó (1917).

<sup>4</sup> Esse contexto refere-se ao ano de emancipação do município de Chapecó (1917) a meado do século XX, no qual a região principalmente o território de Chapecó absorve grande numero de imigrantes, com grande intensidade nas décadas de 20, 30 e 40.

<sup>5</sup> Esse contexto refere-se da década de 1950 a 1980, onde Chapecó através de seu crescimento e desenvolvimento agroindustrial passa de uma população predominante rural para urbana.

<sup>6</sup> Esse contexto refere-se a partir da década de 1980 aos dias atuais.

algumas das muitas riquezas naturais que por aqui existiam, como é o caso da erva-mate que sempre predominou relevantemente na construção histórico-cultural do Oeste Catarinense, presente primeiramente de forma natural e posteriormente cultivada para atender não somente as necessidades da população, como também ser comercializada ao mercado exterior. “Além de pinhais e mato branco, aqui e ali nota-se a existência de muitos ervais em toda região, cuja erva – sempre usada como mate-chimarrão dos habitantes locais -, era por ele colhida antes da brota e na lua minguante”. (FORTES, 1990 p.15).

A população primitiva que habitava a região Oeste Catarinense era os indígenas estes se dividiam em duas tribos: Guaranis e Caingangues e desconheciam o significado da palavra propriedade, não viviam como nômades se alimentavam de: caça, pesca, coleta de frutos, melações etc. Suas habitações eram casebres de chão e ali viviam em agrupamentos, os mesmos utilizavam-se da pedra lascada para obtenção de seus alimentos e proteção, pois desta faziam as pontas afiadas e agudas de suas flechas.

De acordo com Fortes (1990) nos registros enciclopédicos dos municípios brasileiros informa o IBGE, foi no ano de 1541 “que o branco civilizado, pisou no solo dessa região [...] Era uma grande bandeira paulista que, caçando índio para escravizar, atravessou a floresta do alto Uruguai.” (FORTES 1990 p. 23). Os documentos deixados pelos jesuítas revelam ser a bandeira paulista de Jerônimo Pedroso de Barros, cujos vestígios encontrados nas cabeceiras do rio Saudades confirmam tal presença. Os documentos revelam ainda a derrota dos bandeirantes por parte dos índios, sendo que os sobreviventes retrocederam por meio do sertão desconhecido. Para Fortes (1990) é no ano de 1641 que se dá início a Proto-História de Chapecó-Oeste-SC<sup>7</sup>.

Um dos fatores importante para o “adestramento” da população nativa da região foi o processo de catequização promovido pelos padres jesuítas que estivera na região a partir dos anos de 1810 quando já nos anos de 1770 são descobertos os campos de Guarapuava pelo sargento Cândido Xavier e Almeida Sousa sendo que este foi o precursor da freguesia nesse local, juntamente com o tenente Antonio da Rocha Loures e o padre Francisco das Chagas Lima. Este último tinha a função de realizar o aldeamento dos indígenas, no entanto havia nesse contexto “aguerridas tribos de guaranis, caingangues, camés, vitorões, dorins e demais nações indígenas comandadas pelo lendário cacique Guaicára”. (FORTES, 1990. p.29). O aldeamento nesse contexto foi fracassado devido às profundas rivalidades entre as tribos, no entanto a relevância do local para as expedições, estimulou muitas tentativas por parte das

---

<sup>7</sup> Esse termo é utilizado por Fortes (1990) para designar os primeiros contatos entre o homem branco e a população local dando o início a uma nova história da região.

autoridades em conter as rebeldias sendo que a esse propósito utilizavam-se de duas estratégias, punir os índios rebeldes e povoar a região para exploração.

Os Campos de Palmas também reconhecido em seu princípio como Campos de Biturunas, vem a ser descoberto no ano de 1726, sendo que os mesmos passam a pertencer não mais a Província de São Paulo e sim a Província de Paraná reconhecida no ano de 1839. Partes das áreas desses campos são reconhecidas como região de Chapecó/Oeste-SC no qual passou a receber povoamento do homem não nativo somente a partir de 1839, sendo que os principais motivos para o atraso da ocupação encontravam-se no fato de existir nessa região índios agressivos. A integração da área territorial de Chapecó/Oeste-SC com a Freguesia de Palmas perdurou até o ano de 1917.

A região Oeste Catarinense foi um marco de disputas sendo estas de diferentes níveis primeiramente de cunho internacional, posteriormente nacional ou estadual, e com o processo de ocupação da população imigrante passa haver uma série de disputas e conflitos de cunho locais e inter-étnicos. O primeiro acordo realizado para aliviar as disputas territoriais internacionais entre Portugal e Espanha é concretizado através do Tratado de Tordesilhas (1494) sendo esse substituído e inválido pelo reconhecimento dos dois países, passando a vigorar o Tratado de Madri (1750). Este último desencadeia a incessante batalha conhecida com o as missões, conflitos entre Brasil e Argentina pelos territórios regionais. Um dos fatores instigantes a essa disputa internacional conforme afirma Bavaresco (2005) foi a “riqueza da erva-mate e araucária [...] as terras pouco habitadas da região Oeste eram atrativos para os ervateiros, que vinham em busca de riqueza”. Renk (2006) esclarece que:

A denúncia de que a Argentina pretendia estabelecer colônias nos ervais localizados às margens do Rio Uruguai preocupara as autoridades brasileiras. O alerta foi redobrado por se tratar de ‘áreas despolicidadas’, abandonadas pelas autoridades e habitadas por ‘fora-da-lei’. O grosso dessa população era dividido entre brasileiros e argentinos, estes apresentados como predatórios e temporários, e aquele como permanente no território, sempre buscando novas manchas de ervais, numa atividade nômade. (RENK, 2006, p.39)

A relevância da região dos campos para a atividade pecuária mostra que esta foi o ofício que principiou de forma escassa os primeiros povoamentos da região e posteriormente com a atividade da extração da erva-mate. A população cabocla que passa a ocupar a região para o desbravamento no qual vem ser considerada verdadeira heroína, conforme afirma Fortes (2005): “os perigos enfrentados, o sangue derramado e a vida que o brasileiro-caboclo-caipira ofereceu gratuitamente à pátria foi para se fixar nesta região e dela tomar posse definitivamente para a sua nacionalidade”.

A primeira moradia a ser fixada no local que vem a ser prosperada a cidade de Chapecó é edificada nos anos de 1838/89 “e o responsável por este empreendimento foi José Raymundo Fortes, que veio de Guarapuava chefiando um pequeno grupo de civilizados, para se fixar na região, como se fixou”. (FORTES, 1990, p. 37).

José Raymundo Fortes juntamente com seus companheiros foi um dos pioneiros a desbravar a região abrindo clareiras em meia mata para fixação de moradias e cultivo da terra. A área por ele demarcada que foi denominada Campina do Gregório e que mais tarde vem ser o território de Chapecó.

Este primeiro habitante-desbravador da área que denominou de Fazenda Campina do Gregório, pertencente a Freguesia de Guarapuava-PR e que, posteriormente, à região denominada Chapecó/Oeste de Santa Catarina, ele com seus companheiros, no fim de cada picada que abriram na mata virgem, deixaram como atestado de sua passagem uma clareira que passaria a se chamar Campina do Gregório, Tafona, Rodeio Vermelho, Rodeio Bonito, Campina dos Neves, Rodeio Chato, Rodeio do Eral. E certas passagens por riachos, como: Passo dos Fortes, Passo do Palmital, Passo dos Ferreiras, Capela de São Sebastião do Passo do Carneiro (hoje Passo Bormann) (FORTE, 1990, p.38)

Ao se estabelecer nas cabeceiras do riacho Passo dos Fortes José Raymundo Fortes, tomou posse da campina do Gregório (Wagner, 2006) em duas parcela. A primeira, requerida em 23 de junho de 1886 e obtida em 01 de fevereiro de 1892 com uma área de 1.671.190.000 m<sup>2</sup>, e a segunda requerida em 12 de agosto de 1892 e obtida em 13 de abril de 1893 com área de 863.785.000m<sup>2</sup>. Totalizando 2.534.975.5000 m<sup>2</sup>, que é igual a 253.497 hectares, ou seja, 2.534,974 km<sup>2</sup> onde mais tarde fez doação de nove milhões de metros quadrados a São Sebastião, que posteriormente veio a ser denominada de Passo do Carneiro, e hoje se chama Passo Bormann.

De acordo com os documentos registrados pelos topógrafos da Colônia Militar de Chapecó datada do dia 25.08.1886 as divisas que compreende o município de Chapecó compreendia:

Norte e NE, com terreno nacional, divisado por divisa seca e o lajeado dos Tombos, ao NO e Oeste, com terreno nacional divisado pelo rio Chapecó; ao Sul com a Província do Rio Grande do Sul, divisado pelo rio Uruguai, [...] ao Leste com terreno nacional, que divisa rio Irani. (FORTES 1990 p.38)

Um dos fatores que mais tarde<sup>8</sup> favoreceu o processo de colonização foi a criação da Colônia Militar de Chapecó instalada no ano de 1882 na época na localidade da Campina de

---

<sup>8</sup> Refere-se ao contexto das segunda e terceira década do século XX.

Cascavel, hoje atual município de Xanxerê. Esta tinha como função não somente possibilitar a sensação de paz para a região para que a população seja atraída como também garantir o território nacional, conforme esclarece o decreto imperial Nº 2.502 datado do dia 16.11.1859 sendo que a sua concretização ocorre somente vinte e três anos depois: “Hei por bem criar mais duas Colônias Militares na Província do Paraná, as quais serão estabelecidas, uma nos campos do Erê a ocidente do rio Chapecó e Chopim e outra nos campos de Xagú, a Ocidente do rio Guarapuava” (FORTES, 1990, p. 49).

Nesse contexto a região ainda encontrava sob disputa entre Paraná e Santa Catarina, fato que veio a ser resolvido somente no ano de 1895. Afirma Fortes (1990) que a “atuação da Colônia Militar do Chapecó foi muito proveitosa e realmente benéfica. Inclusive, depois de extinta, sua autoridade disciplinadora e moral continuou exercendo influencia por muitos anos” evitou que os conflitos genocídios do contestado<sup>9</sup> ocorressem na região oeste e propiciou não somente confiança como animo aos habitantes locais e para a população cabocla o fez sentirem mais valorizados.

A edificação da Colônia Militar em Chapecó e sua difusão pela região logo atraiu famílias para povoar a região e com os conflitos da Revolução Federalista no Estado do Rio Grande do Sul 1892-95 muitas foram as famílias que refugiando dos conflitos gaúchos atravessaram o rio Uruguai e se instalaram em solo oestino. Ainda nesse contexto é resolvido os conflitos entre Brasil X Argentina por disputas do território, sendo que sob o acordo dos dois países o presidente dos Estados Unidos da America do Norte Grover Cleveland, arbitrou o consentimento pondo um fim nas Questões das Missões.

Resolvida as disputas internacionais por territórios oestinos ainda perdurava as disputas entre Paraná X Santa Catarina, fato que foi solucionado no ano de 1916, mais precisamente no dia 20.10.1916 sob orientação do Presidente da República Dr. Wenceslau Bras Pereira Gomes, na presença dos Governadores dos dois estados Cel. Felipe Schmidt de Santa Catarina e Dr. Afonso Alves Camargo, do Paraná. A Região do contestado ou interiorana de Santa Catarina encontrava-se como afirmam Radin (2009), Renk (2006) no “vazio” humano ou no “espaço vazio”<sup>10</sup>, visto que os acordos previsto a garantiria a propriedade, o governo catarinense busca propiciar o povoamento, fato que vai ao encontro com o projeto colonizador.

---

<sup>9</sup> O contestado foi o maior conflito ocorrido em territórios catarinenses no contexto de 1912-16.

<sup>10</sup> Esse termo é utilizado para nega a existência dos grupos étnicos que já existia na região tanto a população cabocla quanto a população indígena.



O território do município de Chapecó no contexto das duas primeiras décadas do século XX, já se encontrava sob um número significativo de famílias, estas já formavam os primeiros vilarejos no qual mais tarde propiciou as divisões distritais do município sendo que os primeiros distritos foram Campo Erê, Chapecozinho, Xanxerê, e Passo do Carneiro. Com uma área de aproximadamente quatorze mil quilômetros quadrados, Passo Bormann, outrora Passo do Carneiro recebe pela primeira vez a sede do município de Chapecó no dia 25.08.1917 sob a Lei estadual 1.147, nessa mesma data e lei se emancipa sob o , arbítrio do governador do estado Cel. Lauro Müller os municípios de Joaçaba e Porto União. Na *tabela* que segue é possível visualizar as transferências da sede do município de Chapecó, compreendendo que os distritos envolvidos no referido contexto eram Xanxerê, Passo dos Fortes (Passo dos índios) e Marechal Bormann.

**TABELA 1 – Distritos de Chapecó dinâmica de instalação de sede.**

<b>Lei</b>	<b>Data</b>	<b>Distrito-sede</b>	<b>Distrito – vinculado</b>
Est. Nº 1147	25/08/1917	Chapecó	----
Mun. Nº 1160	05/09/1919	Passos Bormann	Chapecó e Xanxerê
Est. 1.645	03/10/1929	Rui Barbosa (Xanxerê)	Passo dos Índios e Passo Bormann
Dec. Nº100	09/04/1931	Passos dos Índios	Rui Barbosa ( Xanxerê) e Passo Bormann
Estadual nº 86	31/03/1938	Passos dos Índios passa a ser Xapecó	Xanxerê e Passo Bormann

Fonte: elaborado pelo autor com base em IBGE 2010.

Ainda com relação a questões políticas, a cidade de Chapecó e toda a região Oeste Catarinense até meados do século XX era pouco lembradas por autoridades estaduais, estava bastante impregnada a questão de sertões, e as questões de conflitos presente em outrora. A visita do primeiro governador do Estado a região ocorreu no ano de 1929, essa ilustre visita que teve maratona de trinta e dois dias utilizando-se dos mais variados meios de transporte (cavalo, barco, automóvel, trem) foi realizada pelo então governador Adolfo Konder. Wagner (2005) levanta questionamentos a cerca do esquecimento por parte de representante do Estado a região:

Teria sido as dificuldades de tantos acordos e desacordos para um Estado de pequena dimensão como o de Santa Catarina, o motivo da não presença por doze anos de um governador? Seria a dificuldade de acesso ao gigante Chapecó com 14.051Km<sup>2</sup>? Ou consequência de fatos históricos que ocorreram em nosso Estado? (WAGNER, 2005 p. 75)

O segundo governador a visitar Chapecó foi Irineu Bornhausen no ano de 1951, no qual esteve presente em entidades como: Casa de Saúde Irmãos Rauem, o Posto de Saúde e

Hospital Regional, e também visitou obras públicas como Grupo Escolar Marechal Bormann, Cadeia Pública. Ao discursar para o povo proferiu a seguinte mensagem:

De qualquer modo precisamos retirar Chapecó do isolamento em que vive. E o governador que isto fizer não prestará um favor a Chapecó, mas ao Estado de Santa Catarina. Sim, porque no dia em que estiver cultivada toda a área territorial do nosso município, abrir-se-ão pra Santa Catarina, as portas do mai rico e opulento celeiro do sul do Brasil. (WAGNER 2005 p82)

A primeira visita de um presidente da república na cidade de Chapecó ocorreu no ano de 1974, feita pelo general Ernesto Geisel e a razão de sua visita entre outros motivos “presidir a solenidade de entrega de prêmios do Concurso Estadual de Produção e Produtividade e de entrega simbólica de 3.200 títulos de propriedade de terras, concedida pelo Projeto Fundiário do INCRA” (WAGNER 2005 p. 92)

Ao longo de sua história assumiu a administração do município de Chapecó até os anos de 1947 dezoito prefeitos, sendo que o primeiro foi coronel Manoel dos Santos Marinho 14/11/1917 a 08/012021. A partir de 1947 foram mais quinze prefeitos desta vez eleito pelo povo, sendo que o Sr. José Claudio Caramori encontra-se atualmente no cargo.

## **CICLOS ECONÔMICOS REGIONAIS**

A teoria dos *estágios de desenvolvimento* é defendida por Douglas North (1995) no qual elabora um estudo da sociedade Americana, mas que segundo o autor a teoria pode ser aplicada em diferentes regiões desde que estas apresentem dois aspectos a considerara:

1º)Regiões que tenham se desenvolvidas dentro de um quadro de instituição capitalista e portanto, sensível a oportunidade de maximização de lucros e nos quais os fatores de produção apresentarem relativa mobilidade 2º) regiões que tenham se desenvolvidas sem as restrições impostas pela pressão social. (NORTON, 1995, p.292-3)

A classificação dos estágios obedece à cronologia: a) **ECONOMIA DE SUBSISTÊNCIA**: Predomínio de uma população que sobrevive da agricultura e exploração dos recursos naturais, poucos investimentos no comércio. b) **MODESTAS INDÚSTRIAS** começam a surgir e ocorrem melhorias nos transportes amplia os comércios que se ocupam da mão de obra local. c) **O COMÉRCIO INTER-REGIONAL** é propiciado devido ao aumento das culturas agrícolas (pecuária, peixe, cereais, fruticultura, produção de laticínio e horticultura). d) **A INDUSTRIALIZAÇÃO** ocorre no momento em que o crescimento não somente da produção é propiciado, como o próprio aumento da população também, North

afirma que nesse caso a região é forçada a industrializar, que nos primeiros estágios de industrialização baseiam-se tipicamente em produtos agrícolas e florestais. e) A ATIVIDADE TERCIARIA é o ultimo estágio diagnosticado por North, no qual afirma que “nesse estágio a região exporta capital, mão-de-obra qualificada e serviços espaciais para regiões menos desenvolvidas”.

North desenvolveu considerável críticas quanto às diferentes teorias sobre estágios de desenvolvimento no qual se apresentam de forma seqüencial e que podem ser assim entendidos: 1) A NÃO SEMELHANÇA COM DESENVOLVIMENTO: Os estágios não garantem o desenvolvimento real das regiões “não são capazes, sobretudo, de fornecer, qualquer indicação sobre as causas do crescimento e também não são elencados por meio dos estágios os fatores críticos que promova ou impedem o desenvolvimento. 2) ESTAGNAÇÃO OU DECADENCIA: As teorias deveriam analisar essas duas possibilidades quanto ao desenvolvimento, mas para isso precisaria conhecer as causas. 3) MERCADO MUNDIAL: O povoamento e ocupação de novas regiões foram determinadas pelo mercado mundial e não por uma economia de subsistência conforme defende a teoria de desenvolvimento regional. North afirma que nos EUA, nem houve economia de subsistência, exceto de repente em alguns lugares com precariedade de transporte. Os estágios interpretados por North considerando diferentes sociedades não podem ser universalizados:

Tanto essa generalização dos teóricos da localização com a discussão dos estágios iniciais feita pela teoria do desenvolvimento regional parecem ser, antes transposições inadvertidas da experiência européia, do que inferência tiradas da história economia do país .(NORTH, 1950, p.298)

O crescimento regional conforme interpreta North (1995), ocorre de acordo com cada região, sua capacidade de produção e dos produtos a serem oferecidos, além de um autentico canal entre os governos federais e estaduais, no qual possibilitam o escoamento e/ou transporte dos produtos a serem exportados. A exportação afirma o autor, é um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento e a tarefa dos atores regionais é escolher e visibilizar o(s) produtos que se tornem possíveis de serem oferecidos o que se deve avaliar é o processo de produção como um todo, considerando a lucratividade/eficiência na representação regional e nesse sentido não pode ser uma determinação exógena e sim endógena devido ao fato que a participação da população regional é um fator decisivo para o sucesso do crescimento econômico.

Considerando o pensamento de North (1995) a respeito do desenvolvimento e os ciclos econômicos regionais apontado por Bavaresco (2005) é possível interpretar o desenvolvimento do oeste catarinense diagnosticando as semelhanças e diferenças entre teoria defendida por North e a realidade histórica da economia oestina.

Os ciclos econômicos regionais podem ser compreendidos ao longo da história do Oeste de Santa Catarina na seguinte cronologia: Pecuária (XVIII); Erva Mate (XIX); Madeira (XX) Agroindustrial a partir da década de 1940.

A primeira atividade econômica da região foi a pecuária, naquele contexto a região encontrava-se em fase de primeiras escassas ocupações por parte da população que não eram nativas. Posterior a pecuária o ciclo da erva-mate e da madeira ambos significativo para movimentar a economia regional, havia um número significativo de araucária, que atraía o mercado exportador, além da extração para a edificação de casas, por intermédio do rio Uruguai, foi possível a exportação. A erva nativa se fazia presente de forma intensiva. “A maior parte das terras que compreende o atual território do extremo Oeste Catarinense era coberta por mata. Havia uma riqueza em madeiras nobres, bem como uma quantia satisfatória de erva-mate”. (BAVARESCO, 2005 p.55).

Tanto a madeira, quanto a exploração da erva-mate atendiam o mercado interno e externo. A exportação era muito praticada nesse contexto, conforme aponta Bavaresco (2005):

No primórdio do século XX, durante as entre-safras da erva-mate, a madeira também era utilizada como fonte econômica. As árvores, principalmente o cedro, o pinheiro e imbuia, eram derrubadas e transformadas em toras. Arrastada até o rio Uruguai, local onde eram comercializada [...] o comércio era feito no portos da Argentina, e no Uruguai: São Tomé, Passo de los Libres e Itaqui. (BAVARESCO, 2005 p. 107)

O desenvolvimento da agroindústria principiou na região Oeste de Santa Catarina na década de 1940, quando a região passa a receber alguns órgãos do governo estadual, no qual influencia no crescimento da população local. BAVARESCO (2005) aponta que “quando os frigoríficos surgiram na região Oeste do Estado de Santa Catarina encontraram ali uma considerável oferta de matéria-prima, já que a criação de suínos foi um procedimento típico nessas áreas coloniais”. Nos anos de 1960 as agroindústrias se expande e ganha forças e nos anos de 1980-90 as novas tecnologias propiciaram uma aceleração na produção agroindustrial razões para fomentar o fluxos migratório populacional.

Para cada contexto existem diferentes racionalidades referente ao processo de desenvolvimento. Especificamente, o contexto da expansão de prestação de serviço, sendo

este compreendido no período das duas últimas duas décadas, 1990-2014 no qual ocorre uma crescente *dinamização social* onde alguns municípios quase se “esvaziam” em termos populacionais, assim como outros crescem populacionalmente de forma vertical.

O setor terciário ou prestação de serviços que se desenvolveu de forma crescente a partir dos anos 1980 surge para atender a necessidade do avanço/aceleração agroindustrial. Alba (2002) esclarece que a partir dos anos 80 foi significativo o desenvolvimento de diversas empresas ligadas ao setor agroindustrial, entre tais empresas a autora destaca o setor de fabricação de máquinas frigoríficas.

Objetiva-se na época dar mais ênfase a sua atividade-fim transferindo a terciários a execução de tarefas que não estivessem relacionadas com a confecção do produto-final, buscando desta forma concentrar um maior volume de recursos na sua atividade propriamente dita. Inicia-se a partir daí o processo de terceirização. (ALBA, 2002 p.139)

A autora esclarece ainda que “os produtos industrializados por esse setor são diversos e muitos deles sofisticados, capazes de concorrer com produtos importados como da Alemanha e outros países europeus”. (ALBA 2002 p. 130).

Aliado ao setor terciário desenvolveu-se na região oeste catarinense as instituições de ensino voltadas a uma formação técnica como é o caso do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) essa instituição carregava consigo o objetivo de formar e aperfeiçoar profissionais para o setor industrial. A contribuição do SENAI no processo de desenvolvimento das agroindústrias foi de extrema relevância tanto que “a unidade de Chapecó possui internamente um pequeno frigorífico responsável para treinar os alunos na parte de carnes e também na fabricação de lingüiças”. (ALBA 2002 p. 149).

O projeto de Fundação Universitária na região oeste catarinense apresentava objetivos claros de suas instalações, Alba (2002):

Formar profissionais para atuar nas áreas demandadas pelas empresas, bem como prestar serviços com pesquisa e extensão, justificados pela “vocação” econômica da agroindústria (aves, suínos, fruticultura) e do potencial do setor metal-mecânico. Portanto, a criação do ensino superior e da Universidade foi uma necessidade do estágio de desenvolvimento que a região apresentava. (ALBA 2002, p. 149)

O crescimento econômico da cidade de Chapecó fez dessa uma cidade pólo regional. A necessidade por parte da agroindústria extrapolou as relações de agroindústria-empresa e necessitou de um arranjo de caráter regional e também uma relação com demais regiões do país. Estas últimas passaram a conceber Chapecó de diferente forma. A dinâmica de relações

econômicas fez com que Chapecó as mantivesse de caráter local, inter-regionais, e internacional<sup>11</sup>.

Mas como interpreta a realidade história da cidade de Chapecó relacionado a teoria dos estágios de desenvolvimento proposto por Douglas North (1995)? Existe muita semelhanças, como também existe divergências que podem serem observados. A economia de Chapecó não segue de forma respeitosa a cronologia dos estágios apontados por North:

- No primeiro estágio de *economia de subsistência* (predomínio de uma população que sobrevive da agricultura e exploração dos recursos naturais, poucos investimentos no comércio). Nesse momento é possível apontar a organização econômica por parte do caboclo, no entanto quem impulsionou o avanço econômico não foram estes, foi iniciativa por parte do colonizador.

- No segundo estágio *modestas indústrias* (começam a surgir e ocorrem melhorias no transporte ampliando os comércios que se ocupam da mão de obra). Nesse momento é possível apontar as primeiras madeireiras, olarias, ferrovias, que destinavam sua produção para o mercado local.

- No terceiro estágio o *comercio inter-regional* (relações com as demais regiões). O principal produto a ser comercializado com as outras regiões é o suíno que anterior ao surgimento da agroindústria era tropeado para a região do meio-oeste para ser abatido e industrializado.

- No quarto estágio, a *industrialização* (ocorre no momento em que o crescimento não somente da produção é propiciado, como o próprio aumento da população também, a região é forçada a industrializar e nos primeiros estágios de industrialização baseiam-se tipicamente em produtos agrícolas e florestais). Em se tratando de Chapecó/SC, esse momento é o momento do surgimento das agroindústrias e diferente da proposta de North não são produtos agrícolas e florestais que se destacam e sim o ramo da suinocultura, avicultura e de baixa escala a bovinocultura.

- No quinto e ultimo estágio a *atividade terciária* (nesse estágio a região exporta capital, mão-de-obra qualificada e serviços espaciais para regiões menos desenvolvidas). Em Chapecó esse estágio pode ser compreendido como sendo a *prestação de serviços* no entanto diferente do que defende North (1995) existe uma carência de mão-de-obra qualificada, sendo que é preciso tentar buscar instituições de ensino voltado para qualificar a mão-de-obra para

---

<sup>11</sup> Para compreender esse processo ver ALBA (2002) **Espaço Urbano**. Os Agentes da Produção de Chapecó.

primeiramente atender as demandas internas e posterior a isso estender os serviços a regiões menos desenvolvidas, realidade que Chapecó ainda não vivencia.

Em se tratando de paisagem social para propiciar o movimento conforme defende North (1995). Na região Oeste de Santa Catarina tanto a questão de recursos naturais, quanto a disposição e animo populacional local contribuíram para o desenvolvimento, no entanto o Estado encontrava-se muito distante e a pressão social existente foi para trazê-lo mais próximo, isto é contribuir no processo de desenvolvimento e nesse sentido pode se afirmar que o papel dos atores sociais foi muito importante.

É importante deixar claro quanto a questão dos ciclos econômicos apontados por Bavaresco (2005). O mesmo entende por meios de ciclos a economia regional ao longo da história do oeste, no entanto se a mesma for abordada dessa forma não se deve afirmar que os ciclos foram fechados, devido ao fato de que esses setores econômicos ainda se fazem presente na atualidade e de forma muito relevante.

## **CHAPECÓ-RURAL E CHAPECÓ-URBANA**

Para compreender o crescimento populacional da cidade de Chapecó, é preciso considerar os diferentes contextos analisando as questões políticas e econômicas, e tal análise não pode ser focalizada somente em âmbito de Chapecó como também os fatores inter-regionais. Chapecó-rural compreendo um período que se estende do ano de emancipação do município (1917) à década de 1980, quando as atividades econômicas eram concentradas na agricultura e na produção de matéria prima para as agroindústrias que começam a surgir a partir da década de 1940-50.

O desenvolvimento econômico da cidade de Chapecó fez com que a mesma se projetasse para uma cidade urbana. São vários os fatores responsáveis pela urbanização da maior cidade do oeste de Santa Catarina, mas dentre estes se destaca a economia. Chapecó até a década de 1950 conforme já visto possuiu uma economia baseada na extração madeireira, erva mate e na agricultura e pecuária. Entretanto já anterior aos anos de 1950 se principia o processo de industrialização agropecuária, porem é nas décadas de 1950-60 que esse setor se projeta para ampliar e estabelecer um modelo de produção que se enraíza e ganha sustentação.

A partir da década de 1960, com o crescente crescimento agroindustrial e com o crescimento demográfico local<sup>12</sup> o ritmo de crescimento da paisagem populacional urbana vai superando a paisagem populacional rural. Na tabelap2 é possível visualizar o ritmo da dinamização rural e urbana da população da cidade de Chapecó.

Tabela 2: Dinamização demográfica rural e urbana de Chapecó/SC

ANO	HABITANTES	URBANA	%	RURAL	%
1960	52.089	16.668	32,00%	35.421	68,00%
1970	49.865	20.275	41,00%	29.590	59,00%
1980	83.768	55.269	66,00%	28.499	34,00%
1991	123.050	96.751	79,00%	26.299	21,00%
2000	146.967	134.592	91,57%	12.375	8,43%
2007*	164.803	153.443	93,00%	11.549	7,00%
2008*	171.789	159.763	93,00%	12.026	7,00%
2008**	179.073	166.538	93,00%	12.535	7,00%
2009**	174.187	161.994	93,00%	12.253	7,00%
2010	183.530	168.113	91,61,%	15.417	8,39%
2011*	186.337	172.282	92,45%	14.055	7,55%
2012*	189.052	174.779	92,45%	14.273	7,54%
2013*	198.188	182.016	91,12%	16.172	8,88%
2014*	202.760				

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas - DPE. Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS. (2013)

É possível visualizar que na década de 1960 e 1970 a cidade de Chapecó é predominantemente ocupada por uma população rural. A virada populacional entre rural e urbano ocorre na década de 1980 e a partir daí o processo de urbanização paulatinamente vem crescendo e opostamente a zona rural ocorre um decréscimo populacional. Como já mencionado, um dos principais fatores responsável por essa dinamização populacional da cidade de Chapecó é o econômico, no entanto se faz necessário insistir nas mudanças e transformações que ocorreram na década de 1960 ao contexto atual e dentre essas mudanças: as inovações tecnológicas, a mecanização da agricultura no qual fez com que o modelo de produção se transformasse, fazendo com que muitos jovens migrassem para a cidade em busca de emprego, a oferta de emprego na cidade foi um importante atrativo aliado as dificuldades de muitas famílias em adentrar no projeto de mecanização agrícola. A busca de qualificação profissional e preparação para o mercado inovador também fez desperta atração pela cidade. No caso de população jovem a própria perspectiva de uma nova forma de

<sup>12</sup> Os filhos de agricultores tinham como opções econômicas vincular ao trabalho assalariado urbano, pois o projeto de divisão das terras em pequenas propriedades para colonizar tornava inviável fracioná-la e reparti-la a cada descendente.



organizar sua vida, diferente das quais defendiam seus pais fez com que a cidade fosse mais atrativa do que o meio rural.

A população urbana a partir da década de 1980 passa a superar a população rural, esta última como mostra os dados na tabela 2 anterior mencionada, no contexto atual, corresponde a uma minúscula parcela de 8.88%, dados que entoam preocupações tanto no presente mas principalmente para o futuro é o que revelam as pesquisas e documentários intitulado *celibato no campo*<sup>13</sup>.

Bernardy (2008) classifica a dinamização regional sob quatro tipos de migração:

Intra-rural: Determinada especialmente pelas obras estruturais como de barragens;  
Rural urbana: convencionalmente conhecida como êxodo rural, Entre-cidades:  
Principalmente de pequeno para maior porte, Intra-urbana: Entre os diferentes bairros. (BERNARDY, 2008 p. 72)

Na cidade de Chapecó as classificações propostas por Bernardy são visíveis. O êxodo rural, foi fortemente impulsionado pela industrialização sendo que nos anos 1980-90 teve um dos períodos de maior expressividade. A dinamização entre - cidades colocam a cidade de Chapecó como alvo de fluxo migratório regional sendo que a dinamização populacional de muitas cidades regionais encontram-se de natureza decrescentes, principalmente pela população jovem, e os motivos que justificam essa realidade são diversos entre estes: a questão do emprego, busca por escolaridade e formação profissional etc.

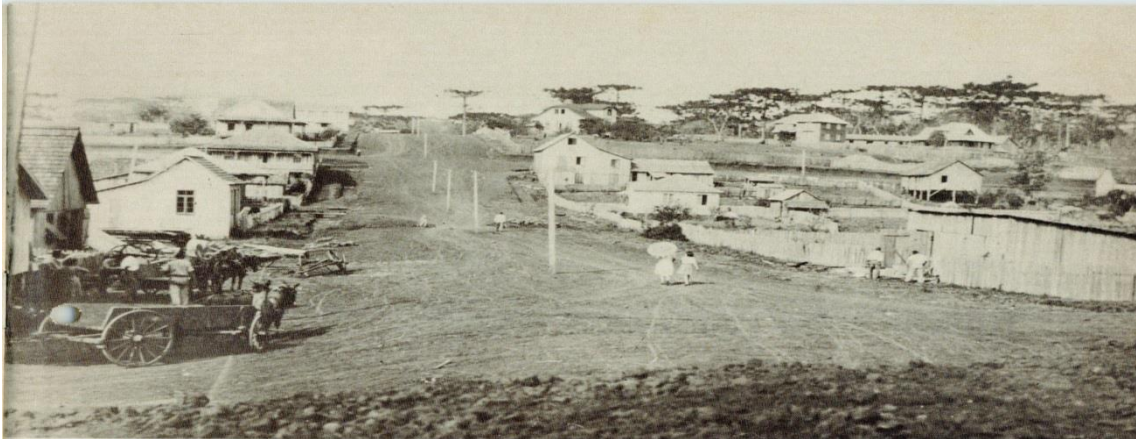
Os processos migratórios devem ser entendidos considerando as realidades de cada contexto. Chapecó ao longo de sua historicidade, passou por três importantes períodos a migração sendo estes: a ) Processo de colonização (1910-1940); b) Processo de industrialização (1960); Processo de Inovação Tecnológica (1980-1990). Atualmente por ser uma cidade de referência regional se torna difícil abordar as diferentes razões que fazem da cidade de Chapecó alvo de migração, poderíamos elencar questões sobre: Educação, Saúde, trabalho, desapropriação por barragens, êxodo rural etc. São muitos os motivos que dinamizam a cidade de Chapecó, o que não se torna difícil de acompanhar nas transformações da paisagem rural e urbana conforme denuncia as imagens 1-2, a rua Marechal Bormann 1940-1977; na imagem 3-4 mostra a avenida Getúlio Vargas 1940-1971; na figura 4-5 - nos anos 1970; na figura 3- Chapecó nos anos 1993 na figura 4-5 mostra Chapecó nos anos de 1956-2013. As imagens nos mostram como ocorre o processo de transformação da paisagem urbana.

---

<sup>13</sup> Aborda a realidade das famílias que vivem na zona rural, as dificuldades dos jovens em encontrar moças que queiram casar e seguir a vida na zona rural. Grande parte desses migram para a cidade e não desejam seguir a profissão dos pais.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

IMAGEM1 – CHAPECÓ : Rua Marechal Bormann. Foto tirada em outro de 1944.



FONTE: Acervo do CEON - Unochapecó

IMAGEM2 - Rua Marechal Bormann, em 1977.



FONTE: Acervo do CEON-UNOCHAPECÓ

A imagem 1, mostra a rua Marechal Bormann na década de 1940, pode se dizer que Chapecó é uma pequena Villa, casas modestas, meios de transporte animal e com pouca comunicação, é visível ainda a questão da energia elétrica, presente nesse contexto. Sob o mesmo ângulo a imagem2 mostra a mesma rua no ano de 1977, trinta e três anos após, analisando as duas imagem podemos interpretar os ritmos do crescimento urbano de Chapecó/SC.

IMAGEM3– Av. Getúlio Vargas, em 1944.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*



FONTE: Acervo do CEON-Unochapecó  
IMAGEM4- Av. Getúlio Vargas, ano 1977.



Av. Getúlio Vargas de hoje do mesmo ângulo da foto de 1944.

FONTE: Acervo do CEON-Unochapecó

IMAGEM5: Chapecó nos década de 1950-2013



Fonte: Zolet Fotografias

### **CHAPECÓ NO CONTEXTO ATUAL: Processos Migratórios**

As duas últimas décadas conforme já mencionado na tabela 2, mostra o fluxo de migração da população rural para a zona urbana. Casos recentes comprovam a migração internacional, população do Haiti migrando para Chapecó em busca de oportunidade de trabalho. As construções de hidrelétricas provocam de forma maciça o deslocamento de pessoas de uma cidade para outra, e nesse caso Chapecó é o alvo regional de migração. O que fazer diante dessa realidade? Como vem sendo estruturada a cidade como um todo para atender essa demanda populacional? Estamos conscientes dessa realidade?

Na última década [...] a população cresceu em média 3,2% ao ano, percentual acima da média nacional e estadual, com crescimento de 1,5% e 1,7% respectivamente [...] Chapecó observou, de 1980 a 1990, 32% do fluxo migratório da região oeste de Santa Catarina [...] sua população é predominantemente urbana: em 2009, 90% habitava a área urbanizada do território, que corresponde a 7% da área total do município [...] Junto com o crescimento, vieram os problemas da urbanização. Além dos problemas sociais e de infraestrutura urbana, a insuficiência da estruturação urbana resultou na ocorrência de problemas no trânsito, problemas relacionados à degradação do meio ambiente em função das atividades industriais (HASS.Mônica, ALDANA. Myriam, BADALOTTI, Rosana Maria. Argos, 2010)

Nas décadas de 1980 e 1990 com o advento da inovação tecnológica e consequentemente a globalização econômica, não somente os aparatos industriais se inovaram para aprimorar a produção a uma escala global, como também a agricultura principia a adotar tecnologias para poder produzir matéria-prima para as indústrias. As formas tradicionais de produção tiveram que ser simultaneamente substituídas. A partir dos anos 2000, quando muitos avicultores e suinocultores tiveram que ser excluídos do modelo de integração justamente por não se adequarem as exigências do mercado.

O êxodo rural e a migração entre cidades foi expressivo nesse contexto, se por um lado as indústrias precisavam de mão de obra, por outro passou a existir no campo/zona rural um parcela de trabalhadores disponíveis para servir, o êxodo rural passou a ser inevitável, conforme denuncia no *Comentário Celibato do Campo*, no qual relata a dificuldade dos jovens agricultores em seguir ou dar seqüência as atividades de seus antecessores, o maior dos desafios encontrados pelos mesmos é encontrar uma companheira que deseja ir morar na zona rural. A tabela3 mostra os índices de crescimento demográfico da cidade Chapecó

TABELA3 Índice Anual De Crescimento Demográfico da Cidade de Chapecó-SC

Índice de crescimento	1980 a 1991	3,99%
	1992 a 1996	3,33%
	1997 a 2000	2,84%
	2000 a 2010	2.48%
	2010 a 2012	2.48%
	2012 a 2013	4,89%

Fonte: IBGE 2010. Projeção feita pela secretaria de desenvolvimento econômico em 2012/2013.

Os índices apresentam um atual crescimento de 4,89% ao ano. Considerando uma população de duzentos e dois mil habitantes no ano de 2014, não é difícil de calcular como será nesse quesito a cidade de Chapecó no futuro. Nesse ritmo, ultrapassa os dez mil habitantes por ano, sendo que apenas em duas décadas ultrapassaria tranquilamente os atuais 202 mil habitantes. Diante dos dados dos índices populacional de Chapecó existe muitas reflexões e questionamento, e o mais pertinente gira e torno do futuro de Chapecó. As perguntas mais precisas: O que fazer diante dessa realidade?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas sobre a cidade de Chapecó ao mesmo tempo que mostra o processo de edificação histórica, política econômica e cultural permite a desenvoltura de um pensar preocupante para com o futuro da cidade de Chapecó, isto é um pensar estratégico no atual presente que poderá ser muito operante no futuro. Não está escrito o que fazer e também

não está delineado o que é certo ou errado. O que existe são fatos históricos e realidades que está sendo vivenciada, mas que deveriam ser analisadas seriamente.

Crescimento demográfico, celibato no campo, urbanização, industrialização, mobilização urbana, terceirização, globalização, tecnologia, etc. São fatores que direcionam a sociedade a diferentes patamares e é bom que se saiba em qual direção é que se encaminha essa sociedade.

Chapecó nas últimas décadas por ser uma cidade atrativa ocorreu um movimento significativo do mercado imobiliário, tanto que é possível compará-la com demais cidades pólos e metropolitanas de outras regiões. Essa valorização do mercado imobiliário provocou e provoca influências profundas à população que migram para Chapecó e as que já viviam aqui.

O texto apresentou as dificuldades encontradas pelos colonizadores em triunfar na região oeste catarinense e aqui se instalar para construir sonhos. Certamente os mesmos não imaginavam a dimensão que chegara a cidade de Chapecó. Porém a geração presente deve calcular as dimensões que ainda chegará Chapecó, para evitar contradições que assolem a alegria desse povo e se estas existirem que possuam sapiência para solucioná-las.

**ABSTRACT:** This article enable to understand the population dynamics of the city Chapecó, in the context of the decade of 1960-2014, which are noticeable different types of migration, causing multiple effects in all spheres of society, politics, social, economic and cultural organization. This paper is organized in four stages namely: first understanding the history of de west; second Regional Business cycle; Chapecó third-rural and Urban Chapecó; quarter Chapecó in the current context. Ends with the effects of migration processes in territorial construction and organization.

**KEYWORD:** Migration, territoriality, city, Chapecó

## REFERENCIAS

ALBA, Rosa Salete. Espaço **Urbano**. Os agentes de Produção em Chapecó. Chapecó, Argos, 2002.

BAVARESCO, Paulo Ricardo. Ciclos **Econômicos Regionais. Modernização e empobrecimento no Extremo Oeste catarinense**. Chapecó, Argos 2005.

BREVES, Wenceslau de Sousa. **O Chapecó que eu conheci**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, Florianópolis, IHGSC 3 (6), p. 7-73, 1985.

FORTES, Adílio. **A Proto-História do Município de Chapecó**. Oeste do Estado de Santa Catarina (1641-24-08-1917).São Paulo: Carthago, 1990.

HAS, Monica. ALDANA, Myrian. BADALOTTI, Rosana. **Os Planos Diretores** e os Limites de uma Gestão Urbana e Democrática. As Experiências e Chapecó, Xanxerê e Concórdia (SC) Chapecó, Argos, 20010.

NORTH, Douglas C. **Teoria da Localização e Crescimento Econômico Regional**. Tradução. MARTINS, Maria do Carmo Salazar. Chicago 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ. **Secretária de Desenvolvimento Econômico** 2010-2013.

RADIN, José Carlos. **Representações da Colonização**. Chapecó, Argos, 2009.

REGIS, Juarez. ZUANAZZI, Jeancarlo. MONTEIRO, Ricardo Rodrigues. **Território Planejamento e Gestão**. Um Estudo do Oeste Catarinense a partir da região da Amosc. Chapecó: FIE, 2008.

RENK, Arlene. **A Luta da Erva**. Um ofício étnico da nação Brasileira no Oeste Catarinense. 2ªed.rev. Chapecó, Argos 2006.

SILVESTRO, Milton L. **Impasses Sociais da Sucessão Hereditária na Agricultura Familiar**. Abramovay (coord.) Brasília: Nead Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001.

TESTA, V.M; NADAL, R. De; MIOR, L, C; BALDISSEIRA, I.T. CORTINA, N. **O Desenvolvimento Sustentável do Oeste Catarinense (Proposta para Discussão)**. Florianópolis: Epagri, 1996

WAGNER, Altair. **E...Chapecó levantou Vôo**. Florianópolis, De Letra, 2005

## UM OLHAR CRÍTICO-CONSTRUTIVO SOBRE CURSO DE FORMAÇÃO DO PROINFO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Elaine Aparecida Pereira Flores<sup>1</sup>  
Silvana Maria Gritti<sup>2</sup>  
Mariangela Fighera<sup>3</sup>  
Luciane Bidinoto Silva<sup>4</sup>  
Maria Aparecida Nunes Azzolin<sup>5</sup>

**RESUMO:** A presente pesquisa busca uma reflexão sobre as principais contribuições que a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), através do curso de formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC, do Ministério da Educação (MEC), realizado via Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), podem trazer para a qualificação das práticas docentes dos professores das escolas do campo. O foco da intervenção deste trabalho de Mestrado Profissional em Educação é problematizar se as políticas públicas nacionais de educação, traduzidas por programas e projetos, tendo como objeto de estudo e diagnóstico o Curso de Formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC estão contemplando as necessidades da educação do campo, tendo como pressuposto a valorização do mundo rural, a partir da articulação entre as diferentes linguagens, a cultura digital e práticas pedagógicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo. Proinfo Integrado. Formação continuada. Tecnologias.

### INTRODUÇÃO

De acordo com o Ministério da Educação, o ProInfo Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo portal Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

As formações em tecnologia educacional referentes ao ProInfo Integrado ofertadas para os professores das escolas públicas a nível estadual e municipal são realizadas pelos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) e Núcleos de Tecnologia Municipal (NTMs).

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação da Unipampa campus Jaguarão – elainepflores@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Unipampa campus Jaguarão – Orientadora do trabalho - silvanagritti@gmail.com

<sup>3</sup> Mestranda em Educação da Unipampa campus Jaguarão – figheraster@gmail.com

<sup>4</sup> Mestranda em Educação da Unipampa campus Jaguarão – lbidinoto@hotmail.com

<sup>5</sup> Mestranda em Educação da Unipampa campus Jaguarão – cidaazzolin@gmail.com



Este estudo e intervenção parte das observações já realizadas sobre as formações do ProInfo Integrado ocorridas no âmbito da 35ª Coordenadoria Regional de Educação – 35ª CRE, que tem sede em São Borja e, tem sob sua jurisdição, mais seis municípios da região.

A partir de uma das ações do ProInfo Integrado, o curso de formação, Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC, oferecido e desenvolvido pelo NTE São Borja aos professores de uma escola do campo de sua jurisdição é que se pretende observar se as práticas desses professores fazem a articulação da cultura digital com a cultura do campo.

Para o estudo e análise, tendo como pressuposto Tornaghi, Prado e Almeida (2010), o Guia do Cursista, fez-se uma reflexão crítica das concepções teórico-metodológicas presentes no material pedagógico do curso, assim foi realizado um levantamento bibliográfico buscando-se autores que levassem a uma discussão crítica sobre o assunto. Dentre os autores, pode-se citar Arroyo, Caldart e Molina (2004), que trazem o pensamento de que “as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana e recomendam adaptação das propostas”; Gritti (2003) traz uma reflexão sobre a forma organizacional e estrutural que o currículo implica; Libâneo (2006) leva a uma reflexão sobre a necessidade de proporcionar aos professores cursos de formação alicerçados nos propósitos da educação libertadora; Santana, Rossini e Pretto (2012) trazem a percepção de que os professores estão à margem do processo da chegada das tecnologias na escola; Freire (2009) possibilita refletir sobre a educação libertadora e Castells (1999) sobre a consolidação da chamada sociedade em rede. Triviños (1987) traz a percepção e a reflexão sobre a pesquisa qualitativa que foi utilizada no projeto diagnóstico e Thiollent fundamenta a opção metodológica utilizada nesta pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo geral, analisar se o curso de formação “Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC” possibilita práticas pedagógicas que respondam às necessidades e demandas da cultura e do trabalho do campo.

Como objetivos específicos: reconhecer a inserção das tecnologias na educação do campo através do curso de formação “Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC”, identificar de que forma o curso de formação “Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC” está agregando os saberes do campo e as tecnologias na educação do campo, promover a reflexão sobre o pensar e o fazer pedagógico dos professores-cursistas, a fim de suscitar mudanças nas concepções de suas práticas por meio da integração dos saberes do campo com as tecnologias.

A fundamentação teórico-conceitual presente na pesquisa parte da Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, regulamentada pelo Decreto 6.300, de 12 de dezembro de

2007, que visa promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informação e Comunicação na rede pública de ensino fundamental e médio, com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática nessas escolas.

O ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia em Educação começou a ser executado em 1997. Dez anos depois, na sua reelaboração, surgiu o Programa Nacional de Formação Continuada – ProInfo Integrado, que incorpora um conjunto de processos formativos, dentre eles o Curso de Formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC, objeto deste estudo e diagnóstico.

### **Desenvolvimento**

Os cursos de formação do ProInfo Integrado utilizam-se do Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-Proinfo, que é um espaço virtual compartilhado de aprendizagem que tem o objetivo de permitir a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

Torna-se primordial fazer uma discussão sobre o ProInfo Integrado e sua implementação nas escolas do campo, buscando responder se as ações descritas no programa fazem a integração das tecnologias no contexto escolar do campo, já que as ações do ProInfo Integrado não são específicas para o campo e, muito menos, emerge dele.

De maneira geral, as tecnologias da informação e comunicação têm chegado às escolas por uma determinação dos órgãos governamentais, como é o caso do ProInfo, estando os professores à margem do processo.

Santana; Rossini; Pretto (2012) falam:

Em países como o Brasil, as tecnologias também chegam nas escolas mas, muitas vezes, por pressão única ou exclusiva da indústria de equipamentos, ou por via de políticas públicas (muitas vezes também pressionadas pela mesma indústria!), sem um verdadeiro envolvimento da comunidade educacional, mais especificamente dos professores. (p. 10)

Pelo que se vem percebendo, como formadora de NTE, muitos dos professores não conhecem, não sabem como e com que finalidade utilizar essa tecnologia na dinâmica que vem desenvolvendo há anos em sala de aula.

Talvez isso aconteça porque no aprendizado inicial das tecnologias da informação e comunicação na educação, a maioria dos professores ainda não teve a oportunidade de interagir com a tecnologia e de compartilhar com os demais membros do grupo suas percepções a respeito da inovação.

Os sentidos que a maioria dos professores atribui às tecnologias, e que são produto também das interações realizadas em outros ambientes sociais que não a escola, são de que ela é mais um recurso ou mais uma ferramenta a serviço da educação, contribuindo apenas para facilitar o acesso às informações, sem provocar qualquer mudança no modelo educacional instituído.

LIBÂNEO (2006, p.62) diz que “é preciso traduzir objetivos genéricos em metas práticas para a escola”. Dessa forma, faz-se necessário proporcionar aos professores, cursos de formação alicerçados nos propósitos da educação libertadora que tenha um olhar para as demandas das diversas realidades sociais, econômicas e culturais, como é o caso da realidade do campo.

Uma das tendências para essa educação, segundo LIBÂNEO (2006, p.62,63) é “Qualificação mais elevada e de melhor qualidade de caráter geral do trabalhador, inclusive como condição de quebrar a rigidez da tecnologia, [...] encaminhadas para um pensamento autônomo, crítico e criativo”.

E o autor ainda fala em capacitação tecnológica, que deve se dar de modo que não se busque apenas competência em tarefas fixas e previsíveis, mas que possam compreender a totalidade do processo.

FREIRE (2009, p. 78) afirma que “[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes [...] a educação libertadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos”..

Nesse sentido podemos dizer que os cursos de formação em tecnologias na educação devem dialogar com os professores e o contexto em que estão inseridos. Assim, ao dar as bases de uma educação como prática da liberdade, conclui que a essência da educação é o diálogo. Então, como as novas tecnologias de informação e comunicação dialogam com as características da cultura do campo?

Gritti (2003) diz que:

Para a concretização de um currículo, é indispensável pensar também todo o aparato material e as condições que o viabilizem. Assim, não basta definir o conteúdo; é preciso também ter clareza da forma de tratamento dispensada às experiências dos

alunos, à formação dos professores, à distribuição e apresentação do espaço físico, ao desenvolvimento das atividades, ao número e à forma de agrupamento e distribuição dos alunos, à avaliação, aos materiais e instrumentos didáticos e pedagógicos, à periodização do tempo, aos horários escolares e aos anos letivos. Enfim, toda a organização escolar está condicionada para impor o ritmo, o movimento e os hábitos da cultura pretendida. (p. 139)

Da prática dialógica vem a conscientização do ser humano em seu mundo. A palavra ganha uma centralidade indispensável na relação do homem/mulher com o homem/mulher, do homem/mulher com o mundo e do homem/mulher com si mesmos.

Assim, as concepções que perpassam um dado ambiente escolar são elaboradas e partilhadas por essa comunidade escolar a partir das relações interpessoais que ali se estabelecem, sendo essas concepções que conferem significado às práticas e ao comportamento desse grupo, permitindo também a comunicação entre seus componentes.

Razões sociais, políticas e culturais sustentam a proposta de uma educação do campo reivindicada pelos movimentos sociais populares do campo. Mas, será que a educação no meio rural efetivamente apresenta, reflete, discute, trabalha com base nas características dos afazeres no campo hoje? Que/qual educação se torna imprescindível para esse lugar? E, como as tecnologias podem contribuir para o fazer pedagógico do professor com intencionalidade de qualificar o espaço de trabalho, a vida, a cultura e as relações sociais desses educandos?

Para responder a essas questões, é importante saber que no âmbito das políticas públicas, o art. 28 da LDB 9394/96 propõe medidas de adequação da escola à vida do campo e, “provocada por esse artigo” (BRASIL, MEC, SECADI, 2012), a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, do Parecer nº 36/2001 e da Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, foi uma conquista do conjunto das organizações do campo.

A qualidade do ensino, a elevação da escolaridade, a preparação tecnológica e a formação geral, abstrata, abrangente e polivalente dos trabalhadores são fundamentais para toda sociedade (LIBÂNEO, 2009). A partir desse pensamento, conflitos das tecnologias na educação podem ser submergidos a fim de que gerem pontos de vista democráticos da construção de uma sociedade contemporânea, justa e solidária, o que, evidentemente, não deve significar a extinção da diversidade e das singularidades dos sujeitos, deve-se dotá-los de competências e habilidades para a participação em uma sociedade em rede.

As tecnologias digitais contribuíram para a consolidação da chamada sociedade em rede (CASTELLS, 1999) a sociedade está em constante apropriação das tecnologias, principalmente, aquelas que permitem mobilidade, como telefones celulares e notebooks por

exemplo. Fazendo-se uso delas, podem ser introduzidas novas formas de produzir conhecimento e cultura. Escolas têm levado as tecnologias para dentro de seu espaço, de seu currículo com o objetivo de proporcionar mudanças na concepção de ensino.

É importante ter convicção que “dentro de seu espaço” esteja implícito “dentro de sua realidade, de seus valores, de sua cultura”, assim o currículo escolar das escolas do campo vai resultar “das relações de forças que vigoram na sociedade”. (GRITTI, 2003)

Refletindo o currículo, os valores da sociedade dominante, Gritti (2003) considera:

A inferiorização e a exclusão ocorrem porque à escola é atribuída, pela sociedade, a função de imprimir uma concepção determinada de homem e de sociedade, na qual os valores do mundo rural não estão cabendo. (p. 133)

A cultura do campo, as suas atividades produtivas, suas relações sociais, o seu mundo, por muito tempo foram considerados atrasados, antiquados pelas forças dominantes.

GRITTI (2003) diz que “[...] em detrimento das manifestações culturais presentes no meio rural, é uma demonstração de que a cultura dominante em nossa sociedade é aquela ligada ao setor urbano-industrial”. (p. 133, 134)

As pessoas que vivem e trabalham no campo até muito pouco tempo não tinham pelas forças dominantes o reconhecimento do direito a uma educação diferenciada da oferecida a quem vive nas cidades.

A Educação do Campo tem se tornado tema frequente nos debates sobre políticas públicas de Educação para o meio rural, e os movimentos do campo vem impulsionando a inclusão desse debate na Agenda de governos Municipais, Estaduais e do governo Federal (CALDART, 2004).

O interesse em conhecer a problemática humana necessita de uma forma de fazê-lo, ou seja, um método. Esse mesmo método determinaria a melhor forma para se atingir o objeto estudado. O método seria amparado por uma filosofia ou corpo de conhecimentos que garantiriam a ele e ao produto final de sua procura, um “rigor científico”, avaliando assim uma maior consistência ou confiabilidade aos resultados finais.

Por meio dos métodos científicos que os pesquisadores lutam para a solução de problemas, LAKATOS & MARCONI (2003) definem método como um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que favorecem o alcance de objetivos, traçando o caminho a ser trilhado, detectando possíveis erros e auxiliando na tomada de decisões do pesquisador.

Neste trabalho, objetivou-se a partir de um diagnóstico fazer uma breve discussão de alguns elementos relacionados a conceitos e fundamentos do método qualitativo.

Segundo TRIVIÑOS (1987), o ambiente, o contexto onde os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seu modo de vida, têm importância essencial na compreensão mais clara de suas atividades. O meio imprime ao sujeito que nele vive traços peculiares que são desvendados à luz da compreensão dos significados que ele próprio estabelece. Desta maneira, compreender o indivíduo fora de seu contexto natural pode criar situações artificiais que falsificam a realidade e produzem interpretações equivocadas.

Triviños (1987) diz:

A pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas de significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produtos de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. (p. 128)

A pesquisa foi realizada em uma escola do campo pública da rede estadual de ensino do RS com professores do ensino fundamental das diversas disciplinas. Como sujeitos deste estudo participam seis professores e um gestor. A coleta de dados foi realizada a partir de algumas etapas de trabalho, tais como:

Na primeira etapa, o estudo desenvolveu-se sobre a técnica da observação. As observações foram registradas em um diário de campo<sup>6</sup>.

A escola em que foi realizada a pesquisa é uma instituição estadual voltada para o Ensino Fundamental, localizada no interior do município de São Borja, RS, zona rural. Uma característica marcante dessa instituição é o seu comprometimento com a comunidade na qual está inserida, os assentados, os moradores das vilas próximas, os filhos de funcionários de chácaras e lavouras das proximidades e a FEPAGRO Cereais, tendo em vista os projetos que vem desenvolvendo no âmbito da escola em parceria com a comunidade.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os alunos são “homogêneos no que tange à situação socioeconômica”. Essa unidade escolar apresenta um perfil específico, uma vez que seu corpo discente é composto, em sua maioria, por filhos de assentados e de filhos de trabalhadores nas atividades da área rural da localidade, especialmente na agricultura. As famílias possuem renda própria e também são beneficiárias do programa do governo federal Bolsa Família.

---

<sup>6</sup>O diário de campo é um instrumento utilizado para registrar, anotar os dados recolhidos durante a pesquisa susceptíveis de serem interpretados.

O que se pode perceber já a partir da filosofia da escola é que não está sendo contemplada a valorização da cultura do campo, do homem do campo, a educação como processo de formação e transformação humana, tendo em vista o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável, conforme preceitua as diretrizes operacionais para as escolas do campo.

Quanto às concepções sobre conhecimento presentes no PPP da escola, estão baseadas nos 4 pilares da educação propostos por Jacques Delors.

O curso de formação apresenta uma matriz curricular que dá a ideia de linearidade. RESENDE e FUSARI (1996, p.6) critica a ideia linear e mecânica quanto ao uso das mídias, afirmando que muitos professores pensam que há transferência de informações aos alunos pela simples presença do computador, pelo simples envio a distância, ou pelo simples auxílio de audiovisuais nas aulas, pensando que isso já satisfaz às exigências de uma comunicação escolar efetiva. Enganam-se. A escola precisa educar para a mídia, para o uso das tecnologias de informação e comunicação.

Os Núcleos de Tecnologia tem como um dos objetivos promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais.

Buscando-se por obter uma compreensão do contexto local e, conseqüentemente, o desenvolvimento de soluções viáveis para os problemas encontrados por meio de uma prática reflexiva, conduziu-se a pesquisa através da metodologia da pesquisa-ação, que Thiollent (2011 p.20) a define como “[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Devido a essa característica, a pesquisa como uma metodologia de “dentro para fora” começa com as indagações e interesses das pessoas envolvidas, colocando-as no centro do processo investigativo. Esse começo ou a fase exploratória da pesquisa-ação:

[...] consiste em descobrir o campo da pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (‘ou diagnóstico’) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações (THIOLLENT, 2011, p.57).

Por se tratar de uma pesquisa em que se pretende desempenhar um papel ativo na realidade dos fatos observados, e onde as pessoas implicadas tem algo a dizer e a fazer, escolheu-se a

pesquisa-ação, pois esta melhor configura o campo desta pesquisa, as ações e os objetivos e o desenvolvimento dos atores da situação na investigação do problema.

## CONCLUSÃO

Tendo como ponto de partida a reflexão desses objetivos e a prática da pesquisadora como formadora dos cursos do ProInfo Integrado, constata-se que o Programa vem sendo implementado de forma fragmentada e descontínua. Em relação às instalações, na maioria das escolas os laboratórios são inadequados e o número de computadores sempre insuficiente para o quantitativo de alunos em sala de aula.

SANTANA, ROSSINI, PRETTO (2012) referindo-se ao governo federal dizem que “[...] mantém as políticas e projetos, sem dizer que acabaram, mas não dá força suficiente aos mesmos para que possam ser alavancados para outros patamares” (p. 33).

A escolha da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa foi, portanto, pautada pelo interesse de observar, refletir, interagir e intervir nas situações pedagógicas ocorridas nas atividades do curso de formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC.

Desse modo, buscou-se não somente compreender o que (e como) acontece o processo de aprendizagem dos professores em tecnologias na educação, utilizando-se de computador e internet e, em algumas vezes, de um ambiente virtual de aprendizagem, mas também propor soluções para reduzir o distanciamento entre as práticas escolares tradicionais e as práticas pedagógicas no contexto social de alunos e professores de uma escola do campo que possui laboratório de informática, e de suma importância buscar saber se o curso de formação oferece subsídios teórico-metodológicos que possam ser integrados aos saberes do campo.

O “Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, conhecido como “Relatório Jacques Delors”, é uma das concepções de educação em que o material do curso está embasado.

O Relatório Jacques Delors significa para a educação brasileira o ingresso de reformas educativas de âmbito internacional, decorrentes de organizações e instituições financeiras capitalistas, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional que estabelecem orientações para a educação escolar, por meio de documentos oficiais que reconfiguram os currículos das escolas.



O Banco Mundial transformou-se nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a agência das Nações Unidas especializada em educação. O Financiamento não é o único e o mais importante papel do BM em educação (representando apenas 0,5% da despesa total pelos países em desenvolvimento neste setor); o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial. (TORRES, 1998, p. 126).

Tais reformas são dirigidas para os países em desenvolvimento, como DELORS (1998) explicita em seu Relatório quanto à formação de uma política de formação de mão-de-obra.

SAVIANI (1991, p. 23) afirma que a existência da escola justifica-se pela necessidade de propiciar às novas gerações “a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Porém, percebe-se que tal afirmação não se constitui na justificativa para a necessidade da escola apresentada nos documentos que orientam a educação brasileira. Muito pelo contrário, no Relatório Delors é possível perceber uma tendência em colocar no mesmo patamar o ensino de conhecimentos e o desenvolvimento de competências. Esse documento proclama a aprendizagem das descobertas, dizendo: “Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós” (DELORS, 1998, p. 90).

Dentro das concepções do curso de formação, a aprendizagem envolve acesso a diferentes meios de informação e comunicação, atividade do aluno na produção do conhecimento, interatividade, cooperação, autoconhecimento e diferentes tipos de integração: teoria-prática; conhecimento prévio-novo conhecimento pessoal-profissional; cidadão-grupo social.

Estabelecer com os professores, a partir da formação “Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC” uma rede de colaboração e aprendizagem pode contribuir para essa aprendizagem, tendo como objetivo principal “refletir sobre o pensar e o fazer pedagógico e promover mudanças nas concepções de suas práticas por meio da integração dos saberes do campo com as tecnologias”.

Apesar dos avanços em vários aspectos, a exemplo de leis, métodos pedagógicos e ou materiais didáticos, ainda há muito que se construir para que se tenha uma educação de qualidade também para os cidadãos que vivem no campo, mas acredita-se que o ProInfo Integrado, através do curso de formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo

com as TIC, apesar de demonstrar fragilidades, é uma iniciativa que pode ser qualificada a fim de adquirir uma importância pedagógica, possibilitando a abertura de um caminho para se trabalhar as novas tecnologias de informação e comunicação de forma intrínseca e contextualizada nas escolas do campo, de modo que possa contemplar as especificidades do homem do campo, sua memória e história de sujeitos que se constroem nas lutas pela terra, nos movimentos social e cultural.

Com o propósito de viabilizar a abertura de um caminho para se trabalhar as TIC na Educação do Campo, via cursos do ProInfo Integrado, é que se pretende realizar o projeto de intervenção que tem a proposta de formação de um grupo de estudo e pesquisa com seis NTEs do RS que representam as seis macrorregiões das Coordenadorias Regionais de Educação, com objetivo de se promover uma discussão crítico-reflexiva acerca das potencialidades e entraves do curso de formação Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC e elaborar sugestões para qualificar o curso no contexto da Educação do Campo.

#### **A CRITICAL LOOK ON-COURSE CONSTRUCTION TRAINING INTEGRATED PROINFO IN EDUCATION FIELD**

**ABSTRACT:** This research seeks to reflect on the major contributions that the use of Information and Communication Technologies (ICT), through the course of training Technologies in Education: Teaching and Learning with ICT, the Ministry of Education (MEC), conducted via Program National Continuing Education in Educational Technology (Integrated ProInfo) can bring to the improvement of teaching practices of teachers of rural schools. The focus of this work intervention Professional Master of Education is questioning whether the national public education policies, programs and projects translated, with the object of study and diagnosis of the Course Training Technologies in Education: Teaching and Learning with ICT are contemplating the needs of rural education, with the assumption the appreciation of the countryside, from the articulation between the different languages, digital culture and pedagogical practices.

**KEYWORDS:** Field Education. Integrated Proinfo. Continuing education. Technology.

#### **REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.) **Por uma educação básica do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 20 de jul. de 2013.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos Para Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo.** In: MOLINA, M, C e JESUS, S, M, A, S. Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. nº 5, Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação Rural e Capitalismo**. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, J.F., TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PROINFO: leitura e releituras. PUC – RIO. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/18430/18430\\_5.PDF](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/18430/18430_5.PDF)> Acesso em 04/11/2013

DECRETO Nº 6300 de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm)> Acesso em 04/11/2013

DECRETO 7352 de 4 de novembro de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)> Acesso em 07/11/2013

SANTANA, Bianca. ROSSINI, Carolina. PRETTO, Nelson de Luca. Org. **Recursos educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. 1.ed. São Paulo: Casa da Cultura Digital; Salvador: Edufba, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORNAGHI, Alberto José da Costa. PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: Guia do Cursista**. 2.ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica: as estratégias do Banco Mundial IN: TOMMASI, Lívia de. et al. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2ª. ed., São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-193.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

**GT 16 –**

**Políticas públicas e**

**formação de professores**

**em educação de jovens e**

**adultos**

## A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS: RESULTADOS DE UMA PESQUISA

Maria Josefa de Menezes Almeida<sup>1</sup>

**RESUMO:** Há mais de uma década, os estudos e pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre a formação docente do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) concluem-se sob a égide da reivindicação e sugestão da interculturalidade como temática imprescindível nestes processos. Neste texto, indicam-se os resultados de uma pesquisa de campo avaliada a partir do paradigma quase-experimental pré e pós-teste, desenvolvida junto a professores da EJA de um determinado município brasileiro, tomados como informantes. Como seu principal objetivo, determina-se a influência do Curso “Pedagogia Intercultural com ênfase na Identidade Cultural” sobre a prática docente dos respectivos professores em exercício na EJA a partir da observância aos impactos oriundos desta participação. Deste contexto, destaca-se a significativa pertinência dos reflexos dos resultados desse processo de investigação científica que culminou na tese de doutorado “A Pedagogia Intercultural no contexto da Formação Docente – aporte para Educação de Jovens e Adultos”, defendida e aprovada em 2012, na Universidad Autónoma de Asunción.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Formação Docente. Pedagogia Intercultural.

### INTRODUÇÃO

São unânimes as conclusões de vários estudos acerca da formação do educador de jovens e adultos, reconhecendo-a como quase inexistente, portanto campo epistemológico ainda em construção (MOLL, 2000, BRASIL, 2000, ARROYO, 2005, RIBEIRO, 2005, DI PIERRO, 2008, UNESCO, 1997; 2010; SOARES, 2010). Carente de políticas públicas efetivas que incorporem uma concepção definida a seu respeito desde o contexto da formação inicial do docente da Educação Básica até os estágios para a promoção de sua formação continuada. Assim, esta formação docente identifica-se como um dos vários problemas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país.

Ademais, sempre que os estudos científicos se debruçam sobre este tema, encerram-se com a indicação da necessidade da perspectiva intercultural neste contexto como condição “sine qua non” para o atendimento à diversidade geracional, cognitiva, social, étnica dentre outras que a caracteriza. Explicitando-a como oportunidade de contribuição para o respectivo contexto de diversidade cultural em que atua (ALMEIDA, 2012).

Por isso este tema assume-se como questão central no campo pedagógico o da educação brasileira, situação potencializada a partir da década de 90 e ainda observada como

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Educação: Professora da Educação Básica do Colégio de Aplicação da UFS; Líder do Grupo de Pesquisa (Seppeja/UFS/CNPq) e Coordenadora do Projeto: Letramentos Múltiplos para EJA. Contato: <josefaaju@gmail.com>.

problemática de um discurso institucionalizado que se denominou a Formação de Professores. O próprio Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), instituiu os “Referenciais para a Formação de Professores” (1999), objetivando propor e implantar mudanças nas suas práticas institucionais e curriculares no país. Neste contexto, acrescenta-se o reconhecimento de novo paradigma, a pedagogia intercultural, através do desenvolvimento da competência intercultural, epistemologicamente reconhecida como a inserção de uma visão holística na formação deste profissional, especialmente do professor da EJA (ALMEIDA, 2012).

Depois de reconhecer o estado da arte deste tema, indica-se neste texto o alcance do principal objetivo do estudo que ora se apresenta (ALMEIDA, 2012): a determinação de impactos de um programa de formação docente para EJA focado no desenvolvimento da competência intercultural, atendendo cientificamente à reivindicação por respectiva formação específica a considerar o aspecto intercultural (UNESCO, 1997). Para tanto, desta pesquisa, apresenta-se a intervenção pedagógica promovida a partir de paradigmas da Pedagogia Intercultural junto a professores em exercício na EJA de um determinado município, observando seu perfil profissional a partir deste processo, parte central da tese de doutorado (ALMEIDA, 2012) que dialoga inevitavelmente com a educação para a diversidade e com questões de identidade cultural. Resultados advindos deste estudo respaldam o conhecimento do referido programa ou curso que ora se apresenta, destinado à formação específica do professor da EJA, a fim de que outros contextos brasileiros possam reconhecer seus efeitos.

## **CONCEPÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE**

Não raramente, estudos salientam a problemática que envolve a formação docente tanto em âmbito inicial quanto a considerar a formação continuada (NÓVOA, 1995; SCHON, 2000; MARIN, 2000; BRZEZINSKI, I. Et GARRIDO, 2006; ALBUQUERQUE, 2006; ), todavia, quando este tema se restringe ao professor da educação de pessoas jovens e adultas, observações mais severas são apontadas a este respeito, desde a exiguidade de sua existência até ao perfil com que se configuram as oportunidades apresentadas para o docente em serviço nesta modalidade de ensino da Educação Básica (BRASIL, 2000; ARROYO, 2005; DI PIERRO, 2010; SOARES, 2010).

Numa breve incursão sobre as diversas configurações assumidas pela formação do professor desde a década de 90, verifica-se um movimento pendular entre duas predominantes tendências conceituais: uma de cunho mais conservador e outra de caráter mais

emancipatório. A primeira, identificada como uma tendência liberal-conservadora compreende a formação docente como processos de atualização que se dá através da aquisição de informações divulgadas em cursos, treinamento, palestras, seminários, encontros, oficinas, conferências. A segunda, a tendência crítico-reflexiva entende a formação do professor como um processo contínuo que defende o incentivo à apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, acreditando numa prática a abranger a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente (SACRISTÁN, 1997; IMBERNÓN, F., 2000; TARDIF, 2008). Esta última procura envolver o professor de forma mais significativa atribuindo-lhe papel relevante no processo, bem como de luta política por si e pelo outro. Estas modalidades fazem parte do contexto que caracteriza a formação de professores no Brasil cuja trajetória histórica, social e epistemológica continua marcada por diferentes e indefinidas tendências como se delimita em quadro a seguir:

**Quadro - Modelos para Formação Docente**

Temporalidade	Denominação	Posição ideológica
Década de 70	Reciclagem/Treinamento	Concepção de complemento profissional, desconsiderando o professor como produtor do conhecimento compartilhado.
Década de 80	Aperfeiçoamento/capacitação	Conceito de atualização profissional que ainda desconsidera o professor como elemento-chave na tomada de decisões.
Década de 90	Formação Docente/ Desenvolvimento Profissional	Concepção atrelada à produtividade do docente responsabilizado pelo êxito ou fracasso do aluno.
Anos 2000	Formação Continuada/ Educação Permanente	Posição que atribui importância aos constantes investimentos na formação considerada como processo contínuo sem perder de vista outros fatores que influenciam a ação profissional do docente.

**Fonte:** Elaboração própria baseada em Albuquerque (2006)

A existência de novas práticas educativas ou de novos paradigmas curriculares na escola é creditada à afirmação de um perfil inovador para o docente a contar com a reflexão e conscientização sobre o compromisso político-social da ação pedagógica que exerce, conforme afirma Freire:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das

emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou da adivinhação. Conhecer, não é de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das instituições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (2010, p. 45).

Na atualidade, em virtude das mudanças evidenciadas nas lógicas de produção intelectual sobre as práticas educativas, face o contexto multicultural que caracteriza a escola, o paradigma da educação para a cidadania insere-se num contexto da discussão da visão intertranscultural (PADILHA, 2004) e delinea um espaço onde o exercício profissional do professor demanda práticas especiais cujos saberes docentes interagem com os saberes discentes, indicando para esta atuação profissional a necessidade de algumas competências entre as quais se inclui a intercultural (AGUADO, 2003 apud. ALMEIDA, 2012). Enfim, a ação de educar insere-se o compromisso de autonomia já sinalizado por Freire (2010).

Nesse contexto de fragilidade, insere-se a formação para o educador de pessoas jovens e adultas, história construída a partir do percurso social da própria história do Brasil e da América Latina, espaços socioculturais onde se entrecruzam inúmeras semelhanças, peculiaridades do esforço por construir uma identidade. O desafio que se instaura para o professor da EJA é partir da identificação da natureza dos conhecimentos práticos e dos estilos cognitivos próprios dos alunos predominantemente adultos para investigar como estes poderiam se transformar em aprendizagens tipicamente escolares. Melhor definindo, de que maneira a escola poderia ser modificada para se adequar à demanda deste público tão diverso e especial que se interpõe como elemento desafiante pedagogicamente para o docente da EJA (RIBEIRO, 2005). Concomitantemente, identifica-se o princípio da flexibilidade curricular como algo recorrentemente evocado, novo desafio para a ação profissional diante do público jovem e adulto (MACHADO, 2007).

Entretanto, como enfrentar tais desafios sem formas concretas de formação específica? A realidade é que, das 1.500 Instituições de Ensino Superior do Brasil, apenas cerca de vinte e quatro (24) cursos de Pedagogia têm habilitação em EJA, ao tempo em que não se encontra nas grades curriculares de outras licenciaturas nenhuma referência à EJA (SOARES, 2010). Se o assunto é capacitação em serviço, do já professor desta modalidade educativa da Educação Básica (BRASIL, 2000), esta ocorre de maneira pouco satisfatória devido à concepção adotada para a oferta deste processo consequentemente dificultando o desenvolvimento de práticas inovadoras ou propostas teórico-metodológicas a atender à especificidade do público-alvo da EJA (ALMEIDA, 2012).



Assim se percebe a complexidade de ser professor da EJA com a sensibilidade de interagir com outro ser cultural inserido num mundo próprio de cultura, razão, afeto, vida em sociedade que conduz a diversos caminhos. Através desta trajetória, o professor se constitui (LAWN, M. 2001; PIMENTA, S. G., 2002; TARDIFF, 2008). O profissional do ensino habita e ao tempo constrói seu espaço de trabalho de acordo com as limitações e complexidades que só ele pode assumir e resolver, apoiando-se na visão de mundo, de homem e de sociedade que possui. Construção de uma identidade profissional para além das paredes da escola, das abordagens técnicas e metodológicas das práticas educativas.

Desta forma, corroborando com a ideia desses autores, percebe-se que ensinar jovens e adultos exige do professor o domínio de novos saberes docentes ou profissionais, apoiados em saberes práticos adquiridos pela experiência conforme define Sacristán in Nóvoa (1995) quando destaca como “saber fazer”, a sabedoria acumulada através da prática cotidiana. Neste processo se situa a discussão de ser professor, e em especial, um professor da EJA, bem como das competências básicas para desenvolver esta atividade em diferentes níveis de ensino. Sacristán in Nóvoa (op. cit.) define:

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes ( p. 73).

## **2 FORMAÇÃO PARA O EDUCADOR DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: UMA OPÇÃO**

O docente da EJA necessita assumir irremediavelmente o papel de intelectual transformador, tratando seus alunos como agentes críticos, questionando o conhecimento produzido e distribuído e utilizando o diálogo para tornar o conhecimento significativo e emancipatório (PACHECO, 2000; PIMENTA, 2002; FREIRE, 2004; PADILHA, 2004). Nesse terreno, o investimento é de risco, pois inovações que não considerem as condições concretas de disponibilidade, engajamento, representações subjetivas é insipiente.

Sob tal perspectiva, imprimir uma nova feição às práticas formativas, em especial, às destinadas aos profissionais da EJA, a partir do entendimento de que conteúdos escolares são aqueles que estimulam e aguçam a curiosidade e a expressão do universo cultural do aluno. Compreensão que leva em consideração a cultura de origem familiar daqueles que se inserem em contextos escolares em idade tardia conforme a legislação (BRASIL, 2000) e expressam

conhecimentos apreendidos em contextos extra-institucionais. Necessidade de superação da noção cultural meramente aditiva, isolada de experiências multiculturais (AGUADO, 2003; FLEURI, 2003; CANEN, 2007; BASQUÉZ, 2008; MOREIRA & CANDAU, 2008, PORTUGAL, 2010). A busca da tessitura de uma prática educativa capaz de ter como eixo central o aspecto intercultural (UNESCO, 1997, 2010).

Assim, é a partir de aporte recolhido em Días Aguado (2000), Malik, L. B., (2002), Candau, V. M Et Leite, M. S (2007), Conselho da Europa (2008), Basquéz, J. L, (2009), *Schachinger C. e Taylor M*, (2009) dentre outros que se propugna o desenvolvimento da competência intercultural como programa para a formação docente da EJA, bem como para a sua reorganização curricular a partir do que se explicita a seguir:

## **2.1 Pedagogia Intercultural com Ênfase na Identidade Cultural: Programa Curricular**

**Duração:** 80 h distribuídas em 8h diárias e 01 encontro semanal.

**Objetivo:** Desenvolver a consciência profissional a partir da competência intercultural com ênfase na identidade cultural, observadas as dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes.

### **Conteúdos:**

- A questão da identidade cultural (cultura e direitos humanos, identidade e alteridade, ideologia e hegemonia, valores locais e regionais).
- Habilidades para lidar com diferenças culturais (ideologia dominante, hegemonia, fundamentalismo, etnocentrismo etc).
- Historicidade da Facetas da Educação para a Diversidade
- Atitude intercultural (sensibilidade face ao etnocentrismo, preconceitos e discriminações).

### **Metodologia/Etapas:**

**1º Encontro:** Espaço de Sensibilização Intercultural - Apresentação do curso aos participantes (recrutamento e credenciamento dos participantes) e Aplicação do Pré-teste: “Entre culturas”.

Metodologia: Resposta a lápis e papel

Recurso: Ficha de inscrição / Pré-teste: “Entre culturas”

**2º Encontro** – Apresentação de diversas manifestações culturais para conceituar cultura e diversidade cultural/ Estereótipos e formas de discriminação

Metodologia: Avalanche cultural e Diálogo cultural/ Opinião sobre imagens/manifestações culturais/ Plenária/debate/reflexões sobre comportamentos tolerantes e integradores

Recursos: Fichas pessoais, cartelas com imagens diversas, perfis culturais diversos presentes em músicas, charges, imagens, tirinhas, propagandas.

**3º Encontro** - A questão da identidade cultural no âmbito do direito humano – legislação educativa/ questões de pertencimento.

Metodologia: Vivências e Dinâmicas: -“O próprio espelho”– frente a frente com a própria identidade; - “tomada de consciência” – reavaliando posturas (confrontando culturas)

Recursos: Elementos da cultura erudita e popular do país/ de outros; regional e local dentre outros (fichas, textos).

**4º Encontro**- A voz da alteridade como protagonista – Apreciação do ponto de vista do outro sobre ele mesmo. (Conhecimento sobre elementos da diversidade cultural/ portadores de necessidades especiais; grupos que são alvos de preconceitos índio, mulher, homoafetivos, prostitutas).

Metodologia: Dialógica - Reflexão-ação-reflexão (Discussão, argumentação, confrontação); Exercício do relacionamento do eu com eles – “A magia dos bons tratos” - Exposição e explicação do ponto de vista sobre “o outro”

Recursos: pequenas películas/vídeos cujos personagens são portador de deficiência, depoimentos de pessoas expostas a preconceito racial, apresentações de elementos da cultura popular; mesa- redonda sobre impressões/pontos de vista

**5º Encontro** – Paradigmas históricos da Educação para Diversidade (fundamentação de base antropológica para questões como: a baixa qualidade de vida, aparição de “guetos”, ruídos, desencontros nas relações sociais); fundamentalismo ou etnocentrismo cultural; identidade cultural como lugar de confronto e incompatibilidade, não de encontro a partir de visão histórica.

Metodologia- Expositivo-dialógica; transformação de lugares com a chegada de novos elementos culturais; diversidade e encontro cultural; intercâmbio cultural e enriquecimento social; purismo cultural; reflexão sobre as causas e efeitos dos fenômenos de integração, assimilação e exclusão;

Recursos: Textos diversos entre os quais se cita “existe cultura em todo lugar” do livro – Um olhar sobre Sergipe

**6º Encontro** - Desenvolvimento de habilidades interculturais

Metodologia: Sócio-interativa (Trabalhos em Grupo); Apreciação de valores para o desenvolvimento de trabalho em grupo; desenvolvimento da visão pedagógica experimental e

cooperativa; “Educação para a Paz”/ “Educação em valores”; Exercício da Competência comunicativa

Recursos: textos diversos sobre situações conflituosas socialmente

**7º encontro** - Desenvolvimento de atitudes interculturais (posicionamento pessoal no contexto multicultural); Atitudes para o diálogo, companheirismo, construção de uma imagem positiva do outro; Exercitar o ato de “colocar-se no lugar do outro” Revisão de conceitos ligados ao etnocentrismo( visão estereotipada do outro)

Metodologia: Jogos interativos e técnicas para a resolução de conflitos/ Escolha de um tema cultural da diversidade e Dramatização sobre o tema “assumindo o lugar do outro”/ Avaliação do ato de colocar-se no lugar do outro através da reflexão sobre conceitos estereotipados/ lista de motivações para olhar a diversidade ou elaboração de pautas para ações sociais.

Recursos: Dinâmica do “grande teatro”; Jogos de simulação; lápis e papel

**8º Encontro:** Elaboração do PEDECI (Planejamento Educacional para o Desenvolvimento da Competência Intercultural): indicação de alternativas pedagógicas para a adoção da perspectiva intercultural em contexto escolar; reflexão sobre o papel da leitura e produção textual neste contexto de representação simbólica cultural.

Metodologia: Dialógica e expositiva (elaboração de objetivos interculturais escolares; indicação de conteúdos, estratégias metodológicas para o modelo intercultural e avaliação intercultural)

Recursos: acompanhamento a textos motivacionais (mensagens em power point) resgatadas na internet; lápis e papel

**9º Encontro:** Elaboração do Workshop (Exercício da competência comunicativa intercultural para a promoção da aprendizagem cooperativa e expressão intercultural)

Metodologia: Aprendizagem cooperativa e Comunicação intercultural através da partilha de pontos de vistas e temas interculturais; elaboração de materiais para a educação intercultural e para a partilha cultural; elaboração da programação para o Workshop: apresentações para a motivação intercultural.

Recursos: slides em datashow; papel e lápis; cartolinas ou papel chumbo, pincéis ou tinta guache para elaboração de cartazes e revistas para recorte e colagem

**10º Encontro** - Apresentação do Workshop Intercultural/ – Avaliação final do desenvolvimento de competência intercultural

Metodologia: Resolução a lápis e papel

Recursos: O pós-teste “Entre culturas”

**Acompanhamento e Avaliação**

Este processo avaliativo dá-se em três momentos: ao início do curso, ao longo de sua realização e ao seu final a considerar as etapas: a) Diagnóstica: aplicação do pré-teste; b) Processual: após cada atividade (reflexão, aprofundamento sobre o tema, desenvolvimento de habilidade intercultural, participação nas vivências interculturais); elaboração e execução de um “workshop”, elaboração do PEDECI; c) Formativo – conclusiva – através da aplicação do pós-teste.

## CONCLUSÃO

Registra-se o êxito deste processo através dos indicadores de resultados (pelo cumprimento dos objetivos firmados) e de impactos (verificados ao longo do processo e em longo prazo) junto ao professor participante deste processo formativo, sugerindo efeitos institucionais e sociais se a formação docente for encarada como educação permanente, ação sempre inacabada, que necessita de estímulos constantes para a produção de resultados. Nesse sentido, como uma orientação ao enfrentamento de estereótipos e preconceitos sócio-educacionais, indica-se o Curso “Pedagogia intercultural com ênfase na identidade cultural”, proposta para a formação inicial ou continuada de docentes da EJA. Seu planejamento está baseado no desenvolvimento da competência intercultural e aposta no encontro de docentes dispostos a questionarem sua própria visão de mundo em contextos caracterizados pela diversidade cultural.

A partir dos resultados obtidos neste estudo, a contar com suas etapas (exploratória, aplicação do curso e acompanhamento da prática docente dos seus participantes), indica-se que a sua aplicabilidade instiga a adoção de novos paradigmas a estimular o desenvolvimento no docente de um compromisso social a se expressar através do seu planejamento didático, opções metodológicas, atividades docentes em geral nas quais se insere a educação intercultural a determinar-lhe relevância propositiva para a formação docente.

## INTERCULTURAL COMPETENCE IN TEACHER EDUCATION FOR YOUTHS AND ADULTS: THE RESULTS OF A SURVEY

**ABSTRACT:** After more than a decade of studies and surveys conducted in Brazil, by the Professor of Adult Education (EJA), concluded under the auspices of claim and suggestion of interculturalism as an essential theme in the process of training teachers for adult education, are indicated results of a search field evaluated from the quasi-experimental pre and post-test paradigm developed with teachers EJA taken as informants in this study at a specific Brazilian city. Its main objective it is determine the influence of the course "Intercultural Pedagogy with emphasis on Cultural Identity" on the teaching practice of their in-service

teachers in adult education from the observance of the impacts from such participation. In this context, it is highlighted the significant relevance of the results reflected the process of scientific research culminating in a doctoral thesis "Intercultural Pedagogy in the context of Teacher Training - contribution to Youth and Adult Education", defended and approved in 2012, at the Universidad Autónoma de Asunción.

**KEYWORDS:** Education of Youth and Adults. Intercultural Pedagogy. Teacher Training.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. de M. **Um olhar sobre Sergipe – uma abordagem sociocultural**. Maceió: Ed. Catavento, 2000.

ALMEIDA, M. J. de M. **Pedagogia Intercultural na formação docente- aportes para a Educação de Jovens e adultos em Sergipe**. Tese de Doutorado, UAA: Assunção, 2012.

AGUADO, T. **Pedagogía intercultural**. Madrid: Mc-Graw Hill, 2003.

ARROYO, M. G. **Educação de jovens–adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Em: SOARES, L. (org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Autêntica, 2005.

BALL, S. J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n.126, São Paulo, 2005.

BASQUÉZ, J. L – **Guia de educación intercultural**. Conselleria de Educación, Cultura y Esport. Grupo Inter. Fundación Ceim y Bancaja, Valencia: Espanha, 2008. Disponível em: <<http://www.aibr.org/antropologia/01v02/libros/010201.php>> Acesso em: maio de 2009.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, Parecer nº 11 e Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, em 8/5/2000.

BRZEZINSKI, I. Et GARRIDO, E. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2006.

CANDAU, V. M Et LEITE, M. S. **A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1137132.pdf>> Acesso em: jun. de 2011.

CONSELHO DA EUROPA. **Livro branco sobre o diálogo intercultural**. “Viver juntos em igual dignidade” – Conselho da Europa, Estrasburgo, 2008. Disponível em: <[www.coe.int/dialogue](http://www.coe.int/dialogue)> Acesso em: 10 jul. de 2009.

DÍAS-AGUADO, M. J. **Educação intercultural e aprendizagem cooperativa**. Porto: Porto Editora, 2000.

DI PIERRO, M. C. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas.** In: Cadernos do Cedes, Campinas, vol. 31 N<sup>o</sup> 112, p. 939-959, jul-set./2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 dez. de 2010.

FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 20<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 41<sup>a</sup> ed., São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa pós-moderna.** In: Las perplexidades ante el curriculum, 1997. Disponível em: <<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n1>> Acesso em: 3 mar. 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

LAWN, M. **Os professores e a fabricação de identidades.** In: Currículo sem fronteiras. vol. 01, n.2, 2001.

MALIK, L. B. **Modelos de orientación e intervención psicopedagógica, proyecto docente.** Madrid: UNED. Inédito, 2002. Disponível em: <[http://www.uned.es/centrointer/Competencias\\_interculturales.pdf](http://www.uned.es/centrointer/Competencias_interculturales.pdf)>. Acesso em: 15 jul. de 2009.

MARIN, A. J. (org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MOLL, J. **Educação de jovens e adultos.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

PACHECO, J. A. A. **Educação para a cidadania: o espaço curricularmente adiado.** In: Revista Teias. Rio de Janeiro, 2000.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação.** São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

PORTUGAL. **Entreculturas formação intercultural.** Portugal: Secretariado do Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.entreculturas.pt/Bibliografia.aspx>>. Acesso em: 12 ago. de 2010.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. Em: **Educação e sociedade**. [online]. dez. 2005, vol.20, no.68 p.184-201. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 05 jan. de 2009.

*SCHACHINGER C. e TAYLOR M. Uma pedagogia da aprendizagem intercultural. Mochila Pedagógica sobre Aprendizagem Intercultural. Disponível em: <[http://youthpartnership.eu.coe.int/youthpartnership/documents/Publications/T\\_kits/4/Portuguese/chapter3.pdf](http://youthpartnership.eu.coe.int/youthpartnership/documents/Publications/T_kits/4/Portuguese/chapter3.pdf)>. Acesso em: 20 set. de 2009.*

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, L. **Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia**. In: SOARES, L. et al (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UNESCO. **CONFINTEA V**. Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro. Hamburgo: UIE/UNESCO, 1997.

UNESCO. **CONFINTEA VI**. Marco de Belém. Belém/Brasil: UIE/UNESCO, 2010.



## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Adriana Dal Molin<sup>1</sup>  
Jéssica Moara da Cunha Tessmann<sup>2</sup>

**RESUMO:** A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de número 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio e por possuir características específicas, conseqüentemente, demanda por modelo pedagógico próprio para atender as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Sendo assim é fundamental que os cursos de formação de professores habilitem profissionais para atender as especificidades desse público. Diante dessas premissas este artigo propõe a discussão acerca do espaço dedicado a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do curso de formação inicial de professores, tendo como referência um trabalho de conclusão de curso em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), realizado no ano de 2013 e que teve como objetivo analisar a interação entre a formação inicial de professores e os documentos legais que normatizam esta modalidade de educação. De fato é emergente a necessidade de incluir temáticas pertinentes a realidade escolar na formação inicial de professores, pois a escola contemporânea demanda por profissionais com formação consistente para atender as especificidades de um público cada vez mais diversificado mas que têm a igualdade de direito à acesso e permanência nos sistemas de ensino.

**PALAVRAS CHAVES:** Docência. Geografia. Educação. Jovens. Adultos.

### INTRODUÇÃO

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9.394/96, a educação de adultos, doravante EJA, passa a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio. Possui características específicas e necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, essa modalidade possui três funções: reparadora - garantir a Jovens e Adultos o direito de acesso à educação de qualidade que lhes foi negado em idade regular; equalizadora - garantir igual oportunidade a trabalhadores e demais segmentos sociais de inserir-se no sistema educacional, com condições adequadas de acesso e permanência; qualificadora - oportunizar aos sujeitos, a educação permanente considerando o caráter inconcluso do ser humano.

De acordo com os documentos legais que normatizam a educação brasileira, a concepção atual da EJA não se limita apenas a obtenção de certificado, mas sim uma possibilidade de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes,

---

<sup>1</sup> Graduada em Geografia – UFPel - Mestranda do PPGGeo-UFPel - adrianadalmolin@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Geografia – UFPel - Mestranda PPGE/FAE –UFPel – jessica\_tessmann@hotmail.com

jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. (BRASIL, 2000).

A vista do exposto compreende-se a EJA como uma modalidade necessária, em que pese à formação de sujeitos para a efetiva participação na sociedade. Para tanto a proposta pedagógica para alunos jovens e adultos deve considerar a diversidade e as especificidades desse público e estar calcada na compreensão de que a educação é um direito universal. Diante disso a prática pedagógica precisa valorizar as experiências e os saberes prévios e as etapas de aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, a Geografia desempenha um importante papel na formação dos educandos da EJA, pois possui uma função basilar para a leitura crítica do mundo, tendo em vista que o seu objeto de estudo é o espaço geográfico e este deve ser compreendido como fruto do trabalho humano na busca pela sobrevivência. Callai (2005, p. 228), destaca que ler o mundo “[...] é fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade”.

Portanto, entende-se que os conhecimentos prévios dos jovens e adultos devem servir de base para a análise, interpretação sistematização dos conteúdos, de forma a reconstruir temas e conceitos da Geografia ao intermediá-los com a leitura da própria realidade, no lugar onde vivem em constante interrelação com o local e o global. A partir dessa perspectiva os conteúdos e temas abordados em aula passam a ter significado para o aluno, e a escola passa a ser concebida como um espaço de possibilidades para a compreensão da própria realidade. (BRASIL, 2006).

O interesse em discutir o espaço da temática EJA na formação inicial de professores foi germinado em experiências como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES<sup>3</sup> do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPel. Durante atividades do referido programa, foi construído juntamente com bolsistas da Licenciatura em Matemática da UFPel um projeto de ensino interdisciplinar em uma escola pública da rede estadual de ensino no município de Pelotas (RS), com alunos da EJA, matriculados (no ano letivo de 2013) nas totalidades 7, 8 e 9, que correspondem aos respectivamente aos três anos do ensino médio.

O referido projeto teve caráter desafiador tendo em vista o fato de que os bolsistas das referidas licenciaturas pouco conheciam sobre a Educação de Jovens e Adultos, pois não

---

<sup>3</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

havia espaço específico para essa temática em ambos os cursos de formação inicial de professores, tampouco durante as atividades de cunho teórico do PIBID. Diante disso deu-se início a pesquisa teórica a respeito da Geografia e da Matemática na EJA.

Ao revisar a literatura sobre a EJA a complexidade da temática tomou proporções maiores, surgiram várias outras perspectivas de análise, como por exemplo, o perfil dos alunos da EJA, as políticas públicas, a formação de professores, os desafios do cotidiano escolar, entre outros.

Nessa etapa da elaboração do projeto interdisciplinar, foi possível compreender que o percurso da EJA no Brasil é permeado pela descontinuidade de políticas públicas o que refletiu e ainda reflete no âmbito da sociedade brasileira.

Inferiu-se também que as ações do Estado em prol desse público, na grande maioria, possuíram caráter quantitativo em detrimento a qualidade da educação ofertada como, por exemplo, o Movimento Brasil Alfabetizado (MOBRAL) implantado durante o regime ditatorial. Já no período de redemocratização do Brasil os jovens e adultos viriam a ter o direito de acesso à educação gratuita amparada juridicamente via a Constituição Federal de 1988. Mas somente na LDB 9394/96, que esse público foi reconhecido legalmente em sua diversidade e especificidade.

Por outro lado, evidenciou-se, durante esse breve estudo teórico que a Educação de Jovens e Adultos adentra o século XXI como uma modalidade de educação povoada de incertezas e contradições e um dos maiores desafios é fazer com que os avanços teóricos e normativos sejam efetivados na prática.

Depois de realizado o breve aprofundamento teórico sobre a EJA, o projeto interdisciplinar, anteriormente citado, teve continuidade com processo de inserção na escola, no intuito de dialogar com os jovens e adultos matriculados nas cinco turmas de EJA da referida escola. Através da realização de entrevistas, aplicação de questionário e conversas informais tais alunos tiveram espaço para exporem seus saberes, ponto de vista e perspectivas acerca da disciplina de Geografia e Matemática.

A partir desses dados foram delineadas as etapas seguintes do projeto interdisciplinar que culminou com a realização de oficinas pedagógicas nas cinco turmas de EJA da referida escola.

Por outro lado quanto mais se aproximava a etapa final das atividades do PIBID na EJA, mais latentes eram as inquietações sobre essa modalidade de educação. Diante da diversidade desses sujeitos quais seriam os saberes necessários de um professor para dar conta

das especificidades dos alunos; de que forma os sistemas de ensino estão concatenados em prol da garantia do acesso a educação de qualidade para jovens e adultos.

Foi nesse emaranhado de inquietações que emergiu a Educação de Jovens e Adultos – como temática de discussão do trabalho de conclusão do curso (TCC) de Licenciatura Plena em Geografia da UFPel.<sup>4</sup>

A partir dessas premissas este artigo tem como objetivo aprofundar a discussão sobre o espaço da EJA no âmbito da formação inicial de professores com ênfase em uma das questões que compuseram o questionário utilizado para coleta de dados da pesquisa realizada no referido TCC.

De fato a pesquisa aponta que ainda são muitos os desafios para que a Educação de Jovens e Adultos, assim como as demais modalidades de educação, tenha espaço concreto no curso de formação inicial de professores de Geografia da UFPel. Desta forma, evidencia-se a urgência do diálogo entre os cursos de formação de professores e a realidade da escola básica, conforme aponta a discussão proposta nas próximas laudas desse artigo.

## **DESENVOLVIMENTO**

As inquietações e questionamentos oriundos das atividades do PIBID com alunos da EJA foram encadeando-se no processo de maturação das ideias de forma a estabelecer o problema de pesquisa acerca da formação inicial de professores de Geografia para atender as especificidades da EJA.

Desta forma, propôs-se a investigação com foco de análise na formação inicial de professores de Geografia. Tal análise pode ser considerada como uma ação introspectiva, pois durante a realização das atividades do PIBID evidenciou-se que a disciplina de Geografia não possui grande importância diante do ponto de vista dos alunos da EJA daí a pertinência de um olhar para dentro do próprio curso de formação, por entender não ser suficiente a discussão acerca do que deve ser feito para atender as especificidades da EJA, mas sim refletir como a formação inicial de professores tem oportunizado o diálogo com essa modalidade de educação.

Sendo assim, o trabalho de pesquisa foi direcionado para o curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPel e com o discernimento de que não seria viável uma abordagem

---

<sup>4</sup> Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: Educação de Jovens e Adultos na formação Inicial de professores de Geografia da UFPel: diálogos e perspectivas, autoria de Adriana Dal Molin, apresentado ao colegiado de Geografia da Universidade Federal de Pelotas no 2º Semestre de 2013, sob a orientação da Professora Doutora Liz Cristiane Dias.

com todos os alunos do referido curso, optou-se por fazer um recorte analítico na investigação e assim desenvolver a pesquisa com os alunos matriculados no sexto semestre da licenciatura do ano letivo de 2013.

O critério estabelecido para a escolha dos sujeitos da pesquisa, parte da premissa de que estes graduandos estavam iniciando a disciplina de estágio supervisionado de ensino fundamental. Desta forma seria pertinente investigar o que sabiam esses professores em formação inicial sobre a Educação de Jovens e Adultos, haja vista, alguns estavam realizando o estágio no período noturno justamente nessa modalidade de educação.

Nessa perspectiva a pesquisa qualitativa em Educação surge como uma necessidade de responder às questões desafiadoras que emergem das práticas educacionais. Para Minayo (1995) a pesquisa qualitativa nas ciências humanas tem como foco a realidade, sendo assim a complexidade que caracteriza o real não pode ser expressa apenas em números.

Para compreender a problemática acerca da formação inicial de professores de Geografia para atender as especificidades da EJA considerou-se relevante dialogar com os saberes e concepção que os graduandos apresentam em relação a essa modalidade de educação para tanto foi proposto que respondessem algumas questões, entre elas a que norteia a discussão proposta nesse artigo - **O que você conhece sobre a EJA.**

As respostas apresentadas pelos alunos graduandos do 6º semestre do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPel para a referida questão foram bastante diversificadas, de fato o caráter aberto da questão proposta favorece a heterogeneidade dos discursos, opiniões e saberes sobre a temática. Em algumas respostas, mesmo observando-se carências teóricas e conceituais a EJA é reconhecida por sua especificidade de atender jovens e adultos com experiências de vida, e que por algum motivo foram excluídos do sistema de ensino, ou seja, é compreendida como possibilidade de inclusão social.

Ao ser mencionado Paulo Freire como maior expoente da educação de adultos, uma das respostas, reforça a característica diferenciada desta modalidade de ensino, tendo em vista que os pressupostos teóricos metodológicos freirianos defendem que “a alfabetização e a educação básica de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los”. (BRASIL, 2001, p.23).

Ainda em relação à questão conceitual, observou-se que em várias respostas dos graduandos foi utilizado o termo programa ao se referir a EJA. O que tende a reduzir o significado da mesma, tendo em vista que a Educação de Jovens e Adultos, a partir da LDB

9394/96 passou a ser uma modalidade de ensino, o que de fato lhe confere maior abrangência do que o conceito de programa.

Da mesma forma foi utilizado, em um número significativo de respostas, o termo supletivo para definir a EJA, quando de fato os referências teóricas indicam que esse termo não coaduna com função reparadora da mesma estabelecida no PARECER CNE/CEB 11/2000 que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Função reparadora significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. (BRASIL, 2000, p. 7).

Outro aspecto que teve destaque na análise empreendida diz respeito à maneira em que a EJA foi atrelada a possibilidade de aligeiramento para a conclusão da educação básica. Evidencia-se que estes discursos ainda professam a ideia de educação de jovens e adultos de caráter compensatório, supletivo e quantitativo que foi amplamente difundido no Brasil, mais especificamente, durante o regime ditatorial através da implantação do MOBRAL.

Atrelados ao aspecto discutido no parágrafo anterior estão os estereótipos expressos nos saberes dos professores em formação inicial que responderam ao questionário, em relação ao público da EJA. Respostas apontam que a matrícula na EJA é destinada a pessoas com idade não escolar ou idade certa, reduzindo desta forma, a função da escola apenas para atender alunos com idade entre 6 e 18 anos, ou período de 9 anos para concluir o Ensino Fundamental e 3 anos para a conclusão do ensino médio.

Nesta perspectiva a educação passa a ser compreendida como etapas e não como possibilidade de formação continuada para todo e qualquer cidadão, garantida juridicamente pela Constituição Federal Brasileira de 1988. E como bem destaca Cury (2000), a educação não pode ser dispensável em que pese à prática social cidadã na sociedade hodierna, pois é através dela que o jovem e o adulto podem retomar suas potencialidades, construir novos conhecimentos em consonância com suas experiências de vida em prol da qualificação profissional.

Seguindo essa linha de raciocínio estão os discursos que apontam a EJA como alternativa para as pessoas que não dispõem de tempo para frequentar o ensino regular, embora já seja sabido que essa modalidade de ensino tem atendido não somente alunos

trabalhadores, mas também jovens excluídos do sistema regular vigente, mais especificamente, nas escolas públicas brasileiras. Converte nesse sentido o conteúdo apontado em R21, quando da afirmativa de que a EJA tem acolhido os jovens que buscam recuperar o tempo perdido devido ao desinteresse e ou mau comportamento no ensino regular.

Percebe-se que existe, no primeiro momento, a tendência à generalização do público da EJA, como participantes ativos no mundo do trabalho, mas que de fato não é unanimidade tendo em vista que tem sido expressivo o número de alunos que frequentam as turmas de EJA e que ainda não possuem vínculo empregatício formal, ou seja, buscam a qualificação para atender as exigências do mercado do trabalho. A esse respeito o PARECER CNE/CEB 11/2000 destaca que o público da EJA é caracterizado por adultos ou jovens adultos, de modo geral, mais pobres e com vida escolar mais acidentada. São sujeitos que buscam qualificação para ingressar no mercado de trabalho, mas também trabalhadores que precisam estudar para atender as demandas desse mercado, desta forma o público da EJA tende a ser heterogêneo, tanto em relação à idade quanto em relação à condição socioeconômica.

Ainda em relação às respostas apresentadas pelos referidos graduandos, identificou-se a tendência em atrelar aos jovens que frequentam a EJA, características depreciativas em relação a comportamentos e motivações, desvinculadas da reflexão acerca dos motivos que podem estar imbricados ao insucesso escolar.

Sendo assim, depreende-se os professores de Geografia da UFPel em formação inicial, que participaram desse processo investigativo trazem saberes a respeito da Educação de Jovens e Adultos, que estão, na grande maioria, concatenados ao caráter compensatório de ensino para pessoas que não tiveram oportunidade de concluir a educação básica em idade regular. E em menor recorrência estão os saberes que convergem para as funções da EJA estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade de ensino que garantem:

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (BRASIL, 2000, p.).

A vista do exposto destaca-se a importância da interação do professor em formação inicial e o conteúdo do referencial que regulamentam a educação básica, de forma que a

prática profissional seja acrescida das discussões e avanços que vem sendo conquistados no âmbito das políticas públicas em prol da melhoria da educação brasileira.

## CONSIDERAÇÕES

Se de um lado, a EJA tem experienciado avanços significativos, como a garantia do direito a educação a todos os cidadãos brasileiros a partir da Constituição Federal de 1988, o reconhecimento das especificidades dos alunos jovens e adultos através da LDB 9394/96 que por seguinte definiu a EJA como modalidade de educação. (SOARES, 2011).

Por outro lado, na prática ainda há perspectivas em que a Educação de Jovens e Adultos é compreendida como uma forma aligeirada de obtenção de certificação, cuja finalidade é possibilitar o acesso ao ensino para os sujeitos que não estudaram em idade regular.

Cabe destacar que os saberes dos graduandos do 6º semestre do curso de Licenciatura em Geografia da UFPel, em relação a Educação de Jovens e Adultos, são bastante diversificados, em alguns casos evidencia-se relatos enclausurados no senso comum ou em estereótipos como por exemplo na resposta apresentada, por um dos sujeitos da pesquisa, em relação a EJA:

*“Trata-se de turmas criadas para formação de pessoas que por algum motivo não completaram seus estudos na idade ideal. Acolhe pessoas com deficiência física e mentais problemas de comportamento com idades avançadas que não concluíram os estudos devido a necessidade de trabalhar ou problemas pessoais.” (RESPOSTA SUJEITO DA PESQUISA).*

Diante da resposta acima se reafirma a urgência de maior espaço dentro do curso de formação de professores, para temáticas que permeiam o cotidiano escolar. Percebe-se que indiretamente, a resposta menciona temas como distorção idade/ano, educação especial, problemas comportamentais e evasão. Diante do exposto subentende-se que na concepção deste graduando, a EJA seria o destino de todos os alunos que a escola regular não deu conta de formar. Porém os referenciais teóricos apontam que o processo que leva um aluno a ingressar na EJA não se dá linearmente. Obviamente que a EJA acolhe alunos com especificidades semelhantes às descritas no fragmento acima, porém não como “turmas”, mas como uma modalidade de educação que tem proposta pedagógica diferenciada para garantir o direito de acesso e permanência, no sistema educacional à jovens e adultos.



Diante do exposto justifica-se a urgência de maior interação entre os futuros professores e o cotidiano da escola, porém tal interação precisa estar amparada por saberes não apenas de determinada área de conhecimento, mas também sobre os documentos legais que normatizam a educação básica, como a LDB e os demais textos que têm como objetivo interpretar e amparar o previsto pela lei maior da educação brasileira.

Depreende-se que o professor detentor de conhecimentos superficiais sobre os conteúdos de tais documentos pode ter maior dificuldade de exercer a docência compromissada com a melhoria da educação, pois mesmo a LDB 9394 tendo sido promulgada em 1996, são constantes as reformulações que visam atender demandas criadas no âmbito da sociedade hodierna.

Nesse contexto destacam-se as políticas públicas, que na grande maioria encontram resistência no contexto da escola básica, daí a importância do professor estar habituado desde a formação inicial com tais normatizações e discussões, de forma que ao chegar à escola tenham condições de discernir entre possibilidades e indisponibilidade frente às propostas que visam à melhoria da educação básica.

Pelo já exposto nos parágrafos anteriores, depreende-se que os graduandos de geografia da UFPel, em processo inicial de inserção no cotidiano escolar, detêm algumas carências a respeito da evolução conceitual da EJA o que poder interferir significativamente no contexto da sala de aula, pois, sabe-se que esse público é caracterizado pela diversidade e se o professor não atentar para as especificidades desse alunos pode estar contribuindo para tencionar, de uma forma geral as desigualdades geradas dentro do sistema escolar.

Diante disso, torna-se fundamental que os cursos de formação de professores habilitem profissionais para atuarem na EJA, sem deixar de considerar a realidade complexa dessa modalidade de educação. E a formação inicial precisa estimar para que os docentes tornem-se educadores que concebam suas disciplinas como possibilidade de transformação da realidade social e o efetivo exercício da cidadania.

Por fim e ciente de que há muito a aprender e avançar sobre a temática, considera-se que não se chegou ao final da pesquisa, mas sim a um novo ponto de partida para futuras investigações que possam contribuir para uma melhor compreensão das incertezas que surgiram no decorrer do trabalho de conclusão de curso, como por exemplo – quais são os saberes que fundamentam o trabalho de professores de Geografia em serviço na EJA? A Geografia escolar esta ensinando ou educando alunos jovens e adultos?

## LA EDUCACIÓN DE JOVEN Y ADULTO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA

**RESUMEN:** Desde la Ley de Directriz y Base de la educación brasileña, número 9394/96, la educación de jovens y adultos se tornó una modalidade de educación básica de las etapas de escuela primária y média, tiene características particulares y necessita ser organizada como um modelo pedagógico próprio adecuada as necesidades de jovens y adultos. Esta manera es fundamental que los cursos de formación de profesores capacitem profisionales para satisfacer las especificidades de estes sujetos. Delante de estas premisas de este artigo propone uno debaten acerca del espacio dado la educación de jovens y adultos no âmbito del formación inicial del profesores teniendo como referencia uno trabajo de conclusion de curso em Geografia de la Universidad federal de Pelotas (UFPel). Em verdade es emergente la necesidad de incluir temáticas pertinentes la realidade escolar em la formación inicial de profesores, pues la escuela contemporânea demanda por profisionales com formación consistente para satisfacer las expectativas del sujetos cada vez más variados, sino que tienen la igualdad de derechos a la acceso y residência em los sistemas escolar.

**PALABRAS CLAVES:** Docencia. Geografia. Educación. Joven. Adulto.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Educação para Jovens e Adultos Ensino Fundamental Proposta curricular - 1º segmento.** Brasília, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 17 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 17 mar. 20

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Base da educação nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível:< [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em 17 mar. 2013.

CALLAI, Helena C. **O Emílio, de Rousseau: contribuição para o estudo do espaço e da Geografia.** In: CASTELLAR, Sonia. (org). Educação Geográfica teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005. v. 5.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Processo nº 230001.0000 40/2000-55, parecer CEB nº 11/2000, aprovado em 10.05.2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

SOARES, Leôncio. **Do direito à Educação à Formação do Educador de Jovens e Adultos.** In Soares, L.; GIOVANETTI, M. A. de C.; GOMES, N. L. (org). Diálogos na educação de jovens e Adultos. – 4. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CARIRA, SERTÃO SERGIPANO: PERFIL DOS DOCENTES E O PROCESSO INICIAL DE FORMAÇÃO E TRANS-FORMAÇÃO<sup>1</sup>

Albilene Lins Santos<sup>2</sup>  
Ranússia Pereira Silva<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como principal objetivo apresentar um diagnóstico sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Carira/Sergipe/Brasil. Esta investigação é produto parcial da pesquisa realizada pelo projeto TRANSEJA 2 (Transdisciplinaridade na Literacia e Numeracia de Jovens e Adultos do Semiárido Sergipano), desenvolvido pela Universidade Tiradentes, através do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/Unit/CNPq), com apoio material e/ou financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Programa Observatório da Educação, pelo Edital 049/2011/CAPES/INEP. O projeto contribuiu para a superação do analfabetismo e universalização da educação básica de qualidade assegurando aos sujeitos o domínio da leitura, da escrita e da matemática, acompanhado da leitura de mundo, autoestima, a busca da autoria e valorização das regiões pesquisadas. Neste sentido, foi feito um levantamento do perfil dos docentes e coordenadores da EJA dos municípios integrantes do projeto num total de 36. O município de Carira é alvo da nossa investigação onde foi iniciada junto gestores municipais uma pesquisa de campo, em abril de 2013, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário sócio-ocupacional respondido pelos participantes numa das reuniões pedagógicas, em março de 2014, cujo objetivo foi identificar o perfil sócio-ocupacional dos docentes e coordenadores da Educação de Jovens e Adultos no município de Carira e a importância do trabalho de formação em sua carreira. O estudo contribuiu para conhecer o atual perfil dos docentes e coordenadores da EJA, em especial da cidade de CARIRA. No presente trabalho, percebe-se o quanto se deve refletir sobre a modalidade e a formação do docente que atua nesta modalidade. O TRANSEJA2 tem por finalidade promover a formação e capacitação de educadores da EJA, através de oficinas pedagógicas, numa perspectiva transdisciplinar. Vemos que a formação, vai além do que consideramos atividade de aprendizagem, ela se insere no âmbito humano e social, tendo como consequência a elevação da qualidade de diferentes fatores e na melhoria da qualidade de vida. O marco teórico foi Magalhães(1994;2010;2011), Freire(1983;1996), Moita(2000), Nóvoa(1998), Tardif( 2009) e Thiollent(1998).

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação. Docentes. Educação de Jovens e Adultos. Oficinas Pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

<sup>1</sup> Apoio material e/ou financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES – Brasil através do Programa Observatório da Educação. Edital 049/2012/CAPES/INEP.

<sup>2</sup> Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Sergipe. Professora da Rede Estadual. Bolsista-Programa Observatório da Educação – TRANSEJA. Pesquisadora - GPGFOP/UNIT/CNPq; e-mail: albilene\_se@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes - Unit-, bolsista da CAPES pelo Observatório da Educação, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Gestão e Formação de Professores – GPGFOP e professora de educação básica da rede estadual de Sergipe; e-mail: nusa\_pereira@yahoo.com.br.

As discussões sobre o processo de formação do docente, o perfil tecido através das histórias de vida dos professores e suas práticas vem sendo alvo de pesquisas e reflexões por muitos pesquisadores, por constatarmos que é pela formação que se constrói a identidade dos indivíduos. Partindo da afirmação que o conceito de formação para Pineau(1983) está representado por uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, podemos considerar que aprender é um ato vital, onde o professor e educador conhece - se, questiona – se, onde é fundamental manter um canal aberto para os vários pólos de construção da identidade.

Esta ação de construção se dá pelo fato de que a necessidade de uma formação inicial eficaz e contínua ainda está ligada a modelos e estratégias utilizados para desenvolver entrosamento, preparação para a investigação, reflexão e inovação por parte do professor e educador.

Procurando analisar e compreender as interações entre o processo de formação profissional inicial e o processo mais global de formação pessoal dos docentes, observa-se que estes dois processos caminham lado a lado e permitem a construção da formação e transformação das diferentes e múltiplas dimensões da identidade profissional e pessoal da vida humana. Para Moita (2000), compreender como cada pessoa se forma ou processa sua formação é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida, é entender que cada pessoa neste universo constrói seus registros através das trocas, das interações sociais, das experiências ocorridas seguidas vezes que se estabelecem, e dão origem ao conhecimento em via de mão dupla.

Para entendermos o fator primordial que leva o docente a procurar a formação inicial no decorrer da sua carreira, procuraremos não só lembrar das exigências pautadas nos programas de Políticas Públicas para a Educação adotadas pelo país em todos os níveis, onde a Educação de Jovens e Adultos- EJA é contemplada, como também recordamos o quanto a vulnerabilidade das políticas aplicadas a esta modalidade ainda se omite em pagar uma dívida com os seus sujeitos, de forma a compensar o tempo que lhes foi negado acesso, continuidade e espaço para discussão e realização dos objetivos sem prejudicar o progresso coletivo.

Seguindo em frente, não devemos esquecer que este acesso cobrado por grande parte da população brasileira, não alfabetizada ou não dominante das funções mais básicas que seriam ler, escrever, contextualizar, participar socialmente e politicamente, ainda representam um espaço a ser contemplado, onde teríamos um sujeito a menos na escuridão da ignorância e do domínio daqueles que foram mais favorecidos com o acesso à informação e a

educação. Promover Oficinas Pedagógicas, é mais além que favorecer o domínio da Literacia, “Entenda-se por *práticas de literacia*, a utilização das competências básicas de ler, escrever e calcular em situações específicas de processamento de informação escrita na vida quotidiana. (GOMES, 2002, p. 80) É avançar para a finalidade do trabalho docente, que vai sendo representado pelas ações, motivos, intenções planos, objetivos e projetos, mas que nunca são permanentes e mudam conseqüentemente com o tempo da ação.

Diante deste contexto temos como marco temporal que consta do início desta ação de formação e demais etapas a serem desenvolvidas, o período de março 2014 a dezembro 2014. Os dados apresentados até o momento nos leva a um questionamento: O trabalho docente objetiva a formação e trans-formação das diferentes e múltiplas dimensões da identidade profissional e pessoal da vida humana?

Apoiando este questionamento, o presente artigo tem como objetivos: Apresentar um diagnóstico sobre o perfil sócio-ocupacional dos docentes da EJA no município de Carira/Sergipe/Brasil ; Conhecer os temas que desejam discutir e refletir nas próximas oficina; Entender a relevância dos temas escolhidos e a relação com suas historias de vida.

O trabalho de formação continuada desenvolvido pelo projeto TRANSEJA2 justifica – se diante das necessidade que foram apresentadas pelos docentes, quando ao responderem ao questionário sócio-ocupacional elencarem os temas que desejam discutir, refletir e partilhar junto ao seus colegas de trabalho, aos seus alunos , para desta forma enfrentar dificuldades e resolverem problemas.

Visando contribuir na superação do analfabetismo e universalização da educação básica de qualidade que assegure aos sujeitos o domínio da leitura, da escrita e da matemática, acompanhado da leitura de mundo, autoestima, busca de autoria e valorização da sua região que se insere, o TRANSEJA 2. Tem como foco a Educação Básica, especificamente a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA em 36 municípios do semiárido sergipano, onde o município de Carira também contemplado participa desta pesquisa em andamento com foco na formação de professores. Os índices de analfabetismo funcional e absoluto apontados no IDEB observado e Metas planejadas foi um dos indício que destacou o município para que viesse a participar do Projeto TRANSEJA 2.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O projeto TRANSEJA 2, contribui para a superação do analfabetismo e universalização da educação básica de qualidade assegurando aos sujeitos o domínio da

leitura, da escrita e da matemática, acompanhado da leitura de mundo, autoestima, a busca da autoria e valorização das regiões pesquisadas. Neste sentido, foi feito um levantamento do perfil dos docentes e coordenadores da EJA dos municípios integrantes do projeto. Tendo um universo de pesquisa representado por 36 municípios do semiárido sergipano.

Tendo a frente como líder do GPGFOP/UNIT/CNPq, a Prof<sup>a</sup> Dra:Ada Augusta Celestino Bezerra, o Projeto TRANSEJA2 conta com a participação de estudantes do mestrado em Educação da UNIT; estudantes de graduação da UNIT e professores de ensino da educação básica das redes municipal e estadual em Aracaju.

A metodologia escolhida foi a da Pesquisa-ação, uma vez que esta discute vários temas relacionados com a metodologia da pesquisa social e destaca diversas formas de ação coletiva que é orientada através da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e social (Thiollent, 2005).

As ações do TRANSEJA 2 tem por finalidade promover a formação e capacitação de educadores alfabetizadores da EJA visando o avanço na literacia “Entenda-se por práticas de literacia, a utilização das competências básicas de ler, escrever e calcular em situações específicas de processamento de informação escrita na vida quotidiana. (GOMES, 2002, p. 80) e numeracia de jovens e adultos do ensino fundamental, a fim de favorecer o exercício pleno da cidadania dos sujeitos.

Mendes (2001) constrói o conceito de numeramento partindo da perspectiva que relaciona o conhecimento matemático e as práticas matemáticas aos seus contextos específicos, visualizando o uso das noções de quantificação, medição, ordenação e classificação em sua relação com os valores socioculturais que permeiam essas práticas (FARIA, 2010, p.2).

A formação docente ideal tem que promover a passagem da consciência ingênua à consciência crítica, ou seja, o caminho da curiosidade epistemológica (estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados). “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997).

O município de Carira é alvo da nossa investigação onde foi iniciada junto gestores municipais uma pesquisa de campo, em abril de 2013, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário sócio-ocupacional respondido pelos participantes numa das reuniões pedagógicas, em março de 2014, cujo objetivo foi identificar o perfil sócio-ocupacional dos

docentes e coordenadores da Educação de Jovens e Adultos no município de Carira e a importância do trabalho de formação em sua carreira.

Como proposta de trabalho, o Projeto TRANSEJA 2 levou aos docentes e coordenadores participantes, Oficinas Pedagógicas sendo uma ação de formação prevista para ser realizada em 05 encontros mensais. Realizado em numa unidade escolar municipal o 1º encontro teve a participação de 30 pessoas entre docentes e coordenadores municipais da EJA. Assim que chegavam ao local do encontro, os participantes recebiam as pastas classificadoras contendo além do material específico, o questionário cujo objetivo era identificar o perfil sócio-ocupacional e uma apostila com a fundamentação do Projeto a ser apresentado pelos bolsistas responsáveis por aquele município, professores da educação básica da rede estadual.

Um breve apresentação, marcou o início do primeiro contato entre bolsistas do TRANSEJA 2 e participantes. A medida que ia se apresentando, procuravam deixar marcas de sua identidade, e do seu lado profissional através dos motivos da escolha pela EJA, o período de atuação na docência, a sua formação acadêmica, as dificuldades e atrativos na escolha da profissão.

Este não foi o único momento onde a identidade dos docentes participantes veio à tona junto com suas histórias de vida. Vimos que ao assistirem uma mensagem de acolhida intitulada “Semeadura”, via Data Show, muitos puderam expressar seu ponto de vista com relação à mensagem, não se intimidando em fazer conexões entre o que assistiam e seus percursos de vida.

Dando prosseguimento a reunião, foi apresentada a proposta do Projeto TRANSEJA 2 e após a apresentação os participantes puderam expressar a sua opinião, fazer seus questionamentos e demonstrar suas expectativas. Com a finalidade de firmar um compromisso entre os presentes e a filosofia do Projeto foi apresentado e lido com o grupo o Termo de Consentimento livre e esclarecido para após concordarem pudessem assinar e nos devolver. O Termo de Consentimento deixava claro que a participação dos docente ou coordenador será feita de forma espontânea, a identidade não será revelada, as imagens uma vez aceito o Termo serão de propriedade do Projeto, e demais informações ali contidas. Cientes de tudo receberam e responderam ao questionário, de onde pudemos extrair o objeto do nosso artigo, onde são apresentados resultados parciais de uma pesquisa que diz respeito as considerações sobre a formação acadêmica e pós-graduação, o tempo de docência na EJA, a busca de formação e trans-formação a partir de relatos sobre a história de vida na formação de grande parte destes professores.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO DOCENTE**

Discutir a respeito da formação de professores, é procurar desenhar um espaço de trabalho que não seja apenas como físico, mas também social, visto, dividido e respeitado por outros membros, com os mesmos interesses. Sobre a formação poderemos seguir por diferentes direções que se dividem e se completam. Ela pode ser vista inicialmente por dois ângulos Inicialmente veremos o professor como aluno, quando este se coloca como aprendiz, recebendo, questionando e socializando o conhecimento, em seguida sob a visão de docente, estando á frente desta formação . Além destas possibilidades apresentadas, a formação docente poderá também ser direcionado para os processos formativos iniciais ou para os processos de formação continuada.

Sobre estas possibilidades apresentadas, destacaremos a posição de autores escolhidos como base de sustentação teórica através dos conceitos por eles formulados e defendidos. Para Tardif, (2009, p.35) a docência é um trabalho cujo objetivo não é construído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotada de uma certa capacidade de resistir ou participar da ação dos professores. Neste sentido, o autor nos mostra o quanto as relações humanas permeiam o trabalho de formação inicial, onde o conhecimento dado pela academia deve ser socializado, para que aconteça a multiplicação das ações coletivamente.

Questionado sobre qual o lugar da docência e qual o significado do trabalho do professor em relação aos seus postulados e ao ethos que eles impõem, Tardif nos alerta da seguinte forma:

Fundamentalmente o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. (2009, p.17)

Dessa forma, observamos que nesta afirmação o autor alega que o tempo de aprender não tem valor por si mesmo: é simplesmente uma preparação, ou seja, ele é improdutivo e reprodutivo. Resumindo, os agentes escolares são vistos segundo (Braverman,1976;Harris.1982) como trabalhadores improdutivos. Para Tardif, tal afirmação não o convence e desta forma ele denomina o trabalho docente como uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho.



E o que diz Thiollent sobre o trabalho coletivo? Para Thiollent (2005), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e social.

A formação docente ideal promoverá a passagem da consciência ingênua à consciência crítica, ou seja, o caminho da curiosidade epistemológica (estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados). “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” FREIRE, (1997).

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Analisando o perfil dos professores da EJA, vimos que todos pertencem a uma única rede, a municipal. Num total de 34 presentes à Oficina Pedagógica, apenas 30 responderam ao questionário. Entre os participantes contamos com a presença de 01 coordenador e 29 professores, sendo 8 do gênero masculino e 22 do feminino, conforme tabela 1.

Sexo	Quantidade	%
Masculino	8	27
Feminino	22	73
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tabela 1 - Sexo. Fonte: Secretaria de Educação do Município de Carira/SE -2014

No tocante a faixa etária dos componentes constatamos que varia entre 20 até 60 anos, sendo que o maior índice ficou entre 31 a 40 anos de acordo com a tabela 2 .

Idade	Quantidade	%
21 a 30 anos	2	6,7
31 a 40 anos	17	56,6
41 a 50 anos	5	16,6
51 a 60 anos	2	6,7
Mais de 60 anos	2	6,7
Não informaram	2	6,7
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tabela 2 - Idade. Fonte: Secretaria de Educação do Município de Carira/SE-2014

Foi para nós uma grata surpresa ao descobrirmos que a maioria dos participantes possuía graduação completa e pós-graduação. Tabularmos os resultados, observou-se que dos 30 questionários respondidos, 14 possuem Pós-Graduação completa, sendo que os que informaram foram: 01 em Gestão Escolar, 02 em Língua Portuguesa, 01 em História Sergipana, 03 em História e Cultura Sergipana, 01 Letras / Português e 03 estão concluindo. De acordo com a tabela 3 que aborda a formação podemos constatar a veracidade dos dados levantados sendo possível observar que a porcentagem de docentes que não declararam sua graduação chegou a 30% dos participantes. Em conversa com os docentes durante o desenvolvimento da oficina, alguns preferiram não deixar claro a sua formação e até mesmo quando responderam ao questionário, anonimamente não se sentiram à vontade para declarar sua formação acadêmica específica.

<b>Formação/Escolaridade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Nível Médio	2	6,7
Graduação Completa	16	53,3
Graduação em curso	3	10
Não Declararam	9	30
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tabela 3 – Formação. Fonte: Secretaria de Educação do Município de Carira/SE -2014

Quanto ao tempo de atuação, 16 participantes tinham de 01 a 03 anos, 04 menos de 01 ano, 01 de 07 a 09 anos, 06 de 10 ou mais e 03 não declararam .

A atuação na docência está assim dividida: Vimos que 13 atuam na 1ª fase e 10 na 2ª fase. Os motivos pelo qual os participantes escolheram atuar na EJA, a grande maioria informou que foi pela falta de profissionais. Com relação à fundamentação teórica que sustenta a prática pedagógica dos professores entrevistados, constatou-se que apenas 09 costumam ler autores como: Paulo Freire, Emília Ferreiro, Walon, Piaget e Vigotsky.

Entre os recursos mais utilizados estão: livros didáticos, quadro e giz, cartolina e outros papéis afins, livros didático, jornais e revistas. A maioria dos participantes do questionário informou que a maioria dos seus alunos vive na zona rural do seu município, tendo a agricultura como fonte, cultura de subsistência e/ou complementação de renda. Desenvolvem outros serviços de forma autônoma (pintor de parede, pedreiro, doméstica, etc.). Para a maior parte do grupo a EJA é uma oportunidade para aqueles que não tiveram uma chance na juventude e para os que estão em idade distorcida no ensino normal. As principais dificuldades encontradas por eles em sua prática profissional na EJA são: falta de material didático; manter a frequência; falta de estímulo dos docentes, dos alunos e da família e a

evasão escolar. Com relação à evasão eles atribuem a ausência no período do plantio e da colheita.

Os participantes colocaram como sugestões os seguintes temas para que fossem trabalhados nas próximas oficinas pedagógicas. Em primeiro lugar: a conscientização sobre os direitos humanos; em segundo lugar, o apoio aos valores democráticos e exercício ativo da cidadania; e em terceiro lugar: redução da pobreza e do desemprego, qualificação da força de trabalho; conscientização sobre os direitos humanos e o fortalecimento da equidade e igualdade de gênero. Sendo estes os quatro temas mais votados procuramos entender a sua relevância e a relação com suas histórias de vida.

Na conversa que se estendeu entre docentes e multiplicadores da oficina, tivemos a oportunidade de ouvir e registrar o porquê da escolha dos temas. A maneira precisa de escolha dos temas pelos docentes da EJA, representava a identidade, os traços típicos, as características do local, seus problemas, e demais aspectos integrantes do seu trabalho.

Dos 30 que responderam ao questionário, 15 já tinham ouvido falar sobre a transdisciplinaridade e 20 sobre o ensino por projetos. Quanto às expectativas dos participantes da oficina em relação ao TRANSEJA, é que o grupo contribua para a melhoria da prática pedagógica dos docentes da EJA.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação de Jovens e Adultos requer um perfil profissional que a maioria dos seus educadores não apresenta, uma vez que os cursos de formação não incluem estudos sobre a EJA. Assim, é importante que se desenhe, no docente, um perfil que tenha o contorno do compromisso político, entusiasmo para prover mudanças significativas, competência para conduzir o processo de reconstrução da aprendizagem, identificação cultural e ética na condução do processo educativo.

O estudo em tese contribuiu para conhecer o atual perfil dos docentes e coordenadores da EJA do semiárido sergipano, e em especial da cidade de Carira. Respondendo ao questionamento onde o trabalho docente objetiva a formação e trans-formação das diferentes e múltiplas dimensões da identidade profissional e pessoal da vida humana, observamos que ainda é necessário percorrer diferentes caminhos, insistir nos resultados e nos fins do trabalho docente, naquilo que realmente ele tem como finalidade para que seja acreditado, para que continue dando frutos e que as histórias de vida não figurem isoladamente, mas que sejam

incorporada à vida dos seus autores e que possam caminhar junto com os anseios profissionais de cada um.

No presente trabalho, percebe-se o quanto é possível refletir sobre a modalidade e a formação do docente que atua nessa área. Entendendo a Educação como um processo dinâmico, é desta forma o grupo de pesquisa TRANSEJA 2 pretende continuar este trabalho promovendo a formação e capacitação de educadores da EJA, através de oficinas pedagógicas, numa perspectiva transdisciplinar, onde as relações com outros docentes e a história de vida de cada um possa gerar uma troca de saberes e repercutir na construção de suas identidades, pois não há troca apenas entre si, mas de forma coletiva, organizada e flexível. Dessa forma, não haverá e nunca houve “tempo morto”, segundo Tardif, (2009, p.193) pois várias tarefas serão realizadas ao mesmo tempo, o professor nunca está parado, seja no almoço, seja no recreio, seja num intervalo da formação continuada, ele sempre estará realizando alguma tarefa pedagógica.

É nessa visão que acreditamos ser importante a formação, indo além do que consideramos atividade de aprendizagem, inserindo-se no âmbito humano e social, tendo como consequência a elevação da qualidade de diferentes fatores e na melhoria da qualidade de vida.

Enfim, podemos lembrar Nóvoa (1992, p. 10), na apresentação da obra *Vidas de Professores*, onde ele comenta que “[...] ser professor obriga a opções constantes, que cruzem a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendem na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.”

### **LA EDUCACIÓN DE ADULTOS E JOVENS NO MUNICIPIO DE CARIRA, SERGIPANO SERTÃO: PERFIL DOS DOCENTES EO PROCESSO INICIAL DE FORMACAO E TRANS-FORMAÇÃO**

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo presentar un diagnóstico sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el municipio de Carira / Sergipe / Brasil. Esta investigación es el resultado parcial de una investigación realizada por la TRANSEJA proyecto 2 (Alfabetización y Aritmética transdisciplinaria en Jóvenes y Adultos Semiárido Sergipe), desarrollado por la Universidad de Tiradentes, a través del Grupo de Investigación en Políticas Públicas, Ordenación y Capacitación socioeducativa y Maestros (GPGFOP / Unidad / CNPq), con el apoyo material y / o Coordinación financiera de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), a través del Centro de Programa de Educación para al 049/2011/CAPES/INEP Aviso. El proyecto contribuye a la superación del analfabetismo y la universalización de la educación básica de calidad asegurando el área temática de la lectura, escritura y matemáticas, acompañado por la lectura del mundo, la autoestima, la búsqueda de la autoría y la recuperación de las áreas estudiadas. En este sentido, se realizó una encuesta de perfil de los docentes y coordinadores miembros EJA de los municipios del proyecto un total

de 36. Carira El municipio es el objetivo de nuestra investigación, que se inició con los gestores municipales un estudio de campo en abril de 2013, teniendo como herramienta de recolección de datos, un cuestionario socio-ocupacional contestadas por los participantes en las reuniones pedagógicas, en marzo de 2014, tenían como objetivo identificar el perfil socio-profesional de los profesores y coordinadores de educación de jóvenes y adultos en el municipio de Carira y importancia de la capacitación para el trabajo en su carrera. El estudio contribuyó para cumplir con el perfil actual de los profesores y coordinadores de la EPJA, en particular la ciudad de Carira. En el presente trabajo, se da cuenta de lo mucho que uno debe reflexionar sobre el deporte y la formación de enseñanza que opera en este modo. El TRANSEJA2 tiene como objetivo promover la formación de profesores de educación de adultos a través de talleres educativos, una perspectiva transdisciplinaria. Vemos que la formación va más allá de lo que consideramos la actividad de aprendizaje, que se inserta en el contexto humano y social, lo que resulta en la elevación de la calidad de los diferentes factores y mejorar la calidad de vida. El teórico de marzo fue de Magallanes (1994, 2010, 2011), Freire (1983, 1996), Moita (2000), Nóvoa (1998), Tardif (2009) y Thiollent (1998).

**PALABRAS CLAVE:** Formación. Profesores. Jóvenes y Adultos. Talleres Pedagógicos.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

INEP. **Portal IDEB.** Disponível: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

MAGALHÃES, J. (2013). **O rural e a escolarização em Portugal.** Educação e Filosofia, 27, Número Especial, 63-73.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Tradução Maria dos Anjos Caseiro; Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

## A FORMAÇÃO COMO PROCESSO DE REFLEXÃO, DISCUSSÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DOS SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sylvia Messer<sup>1</sup>  
Zenaide Heinsch<sup>2</sup>  
Cátia Keske<sup>3</sup>  
Fabiana Lasta Beck Pires<sup>4</sup>

**RESUMO:** Este artigo visa relatar uma pesquisa realizada no cotidiano dos professores estaduais em relação à sua formação inicial e a abordagem dada à Educação de Jovens e Adultos, bem como através do acompanhamento da formação continuada organizada pelas escolas e instituições estaduais responsáveis, com o objetivo de refletir sobre essa modalidade de ensino e a formação dos professores para atuarem nela. Para embasar a discussão, pautamo-nos na legislação vigente voltada à EJA, atendo-nos, basicamente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ademais, buscamos aporte teórico em autores como Foucault (2004); Freire (2004); Goergen (2001); Nietzsche (2003) e Thurler (2002). A formação continuada comumente ofertada aos docentes traz consigo a preocupação com a apresentação de técnicas, de métodos que possibilitem a instrumentalização da prática do professor. Observamos, a partir de pesquisa sobre a formação inicial e a formação continuada com professores estaduais que atuam na EJA, que a sua formação inicial não abordou ou não os preparou para o trabalho com a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino. Percebemos, também, que a formação continuada tem sido ineficaz para proporcionar uma mudança no pensamento, na organização curricular, na ação pedagógica propriamente dita.

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA. Formação docente. Prática reflexiva.

### INTRODUÇÃO

A partir da aprovação da Lei 9.394/96, coube ao Conselho Nacional de Educação regulamentar a partir de legislação complementar específica a Educação Nacional, incluindo a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Da mesma forma, cada Conselho Estadual passou a normatizar a oferta da Educação Básica nos Estados. Como a EJA, a partir dessa legislação, passa a ser uma modalidade da educação básica, e como possui uma demanda com especificidade própria, passa a receber tratamento consequente. Para tanto, a Câmara de Educação Básica, do CNE, aprova o Parecer CNE/CEB/11/2000, que estabelece as Diretrizes

---

<sup>1</sup> Graduada em Geografia. Especialização em Geografia. Mestre em Educação nas Ciências. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha Câmpus Panambi. [sylvia.messer@iffarroupilha.edu.br](mailto:sylvia.messer@iffarroupilha.edu.br).

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia. Mestre em Educação. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha Câmpus Panambi. [zenaide.heinsch@iffarroupilha.edu.br](mailto:zenaide.heinsch@iffarroupilha.edu.br).

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia. Especialização em PROEJA. Mestre em Educação nas Ciências. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha Câmpus Panambi. [catia.keske@iffarroupilha.edu.br](mailto:catia.keske@iffarroupilha.edu.br).

<sup>4</sup> Graduada em Pedagogia. Especialização em Educação Especial. Mestre em Educação. Doutora em Educação. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha Câmpus Panambi. [fabiana.pires@iffarroupilha.edu.br](mailto:fabiana.pires@iffarroupilha.edu.br).

Curriculares Nacionais para a EJA. A partir desse Parecer, muitos outros documentos foram exarados (resoluções, pareceres, portarias...) pelos egrégios Conselhos para aprofundar a análise de aspectos relevantes à EJA. No entanto, nos ateremos basicamente, às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Segundo o Parecer 11/2000 – CEB, a educação como direito, independentemente da faixa etária, visa a reparar uma dívida social que se origina no Brasil Colônia com a subalternidade atribuída à educação escolar de negros, índios, caboclos, migrantes, trabalhadores braçais, entre outros, conforme Soares (2002). Essa subalternidade pode não ter produzido tantos danos no sentido cultural, pois esses sujeitos desenvolveram uma cultura muito rica baseada na oralidade. No entanto, impedidos de se apropriar da leitura e da escrita, esses segmentos da população tiveram que enfrentar profundas desigualdades, geradas pela exclusão de muitos processos que se desenvolvem no interior de uma sociedade letrada. Além disso, pelo contexto em que a legislação é criada, a alfabetização e a continuidade dos estudos prosseguiriam sendo tidos como necessários para que essa população pudesse atender às demandas do mercado de trabalho.

A EJA, segundo a legislação, deixa de ter o caráter de suplência, de suprir uma deficiência, e passa a conjugar as funções reparadora, equalizadora e qualificadora. A função **reparadora**, segundo o parecer, “[...] no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano”. Essa função possibilita devolver a esses sujeitos a possibilidade de acesso aos códigos de leitura e escrita, que são importantes dispositivos de poder, de representação material e simbólica, o que, com certeza, não se dará somente pela escolarização, mas também pela integração deles em lutas sociais como aquelas que visam a uma sociedade menos desigual.

A educação escolar, ao facilitar a relação dos educandos com os conhecimentos sistematizados, suas formas de produção, reprodução e regulação, estará propiciando oportunidades de mudanças. À medida que faz chegar a eles novos objetos de conhecimento, incita-os ao trabalho de ressignificar os saberes com os quais operam. Por outro lado, favorece a socialização desses educandos, pois o cotidiano escolar e a pertença institucional abrem novos espaços de circulação, regulação de condutas e formas de subjetivação.

Na sociedade contemporânea, o acesso aos conhecimentos sistematizados marca fundamentalmente os seres humanos e as suas condições e formas de integrar as relações sociais. Por processos que passam pela linguagem, pela economia, pela política e pela ética, esses seres humanos são levados a movimentos que fazem deles objetos, mas também podem

passar por movimentos que os levem à ruptura com tal condição. Uma vez que a riquíssima oralidade desenvolvida pelos educandos da EJA encontra, no acesso à leitura e à escrita, uma forma de expansão, essa modalidade de educação pode constituir-se em fator de resistência contra as formas de submissão, exclusão e vulnerabilidade social. Pode favorecer o desenvolvimento de novas formas de inserção social e de subjetivação.

A função **equalizadora** da EJA pretende possibilitar a reinserção no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada por motivos diversos. Dessa forma, a legislação prevê a equalização dos saberes, dos bens sociais, oportunizando aos alunos e alunas da EJA novas e melhores formas de acesso e permanência na escola, reestabelecendo sua trajetória escolar e adquirindo novas oportunidades nas relações sociais conflituosas. Conforme o Parecer, a reentrada no sistema educacional “[...] deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura dos canais de participação”.

Porém, o reconhecimento dos direitos de cada um, no caso da educação como um direito, passa por complexas relações de poder que comportam três tipos de lutas, uma contra a dominação, outra contra a exploração e, ainda, contra as formas de sujeição e submissão, que se interpenetram, embora na atualidade esteja em primeiro plano a luta contra as formas de sujeição. E, sem dúvida, essas lutas não têm como palco único a educação, uma vez que derivam de processos econômicos e sociais. Esses sujeitos atendidos pela EJA não apresentam carências ou processos de exclusão apenas na educação, são destituídos da participação em muitos outros processos resultantes de fatores econômicos e sociais cuja solução não será encontrada somente na educação, pois são problemas estruturais.

O Parecer 11/2000 – CEB proclama a terceira função da EJA, que é a **qualificadora**; conforme a legislação “[...] Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. [...] Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade”. Na legislação, a qualificação aparece como oportunidade de relação com novos conhecimentos e inserção em um processo permanente de aprendizagem, conforme Freire (2004), como o aprender-sem-fim, aquele que favorecerá a descoberta de habilidades, potencialidades e competências para a vida, incluindo nesta o mundo do trabalho, podendo esses espaços e tempos de educação transcenderem o lugar formal da escola. Essa função prevê que jovens e adultos retomem, desenvolvam, confirmem e ultrapassem os seus saberes - seu potencial, suas habilidades e



competências adquiridas na própria vida, somando-se a outros necessários à criação de possibilidades para alcançarem níveis de atuação profissional mais qualificado.

Embora haja uma intencionalidade de mudança profunda na orientação da EJA, há um fio de submissão que permanece, pois as funções reparadora, equalizadora e qualificadora necessitam de uma nova visão de educação e de nova ótica na formação docente. A efetivação desse processo depende do entendimento da educação como algo centrado na pessoa e de que valorizar o humano, o pensar crítico e criativo possam transformar e constituir novas subjetividades, especialmente por meio de experiências de si<sup>5</sup>.

No entanto, a partir de pesquisa sobre a formação inicial e a formação continuada com professores estaduais, que atuam na EJA, constatou-se que a sua formação inicial não abordou em nenhum momento ou não os preparou para o trabalho com a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino; observa-se, também, que a formação continuada tem sido ineficaz para proporcionar uma mudança no pensamento, na organização curricular, na ação pedagógica propriamente dita.

Nesse sentido, abordamos a questão do conhecimento dos professores, de seus saberes, seus saberes-fazeres, suas competências e habilidades, não como o lugar de aplicação de teorias, mas como objeto de teorização. E, nesse caso, refletir sobre a atual formação que tem sido deficitária, inconsistente e não tem provocado o docente a efetuar as mudanças necessárias; no máximo, tem alterado algumas práticas metodológicas e de forma individualizada, que se reflete na própria organização da escola, que está envolvida por esses movimentos de reforma, mas não tem uma discussão coletiva sobre o seu fazer educação, sobre quais objetivos e finalidades possui com o trabalho que vem desenvolvendo e, principalmente, qual é o seu papel para com os educandos da EJA.

## **DESENVOLVIMENTO**

Os saberes docentes são saberes sociais, construídos pelos professores em sua objetividade e subjetividade durante todo o processo de formação e prática. As transformações sociais, políticas e econômicas que estão acontecendo refletem-se diretamente sobre a política educacional e sobre a função docente, sobre a imagem do professor e sobre o valor que a sociedade atribui à educação, como também, sobre os saberes de docência.

---

<sup>5</sup> A expressão “experiência de si” é utilizada para significar um momento único, individual, solitário, no entanto pleno, pois escapa a pura subjetividade, por ser atravessada, cruzada pelas experiências dos outros, e representar momentos de transformação e resistência aos dispositivos de poder e aos processos de subjetivação.

Atualmente, a formação dos professores ainda é dominada pela lógica disciplinar e de verdades sobre uma forma de pensar a educação, sem muita relação com a realidade vivenciada todos os dias por eles, é uma formação por especialização e fragmentação e os docentes são vistos como técnicos ou executores de teorias e reformas. Além disso, os objetivos e metas de atingir índices elevados de escolarização (de preferência 100%) da população, independente da faixa etária, mas sem maiores investimentos estruturais, pedagógicos e de formação, trazem consigo sentimentos de insegurança, e até recusa por parte dos professores em relação a mudanças de pensamento, de atitude, o que é compreensível, pois independentemente de quem provoca ou decreta as reformas, os agentes da transformação prática são eles, que assumem a linha de frente e a responsabilidade perante a sociedade.

A formação continuada que hoje é oferecida aos docentes ainda traz como preocupação a apresentação de técnicas, de métodos que possibilitem a instrumentalização prática do professor. Observamos, acompanhando alguns encontros de formação, que discussões ou estudos teóricos para fundamentar o trabalho e possibilitar o entendimento da atual ação docente ou a ruptura com a atual forma de organização são raros, o que na verdade mascara, não permite desvelar a real situação de reprodução de valores.

Uma formação de qualidade, que leve em conta a prática docente como produtora de saber, que procure consultar os professores sobre suas reais necessidades, que os reconheça como sujeitos do conhecimento, poderá auxiliar, nesse período de incertezas, de mudanças profundas de sentido e de valor, a reduzir o desajustamento que muitos docentes sentem diante dessa situação.

Com a formação inicial que não abordou a educação de jovens e adultos, com uma formação continuada fragmentada e disciplinarizada, é preciso que se analise bem que condições possuem esses professores para proporem alterações mais profundas e significantes na organização curricular e no Projeto Pedagógico da escola. Que espaços possuem esses professores para refletirem e analisarem de forma intertransdisciplinar suas práticas em relação à EJA, que traz em seu bojo muito mais do que um simples “dar aulas”, mas um ressignificar de concepções, de conhecimentos, de visão de mundo, de vida?

Apesar disso, a cada ano são imputadas mais exigências em relação ao trabalho docente, com um encolhimento das responsabilidades do Estado e de outros agentes de socialização. Apresenta-se a necessidade de os docentes alterarem a visão de seu tradicional papel e passarem a ser os mediadores desse processo de globalização da informação para efetuar a formação, a questionarem-se cada vez mais sobre qual é o valor da educação atual e

dos conhecimentos trabalhados e do trabalho docente, que conteúdos devem ser ensinados, o tempo para isso e os parâmetros a serem atingidos e quais são os recursos e condições de trabalho suficientes e eficientes, para esse processo.

Todo esse contexto acaba por gerar diferentes reações nos professores, alguns aceitam as mudanças, outros inibem-se, outros permanecem reticentes, ainda outros têm medo, sentem-se inseguros. É, por isso, que se pode ouvir, muitas vezes, nas escolas: “você ainda é novo na profissão, vai mudar de ideia”, “nem tente fazer isso, os alunos da EJA querem conteúdo”, “já tentei muitas vezes fazer assim e não deu certo”<sup>6</sup>.

É importante ter clareza de que os professores não são meros reprodutores, mas atores competentes, que, em sua prática, produzem saberes capazes de interferir na vida desses sujeitos da EJA; de que o trabalho com os sujeitos da EJA necessita de um conhecimento específico sobre o diferencial que esses educandos apresentam, além dos conhecimentos que os professores já possuem em suas áreas de conhecimento e de que a intertransdisciplinariedade é fundamental, uma vez que a realidade desses jovens e adultos não é fragmentada; de que o espaço de discussão coletiva do cotidiano da EJA é imprescindível para que a escola como um todo possa ter clareza dos objetivos, funções e necessidades de organização curricular diferenciada para a EJA.

Cada escola e cada sistema de ensino apresenta realidades distintas, por isso não é intenção prescrever fórmulas para a formação inicial e continuada dos professores. O que procuramos é evidenciar as profundas transformações que vêm sendo imputadas à educação, muitas vezes não discutidas, nem conscientemente percebidas pelos docentes, o que dificulta uma tomada de postura coletiva frente os problemas e a definição de objetivos comuns.

Escolher uma linha de formação inicial e continuada exige que os agentes formadores façam escolhas políticas e pedagógicas. Os próprios professores precisam definir, no coletivo da EJA, quais são suas concepções políticas em relação a esses sujeitos e como entendem e definem as funções reparadora, equitativa e de qualificação e em que elas fazem mudar a forma de submissão vivida pelos sujeitos da EJA. Educar exige postura, exige posição, requer que os docentes tenham clareza do valor da educação que praticam, percebendo-se como atores competentes que devem contribuir para as transformações.

Os professores necessitam perceber que, a não reflexão sobre sua visão de realidade, sobre e no seu trabalho, não assunção de suas responsabilidades pelo seu desenvolvimento profissional e o posicionamento favorável e aberto a novas opiniões, novas alternativas; se

---

<sup>6</sup> Essas expressões são recorrentes entre os professores quando um deles procura realizar uma prática comprometida com a ruptura de processos formatadores, principalmente, docentes novos que chegam na escola.

não se questionarem constantemente sobre por que trabalham assim e quais as consequências que desejam com essas ações e não reverem constantemente as posições teóricas, os jogos de verdade por eles estabelecidos, dificilmente a sua postura como professor e a sua ação em sala de aula terão reflexos positivos, no sentido de promover rupturas com subjetivações impostas. Portanto, não só a formação inicial e continuada, mas também o professor, devem assumir uma postura intertranscultural, que conceba a formação como um percurso de vida e de busca da construção de uma identidade capaz de provocar, antes de mais nada, que na relação haja maior conhecimento e cuidado de si e maior autogoverno, constituindo-se o docente como um ser intertranscultural.

Uma formação consistente é capaz de construir a aprendizagem no movimento da prática reflexiva, tornando os professores reflexivos<sup>7</sup>, cuja prática passa a ser teorizada e deixa de servir apenas como local de aplicação das teorias. Mas uma prática reflexiva que possibilite a reconstrução e produção de saberes, não a imitação; a reflexão sobre a função social da educação e não somente as capacidades técnicas; que considera as condições sociais onde o trabalho do professor é realizado; e que seja uma prática social e não individualizada do docente, que tenha na relação consigo e com o outro a base para a reflexão. A possibilidade de romper ou resistir à imposição de valores e oportunizar a construção de valores que tenham como foco a promoção da vida está relacionado, também, com uma formação ética, reflexiva, que possibilite ao professor refletir sobre si, sua prática e os reflexos desta, de forma a possibilitar a ressignificação de concepções, conhecimentos, vida.

A formação como prática reflexiva possibilita que, parafraseando Thurler (2002), os professores desenvolvam pontos de vista comuns, engajem-se numa ação coletiva, assumam coletivamente a responsabilidade pelo processo, desenvolvam a competência coletiva da cooperação e, ainda, consigam realizar um trabalho intertransdisciplinar com os sujeitos da EJA, mesmo sabendo que isso exige desacomodação de um pelo outro, mas, ao mesmo tempo, a possibilidade de solidariedade a partir das experiências da prática.

Refletir, discutir e problematizar os saberes e práticas docentes do, sobre e no cotidiano da EJA pode ser uma alternativa para a organização curricular diferenciada dessa modalidade de ensino, que priorize a discussão das grandes questões sociais que seus sujeitos enfrentam, como forma de aliar conhecimentos e conteúdos sistematizados nos saberes situados, da experiência e culturalmente contextualizados, para ressignificá-los e possibilitar a

---

<sup>7</sup> Entendemos por professores reflexivos, apoiadas nas leituras de Zeichner (1993) e Schön (1987), aqueles capazes de problematizar a sua prática com base em uma perspectiva ética, de relação consigo e com os outros, possibilitando a reproblemática dos papéis da escola, dos professores e da própria educação.

interferência social na busca de justiça. A prática da docência na modalidade da EJA, pode possibilitar a construção de uma Educação Popular, em seu sentido conceitual ampliado, com esses sujeitos, destacando-se a questão da formação inicial e continuada dos professores.

Quando nos detemos nas leituras mais aprofundadas da legislação e dos teóricos, num primeiro momento, pode parecer simples essa aproximação entre o pretendido e a busca de construção do possível. No entanto, uma análise mais apurada mostra “estarmos inseridos num turbilhão de transformações que nos circunda e afeta na nossa forma de pensar, de sentir e de agir”, conforme Goergen (2001, p. 62). Estamos vivenciando um tempo de incertezas, um tempo que questiona nossas verdades absolutas, em que as perguntas estão mais presentes do que as respostas. Um tempo em que nossas subjetividades são profundamente afetadas e a educação também se insere nesse contexto de dúvidas.

Formados nos ideais da modernidade, os professores sentem-se desconfortáveis, aflitos, diante dessa oposição entre moderno e pós-moderno, não só como profissionais, mas também como pessoas, abalados em suas certezas, trazendo esses sentimentos para o interior da escola, sem saber lidar com o aberto, preenche-lo a cada situação singular. Assim, estamos em crise e as reações que se fazem sentir são as mais diversas. Lamentar. Acomodar-se. Reagir. Silenciar. Lutar. Justificar...

As condições culturais, formativas, de conhecimento e materiais dos docentes, além das várias linguagens utilizadas pela escola e grupos da EJA, a fragmentação e especialização do conhecimento são fatores que, também, dificultam a problematização em relação à compreensão e desenvolvimento de um currículo de EJA na ótica da Educação Popular, impedindo ações mais consistentes, contextualizadas e de ruptura com subjetivações massificadoras.

O que discutimos neste artigo está longe de colocar os professores numa situação de “culpados” ou de não credenciados para atuarem com a EJA. Está, sim, apontando para o que consideramos a raiz do problema, a discussão sobre os paradigmas que têm fundamentado a formação dos professores. Entendendo como formação o desenvolvimento do ser humano nos diversos aspectos, intelectual, técnico, social e moral, de forma individual e coletiva, bem como os meios para o desenvolvimento desse trabalho, podendo o mesmo acontecer em espaços formais, não formais e informais e que se apresenta como um processo individual, inserido no social, no coletivo.

Nesse sentido, problematizar paradigmaticamente a formação dos professores possibilita perceber que assim como recebemos as informações sobre a vida, o mundo de forma fragmentada, essa edição é determinante no sentido de dificultar a ruptura com

universos disciplinadores e reprodutores do conhecimento escolar, que priva, tanto professores, quanto educandos, de produzir nexos entre os saberes, os conhecimentos e as informações editadas/fragmentadas<sup>8</sup> do cotidiano.

## CONCLUSÃO

A construção coletiva dos saberes e práticas docentes na EJA não prescinde de uma formação capaz de contextualizar e pesquisar as necessidades que se apresentam aos professores, tendo como ponto de partida as experiências de vida, as diferentes culturas que se apresentam no cotidiano escolar, como condição básica para releitura do mundo, compreensão da realidade, possibilitando a produção de significados sobre sua prática, para que a educação evite cair no precipício sem fim da formatação de sujeitos e possibilite o movimento em direção a pluralidade e às diferenças, onde cada um possa potencializar suas forças críticas e criativas, encontrando-se e caminhando em direção ao devir, ao vir a ser.

Essa formação subentende a necessidade de mudança de ótica sobre a modalidade EJA, inserida na Educação Básica, de um vínculo maior entre pesquisa e ensino, da desnaturalização dos conteúdos escolares, do refletir sobre o saber, não de forma a-histórica e fragmentada, mas complexa, da superação de uma leitura de mundo de forma disciplinar.

Superar, na perspectiva freireana, os limites da formação, para ser intertransdisciplinar, exige que os professores passem a problematizar, a questionar o seu saber, o seu saber-fazer, a partir da discussão das grandes questões sociais em sua prática pedagógica, oportunizando que a vida seja o pano de fundo para a reconstrução dos conhecimentos dos docentes e a construção de conhecimento pelos educandos, de forma significativa, contextualizada. Na perspectiva foucaultiana, para romper ou resistir à imposição de sentidos e valores é preciso problematizar esses valores, como se constituíram, a quem servem, questionando sobre o que hoje é estabelecido como “o” valor do conhecimento, da moral e da religião, e que nos subjetivam.

Isso não significa que os conhecimentos escolares devam tornar-se descartáveis; mas que, a partir da discussão das grandes questões sociais, a escola faça a mediação para que eles sejam abordados de forma diferenciada, permitindo que professores e educandos os

---

<sup>8</sup> Quando utilizamos a expressão editadas/fragmentadas para as informações que chegam a nós todos os dias, nos referimos ao fato de que os meios de comunicação dispõem para os usuários as notícias da forma que lhes for de interesse, da mesma forma que nós, educadores, editamos os saberes escolares que serão veiculados.

apreendam dentro do contexto global e local, possibilitando o questionamento das produções humanas como imposição de sentido e valor.

Para que a educação possa, segundo a concepção de Freire, oportunizar a consciência de si no mundo e a possibilidade de transformação de si e do mundo no qual estamos inseridos, ou segundo a concepção de Foucault, para que a educação nos auxilie no processo de resistência permanente aos atuais dispositivos de subjetivação, os professores da EJA necessitam ter como base para seu trabalho, com essa complexidade de educandos, a vida como valor inquestionável, por ser ela o que todos, independente de condições econômicas, sociais ou culturais, têm como bem comum. Para Nietzsche (2003), a formulação de um juízo sobre a vida de forma imparcial e objetiva requer a possibilidade de distanciar-se dela, sendo que o emitente do juízo sobre a vida teria de estar acima, ou abaixo, ou seja, em uma situação de não envolvimento com o objeto a ser julgado. Todavia, nenhum ser vivo conseguiu distanciar-se da vida de forma que permitisse julgá-la, por ser parte interessada.

Os juízos de valor sobre a vida, segundo Nietzsche (2003), devem ser entendidos como signos, sintomas que exprimem um modo de ser e de viver, exprimem uma determinada condição fisiológica; não podem ser definitivos, nem verdadeiros, porque a vida está em constante transformação.

Nesse sentido, a aprendizagem como um processo permanente em nossas vidas e tendo como orientação a ética do cuidado, a cultura de si como arte de existência, poderá oportunizar a crítica aos valores estabelecidos como absolutos, enquanto expressão de um modo de ser e de viver, como uma universalidade a-histórica, com validade incondicional. Nessa perspectiva, a educação não promoveria o nivelamento de todos os homens, sujeitando-os às normas que impedem o desenvolvimento das singularidades; e sim implicaria uma reflexão sobre si, sobre as práticas pelas quais os sujeitos se constituem face a si próprios, uma prática ao mesmo tempo pessoal e social, em que busca estabelecer um autogoverno, indispensável para as relações sociais. Seria uma educação que possibilitaria romper, justamente, com essa atitude não refletida (em relação a si, ao outro e à comunidade) que acaba por gerar esse mal-estar social em que vivemos, mostrando-se na má qualidade de vida, no empobrecimento das maiorias, na opressão, na dominação, na violência e na exclusão.

**TRAINING AS A PROCESS OF REFLECTION, DISCUSSION AND  
PROBLEMATIZATION OF KNOWLEDGE AND TEACHERS PRACTICE IN THE  
YOUTH AND ADULT EDUCATION'S DAILY ACTIVITIES**

**ABSTRACT:** This article aims at reporting a research conducted in the state teachers' daily activities, focusing their initial training and the approach to the Youth and Adult Education (YAE) as well as by monitoring the continuing training organized by schools and state institutions which are responsible by them, with the objective of reflecting on this type of education and the teachers training to work in it. To support the discussion, we used the current legislation about YAE, basically sticking the National Curriculum Guidelines. Moreover, we sought theoretical support on authors such as Foucault (2004); Freire (2004); Goergen (2001); Nietzsche (2003) and Thurler (2002). The continuing training commonly offered to teachers brings the concern with the presentation of techniques, methods which enable the instrumentalization of teacher's practice. We observed through a research on initial training and continuing training of state teachers working in YAE that their initial training did not address or did not prepare them to work with the differential complexity of this type of education. We also found that continuing training has been ineffective to provide a change in thinking, in the curricular organization and pedagogical action itself.

**KEYWORDS:** YAE. Teacher training. Reflective practice.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 11/2000.** Estabelece as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação.** Campinas: Autores Associados, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação.** Rio de Janeiro; PUC, São Paulo: Loyola, 2003.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Perrenoud P, Paquay L, Altet M, Charlier E., Thurler MG. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre (RS): Artmed; 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.



**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DISPOSITIVO DE APRENDIZAGEM DOS DOCENTES DO PROEJA FIC: UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE O SISTEMA MUNICIPAL E FEDERAL**

**Silvia Regina Montagner<sup>1</sup>**

**RESUMO:** A presente investigação configura-se num estudo com docentes em formação continuada que participam do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional - PROEJA FIC, tendo em vista a reconstrução de suas caminhadas, enquanto profissionais reflexivos e transformadores de sua própria prática. Sob esta orientação, esta pesquisa visou investigar os caminhos da trajetória docente nos momentos da formação continuada e utilizou das narrativas auto/trans/formativas como dispositivos de pesquisa-formação com os docentes que atuam no PROEJA FIC. Diante disto, propõe-se uma pesquisa de abordagem qualitativa com interfaces na pesquisa participante com intersecções no processo da pesquisa-formação e no de desenvolvimento profissional, os quais foram sistematizados em um diário reflexivo e nos registros das falas, o entendimento das análises segundo Bardin (2004) no intuito de verificar quais os caminhos da trajetória docente que podem ser significativos e presentes nas narrativas acerca da auto/trans/formação em busca do Ser Mais. A pesquisa buscou aporte nas narrativas e na formação continuada e, assim, procurou estabelecer um diálogo com inúmeras referências sensíveis ao ser professor, que permeiam o trabalho, o que visa contribuir na análise dos movimentos de formação e nas trajetórias profissionais como um caminho de (re)construção docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada. Docência. Narrativas. PROEJA FIC.

### **INTRODUÇÃO**

O desenvolvimento deste estudo constituiu-se da análise das narrativas no espaço da formação continuada com quatro docentes do sistema municipal de Tupanciretã e quatro docentes do Instituto Federal Farroupilha câmpus Júlio de Castilhos, todos envolvidos no Programa Nacional de Educação Profissional de Educação Básica - PROEJA FIC. As narrativas auto/trans/formativas foram constituídas a partir da sistematização dos percursos na carreira docente, que buscam na infância, no tempo de escola, na escolha do curso, durante a formação inicial, o significado de ser professor e de sua prática docente com interfaces nos saberes que nos formam e nos transformam no decorrer de nossas vidas.

A escuta das narrativas buscou relacionar o desenvolvimento profissional com o desenvolvimento pessoal e a relação da construção da identidade e dos saberes pertinentes à formação dos docentes.

A partir das experiências construídas ao longo da vida, as narrativas transitam entre o vivido, o passado, o presente e as projeções para o futuro. Com estes relatos, potencializam-se

---

<sup>1</sup> Mestre em educação PPGE/CE/UFSM. Pedagoga do Instituto Federal Farroupilha Câmpus Júlio de Castilhos. E-mail: <smsilviamontagner@gmail.com>.

questionamentos da função que exercem e, por meio da convergência destes saberes, a possibilidade de transformação conforme sinaliza Tardif (2002).

Cabe aqui apresentar questões que me inquietam como Pedagoga, com o intuito de aprofundar a problematização da presente pesquisa, a saber: Como aprendemos a ser professores? Que relações são estabelecidas entre as narrativas auto/trans/formativas e o processo de formação e auto-formação no contexto da prática docente no PROEJA FIC?

Estas indagações que orientam o trabalho de pesquisa articuladas com pressupostos epistemológicos e metodológicos, demarcam os objetivos do projeto e, também se constituem enquanto pesquisa-formação<sup>2</sup>, centrada na análise e sistematização das narrativas, as quais buscam entender as nuances da constituição do ser professor pelos processos de formação continuada.

As narrativas das trajetórias docentes ficam expressas nos sujeitos, suas experiências, seus saberes, sua subjetividade e singularidade como princípio de conhecimento de si, por meio do ato de revisitar as lembranças; e, ao narrá-las, estas poderão evidenciar os sentidos que cada sujeito atribui a sua vida e a sua história auto/trans/formativa.

Nesse sentido, Josso (2007, p.413), coloca-nos que: “as narrativas centradas na formação, ao longo da vida, revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular, plural, criativa e inventiva do pensar, do agir, e do viver junto”.

Com as narrativas auto/trans/formativas buscou-se compreender os processos de constituição dos saberes docentes e os processos de desenvolvimento pessoal, para considerar o professor o construtor da profissão e o próprio sujeito de sua história, capaz de refletir e produzir o seu próprio ofício. Para NÓVOA (1992) existe um grande desafio que está na:

[...] valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (p. 27).

Assim, compreendo que os saberes pertinentes à profissão docente, necessitam da interferência pessoal que se adquire a partir das experiências significativas que deixam marcas ao longo de uma carreira em educação.

A investigação recorreu às narrativas e à formação continuada para estabelecer um diálogo entre o PROEJA com autores como Freire (2007) pelo viés do politizar-se na ação-reflexão, Tardif (2002) e a gama de saberes pertinentes à formação e ação docente, e Nóvoa

---

<sup>2</sup> A pesquisa-formação contribui, para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual. (Josso, 2007, p. 421)

(1992) e a organização do trabalho docente. Esta possibilidade de análise dos movimentos da auto/trans/formação e das trajetórias de vida, como um caminho de (re)construção docente, indica um potencial emancipador pelo olhar sobre nós mesmos, sobre a docência, a vida e a profissão, sempre considerando os contextos sócio-histórico-culturais de cada época e local.

A pesquisa apresenta interfaces com a pesquisa-formação que contribui para a formação dos sujeitos, no momento em que realizaram reflexões sobre seu percurso de vida. Neste sentido, pretendeu-se verificar quais os caminhos da trajetória docente que se entrecruzam e se revelam em suas práticas no PROEJA FIC, por meio de problematizações que surgiam durante os encontros de formação, na busca de uma relação a partir da análise dos registros das narrativas docentes.

Com isso, pretendeu-se uma análise mais complexa, capaz de refletir sobre o educador e o processo de sua auto/trans/formação, para assim trilhar caminhos e possibilidades que os desafiem na prática pedagógica em busca do Ser Mais.

Vale lembrar que o problema de pesquisa buscou investigar as relações que são estabelecidas nos processos de entrecruzamento da formação continuada com os docentes no PROEJA FIC enquanto aprendentes e transformadores de suas práticas.

O objetivo geral desta pesquisa buscou investigar os caminhos da trajetória docente nos momentos da formação continuada e utilizou das narrativas auto/trans/formativas como dispositivos de pesquisa-formação com os docentes que atuam no PROEJA FIC.

Dentre os objetivos específicos foi possível: compreender os diferentes processos auto/trans/formativos que os docentes que atuam no PROEJA FIC aprendem e são necessários à prática docente.

Outro objetivo que almejou a pesquisa foi à possibilidade de investigar como os docentes que atuam do IF Farroupilha nas turmas de PROEJA FIC caracterizam seus processos de aprendizagem no exercício da docência, para desvendar quais saberes subsidiam sua prática pedagógica e como foram construídos em sua trajetória profissional. Para tanto, também foi necessário compreender os processos auto/trans/formativos individuais vividos pelos docentes PROEJA-FIC. Tudo com vistas a elucidar como a articulação destes conhecimentos e saberes melhora a ação docente.

Neste sentido também foi possível compreender que estas mudanças nos processos de formação contribuem para uma prática pedagógica diferenciada com a Educação de Jovens e Adultos/PROEJA FIC.

## **DESENVOLVIMENTO**

A presente investigação parte das narrativas auto/trans/formativas com professores do sistema municipal e federal de ensino que atuam no PROEJA FIC. Os encontros de formação continuada e a análise das narrativas individuais se deram com vistas à reconstrução de suas caminhadas como professores: profissionais capazes de repensar(-se) e transformar sua própria prática.

Consideramos que a identidade profissional do ser/fazer professor está em constante construção, tratando-se do momento em que este busca novos conhecimentos, busca consciência de sua condição de inacabado, como revela Freire (2005, p. 84): “a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo”. Assim, instaura um sentimento de busca constante de novos conhecimentos e o enfrentamento de novos desafios, característico ao universo dos profissionais da educação.

Com este pensamento de refazer-se, reinventar-se constantemente, por meio das auto/trans/formações continuadas, permanentes e inacabadas, o docente pode estar em constante diálogo e reflexão; e em busca não apenas do saber, mas também do fazer, no ponto em que cada vez mais se insere na ideia da busca pela ação-reflexão no seu dia-a-dia e que tenha como objetivo um saber mais e um fazer melhor. Zitkoski (2008, p. 381), nos coloca que:

Esses impulsos, enquanto motores da história (são únicos), que a natureza humana foi elaborando em sua experiência existencial, são o que nos movem na direção de uma intervenção transformadora no mundo concreto, visando à superação de todas as situações limites que vai nos oprimindo, enquanto seres em busca do próprio “ser mais”.

Os processos de escolarização devem acontecer, no momento em que os educadores conseguem refletir e intervir na própria prática por meio de um processo, de ação e de reflexão dialógica e cooperativa, de indagação e de experimentação, e assim aprendem e ensinam concomitantemente, reconstruem e desenvolvem seu próprio conhecimento, caracterizados por saberes específicos da sua profissão.

Freire (1996, p 25), nos diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Revela-nos, portanto, que, ao possibilitar momentos que instiguem a criticidade do educando como sujeito do seu processo de aprendizagem juntamente com seu educador, certamente sua prática vai ser diferenciada e contextualizada, pertinente ao contexto, permitindo que ao “ensinar” se “aprenda” constante e permanentemente.

A construção do ser/fazer professor realmente exige da pessoa que se propõe a viver como professor, ir se tornando capaz de gerar conhecimentos que transformem sua realidade, um compromisso pessoal e social de cunho politizado, que, mesmo que de maneira sutil, deve existir e urge se instaurar cada vez mais de forma intencional e comprometida.

A reflexão sobre os significados que o faz pessoa e educador, sua subjetividade de educar, é nutriente para sua felicidade e para a sua aprendizagem, o qual deverá sempre buscar recursos para ser melhor no exercício de sua docência, com sensibilidade, coerência e criticidade.

Esta investigação buscou, desta maneira, possibilidades em discutir, pensar nos espaços de auto/trans/formação continuada, inacabada e permanente, como campo fértil de pesquisa e, como coloca Larrosa (2002, p.20): “*a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido*”, considerando-se a experiência como algo significativo que “nos acontece, nos toca”, como crenças, valores, desejos, medos, portanto, atos de possibilidades humanas, ou seja, o inédito-viável que ao nos tocar vai propiciando condições para que nos auto/transformemos permanentemente.

Ainda nesta perspectiva, lembra Barcelos (2007, p.175): “formação e experiência são irmãos inseparáveis”; neste sentido, a formação continuada configura-se num campo de possibilidades diversas para aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos para a integração curricular, o que constituirá a cultura de debate coletivo necessário à educação, principalmente na modalidade de ensino que contempla a Educação de Jovens e Adultos – EJA e o PROEJA FIC, com a peculiaridade de tomar o trabalho como princípio educativo, para articulação entre o científico, o técnico, o social, o cultural e o humano em todas as suas dimensões.

Considera-se o educador como o sujeito da ação-reflexão-ação, na ação e pela melhoria desta, ao passo que permite valorizar suas experiências pessoais e profissionais. E, assim, consegue (re)significar seus saberes e atribuir novos significados à sua prática, na medida em que compreende, apreende e enfrenta os desafios postos à atividade docente, no caso sempre tendo presente as especificidades das educabilidades no PROEJA FIC.

Tal apreensão só se torna possível em uma perspectiva investigativa que convirja com Freire (1996, p.85) no sentido de: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Nos encontros de formação continuada, a pretensão era envolver o grupo de professores do PROEJA FIC, de forma que relatassem suas experiências profissionais e pessoais, sua caminhada na docência e, ao mesmo tempo, que se sentissem integrados com a proposta do programa em discussão.

Questões como essas nos fazem pensar uma prática que, inserida na proposta, que se torna indispensável às reflexões do grupo sobre as ações e que avaliem e (re)avaliem o trabalho e, desta forma, saia diferente de como entrou, num processo dialético de auto/trans/formação constante, pois inacabada e dinâmica como a vida dos seres humanos que se sabem como tais. Aliás, o que percebo é o empenho dos professores durante os encontros de formação como resultados sensíveis que configuram uma mudança no perfil do grupo e nas perspectivas do PROEJA FIC.

Este diálogo que os professores se propuseram fazer, durante os momentos da formação continuada, leva à constante procura pelo entendimento das vivências que os educandos têm de escola e sobre como trabalhar com os muitos saberes, transformando a curiosidade espontânea em curiosidade epistemológica, num constante devir que desafia a todos a seguir (re)aprendendo. Por isso que a formação continuada na perspectiva de reflexão e discussão é imprescindível à prática docente de hoje para os educadores e educandos em constante interação.

É esta mescla de sentimentos, emoções e ações que movem educandos e professores que atuam/trans/formam o educador, que está em constante processo de reinvenção e de transformação de si mesmo e das suas aprendizagens e práticas educativas. E este vir a ser diferente é também o que move o trabalho – e a auto/trans/formação permanente – dos educadores do PROEJA FIC.

Os encontros de formação foram momentos de estudos e indagações, sempre pela prática do diálogo curioso, problematizador e reflexivo, como considera Freire (2007, p. 120):

[...] estudar é também e, sobretudo, pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca.

Desta maneira, em todo processo de auto/trans/formação continuada, faz-se necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional e ter como referência os saberes docentes, o reconhecimento e a valorização dos mesmos, bem como a sua importância no exercício da profissão professor. Evidencia-se que a reflexão acerca das experiências docentes na escola é o que fundamenta a própria formação, emergindo daí as “temáticas geradoras” com cuja realidade os diálogos e as reflexões foram mediatizadas e construídas. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reorganiza o aprendizado, faz descobertas, constrói uma nova perspectiva de auto/trans/formação continuada, intersubjetiva

e dialógica, com um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente, pessoal e profissional, no percurso de suas trajetórias.

Conforme Bolzan (2009, p.16): “o professor reflexivo aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade.” O professor que tem sua base alicerçada na reflexão sobre sua atividade, pressupõe uma constante reestruturação do fazer cotidiano; o caminho é desconstruído-reconstruído, e consolidado em um processo dialógico de constante repensar-se, enquanto mediador das transformações que ocorrem ao longo de uma vida profissional, educadores, principalmente para os que atuam no PROEJA FIC, uma vez que sempre vem tramada com a dimensão pessoal e social.

A partir das vivências, é na escola que se colocam em prática as convicções, os conhecimentos, as competências e o profissionalismo<sup>3</sup>. A internalização dos saberes construídos não se resume a uma atividade técnica, mas na compreensão da prática e na transformação da mesma, como este diálogo buscou oportunizar.

Esta transformação acerca da prática docente, permite ao professor a possibilidade de (re)construção e desenvolvimento da sua subjetividade, que é fundamental para a construção das habilidades e competências necessárias para o ser educador, conforme narrado por uma das professoras participantes da pesquisa: “[...] então é essa revisão constante, tu nunca tá formado, pronto, tu pode fazer Mestrado, teu Doutorado, tua Pós... mas a nossa própria profissão ela é em formação constante, tu tá sempre aprendendo” (P3).

Os encontros de auto/trans/formação docente, permanente e inacabada, se tornam um fator essencial para a qualidade da educação, ou seja, produz com maior segurança uma mudança na sua prática pedagógico-política com os educandos. Este educador, em constante auto/trans/formação, está sempre em processo de desenvolvimento e de (re)construção do conhecimento e das suas práxis educativas. Ilustram estas perspectivas as palavras da professora de Língua Espanhola e Português: “*É gratificante, tu aprende um monte de coisas com eles e tu cresce também na profissão, daí a gente vê que não é um ser acabado, tá sempre aprendendo*” (P 3). O sentido que confere aos acontecimentos significativos de sua vida pessoal e profissional o faz refletir sobre sua própria prática para afirmá-la ou refutá-la, mas sempre dinâmica e passível de transformações dialéticas, entrecruzadas num permanente e inacabado vir-a-ser.

Nóvoa (1995, p.38) refere-se à carreira de professor como “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo

---

<sup>3</sup> Para Libâneo (2001, 63), profissionalismo refere-se ao desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor.



pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. Os docentes preocupados com que todos os educandos aprendam, procuram repensar e transformar constantemente sua maneira de ensinar ou mediar aprendizagens significativas. As oportunidades de encontros quinzenais para a formação continuada oportunizam trocas, relatos de experiências, vivências e a busca permanente do trabalho integrado: um grande desafio para o educador crítico de sua própria prática.

## RESULTADOS

Este diálogo que os professores se propuseram fazer, durante os momentos da formação continuada, leva à constante procura pelo entendimento das vivências que os educandos têm de escola e sobre como trabalhar com os muitos saberes, transformando a curiosidade espontânea em curiosidade epistemológica, num constante devir que desafia a todos a seguir (re)aprendendo. Por isso que a formação continuada na perspectiva de reflexão e discussão é imprescindível à prática docente de hoje para os educadores e educandos em constante interação.

Os encontros de formação foram momentos de estudos e indagações, sempre pela prática do diálogo curioso, problematizador e reflexivo, como considera Freire (2007, p.120):

[...] estudar é também e, sobretudo, pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca.

Desta maneira, em todo processo de auto/trans/formação continuada, faz-se necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional e ter como referência os saberes docentes, o reconhecimento e a valorização dos mesmos, bem como a sua importância no exercício da profissão professor. Evidencia-se que a reflexão acerca das experiências docentes na escola é o que fundamenta a própria formação, emergindo daí as “temáticas geradoras” com cuja realidade os diálogos e as reflexões foram mediatizadas e construídas. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reorganiza o aprendizado, faz descobertas, constrói uma nova perspectiva de auto/trans/formação continuada, intersubjetiva e dialógica, com um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente, pessoal e profissional, no percurso de suas trajetórias. O professor, durante a narrativa que questionava como que ele se descobriu querendo ser professor, sinaliza no fragmento:

[...] eu acho que se descobrir professor é fácil, atuar como professor é um pouquinho mais difícil, porque tu começa de uma maneira, aí quando tu vai repetir o mesmo conteúdo pra outra turma tu vai ter que abordar de outra maneira diferente. E aí se tu sair de uma modalidade de ensino e entra numa outra modalidade tu tem que usar um artifício diferente, então hoje se alguém chegar e disser: - ah tu continua dando aula! Sim, eu continuo dando aula, mas aquela aula que eu dava em 2002 com certeza não é a mesma que eu dou hoje [...] (Prof. Agrônomo).

A gama de significados nos remete a Tardif (2002) e a possibilidade que os saberes pertinentes à docência podem corroborar na capacidade do professor repensar sua prática em termos de que conteúdos e que maneira revisitá-los em suas aulas.

Acompanhar as buscas, anseios e sentimentos que se entrecruzam e se entrelaçam com o fazer pedagógico sinaliza para a importância que os momentos de “formação continuada” exerceram sobre o ser/fazer professor no que tange para a socialização dos saberes apreendidos e/ou (re)construídos no cotidiano da escola. Neste sentido, a complexidade em oportunizar espaços para que trocas, reflexões e diálogos existam cada vez mais no cenário das políticas voltadas à educação e sua necessidade constante de atualização e ressignificação.

Falar em paixão, sentimento tão subjetivo e inerente ao ser humano, envolvido no ato de educar, nos remete a Freire (1996), em que o sentido de ensinar, se é que há um sentido, é oportunizar ao outro a possibilidade de ver e pensar outras possibilidades e visões de vida, de mundo, para que estes possam perceber que novas formas de ser, pensar e agir se move pela paixão e curiosidade em dar sentidos à pessoa professor. “O educador deve saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

O diálogo é uma dimensão e componente primordial para uma reflexão (re)construtiva do papel e da auto/trans/formação do professor na atualidade. Acreditamos, assim como Freire (2007), que estudar é refletir sobre a prática, e esta dialética leva para uma melhor compreensão da mesma, muitas vezes levando a mudanças que a tornam mais humana e emancipatória. Portanto, quem se envolve com o ato de estudar (e aprender, simultaneamente), a ação pedagógica para melhorá-la não pode afastar seu cotidiano investigativo da realidade do contexto de sua profissão. Afinal é no contexto que tais reflexões (e ações) tornam-se vivas e experimentadas.

**CONTINUING TRAINING AS TEACHERS ' LEARNING DEVICE OF PROEJA FIC:  
A POSSIBLE DIALOGUE BETWEEN THE MUNICIPAL AND FEDERAL SYSTEM**

**RESUMEN:** This research is a study with teachers in continuing education that participate in the national program for the integration of Professional Education-PROTECT FIC, aimed at the reconstruction of your walks, while reflective professionals and transformers of his own practice. Under this guidance, this study aimed to investigate the ways of teaching trajectory in times of continuous formation and used the auto/trans/educational narratives as research devices-training with faculty who work in PROEJA FIC. On this, it is proposed that a search of qualitative approach with interfaces in the research participant with intersections in the process of research-training and professional development, which were organized in a reflective diary and in the records of the lines, the understanding of analyses according to Bardin (2004) in order to verify what are the ways of teaching trajectory that can be significant and present in the narrative about the.

**KEYWORDS:** Continuing education. Teaching. Narratives. PROEJA FIC.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis A. Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Portugal: Edições 70, 2004.

BOLZAN, D.. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Mediação, Porto Alegre, 2009.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 12ªed. São Paulo, Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª. ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2005.

FREIRE, A. M. In STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GOODSON, I. In: NÓVOA, A. (org) **Vidas de Professores**. 2º Ed. **O ciclo de vida profissional dos professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V.. **Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Artigo Educação. Porto Alegre/RS. Ano XXX, n.3. set. dez. 2007.

LARROSA, J.. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n 19, jan./fev./mar./abr., 2002.

LIBÂNEO, J. C.. **Organização e gestão da escola teoria e prática**. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: DOM Quixote, 1992.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Cortez, 2002.

## **A PRÁTICA REFLEXIVA NO COTIDIANO DOCENTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ARACAJU: UM OLHAR A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE NÓVOA, TARDIF, LESARD E BEZERRA**

**Kátia Maria Limeira Santos<sup>1</sup>**  
**Eliane Vasconcelos Oliveira<sup>2</sup>**  
**Luiz Sérgio Gomes de Sá<sup>3</sup>**  
**Cacia Valeria de Rezende<sup>4</sup>**

**RESUMO:** A prática docente na educação de jovens e adultos, a partir dos pressupostos teóricos de Nóvoa, Tardif, Lessard e Bezerra, constitui o objeto de estudo desta investigação. O objetivo é fundamentar a observação direta da prática dos professores que atuam na educação de jovens e adultos (EJA) na cidade de Aracaju, a partir de uma construção teórica à luz desses autores, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. O método utilizado tem inspiração dialética, o que é comum aos autores citados, perspectiva que também será desenvolvida em um segundo momento, na pesquisa empírica, que se configurará como um estudo de caso. A hipótese é a de que compreender a prática docente na EJA, focada nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como na qualidade social da educação, implica a prévia clareza da especificidade dessa modalidade de ensino e do trabalho do professor reflexivo nesse contexto. Constatou-se com o resultado da pesquisa a importância de estudar a prática docente do professor da EJA, possibilitando garantir a nova geração desses alunos uma educação de qualidade proporcionando o seu desenvolvimento cognitivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho docente. Educação de Jovens e Adultos. Professor reflexivo.

### **INTRODUÇÃO**

Nesse trabalho se busca investigar como se dá a prática reflexiva no cotidiano do trabalho docente na educação de jovens e adultos no município de Aracaju, visando contribuir, a partir de uma construção de cunho bibliográfico, para a compreensão do cotidiano desse profissional. Nós partimos do pressuposto de que é importante conhecer o

---

<sup>1</sup> Pedagoga; Psicóloga; Psicopedagoga Institucional e Clínica; Pós-Graduada em Neuropsicologia e Neuropsicopedagogia; Formação em Criança Adolescência, Sociedade e Família UFS; Professora Tutora no Curso de Pedagogia UNIT. Participa do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socieducacional e Formação de Professor (GPGFOP). E-mail: kmlsantos@gmail.com.br.

<sup>2</sup> Licenciada em Letras Português, Especialista em Língua Portuguesa em Educação à Distância. Participa do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socieducacional e Formação de Professor (GPGFOP). E-mail: Eliane\_obr@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe; Especialista em Planejamento Educacional e em Docência e Tutoria em EAD, Professor da Educação Básica e Professor Tutor no Curso de Pedagogia UNIT. Participa do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socieducacional e Formação de Professor (GPGFOP). E-mail: luizsergiosa@uol.com.br.

<sup>4</sup> Graduada em História e Pedagogia pela Universidade Tiradentes, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de São Luís da França e Docência e Tutoria pela UNIT e atualmente é bolsista do mestrado em História da Educação da Universidade Tiradentes. Trabalha como tutora no curso de História na Universidade Tiradentes e participa do grupo de pesquisa, Sociedade, Educação, História e Memória liderado pela professora Dr. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto. E-mail: caciavaleria@ig.com.br.

trabalho desenvolvido diuturnamente pelo professor da EJA ou de qualquer outra modalidade de ensino, embora ao longo das últimas décadas, os especialistas da educação têm-se esforçado por racionalizar o ensino, procurando controlar a priori os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo, expurgando o cotidiano pedagógico, como incapaz de contribuir para o trabalho escolar propriamente dito, o que é assegurado também por Nóvoa (1995). Acreditamos que o cotidiano é um espaço onde também se faz a história, dos sujeitos, das instituições e da sociedade.

O principal objetivo da educação é a emancipação humana, como demonstra Saviani (2008), daí porque desenvolve uma visão crítica do mundo, inclusive da esfera do trabalho; transformando-o em um ser político, social e emocional, a educação o humaniza e à sociedade. Daí surge o grande desafio. Quem é este profissional que está a frente do processo formal de educação? Como se deu sua formação de professor? Qual a sua prática pedagógica reflexiva quando se vê objeto de articulações políticas, tendo que enfrentar grandes desafios em sua ação ética e humana.

O desejo de desenvolver a referida pesquisa, partiu da inquietação sobre a compreensão de como ocorre a prática pedagógica no cotidiano dos professores na educação de jovens e adultos, modalidade de ensino que acumula dívidas históricas para com o seu público, inclusive no que se refere à formação docente. Desse modo justificamos a investigação por sua relevância. Trata-se de uma relação marcada por interações sociais entre seres humanos que se importam e se preocupam uns com os outros, e com o futuro que estão a (re) construir.

Alguns pontos são aqui abordados como: a formação de professor: um olhar de Nóvoa (1995) sobre o cotidiano docente; a prática pedagógica: uma reflexão sobre a prática do professor a partir de Tardif e Lessard (2009); a importância da formação de professor e da prática pedagógica no ensino e na aprendizagem, conhecimentos fundamentais para o processo educacional, a partir de Bezerra (2007); finalizamos buscando explicitar uma concepção de educação de Jovens e Adultos (EJA).

A metodologia adotada nesta fase foi a pesquisa bibliográfica, a partir de levantamento de fontes teóricas sobre formação de professor e documentos de política nacional e internacional na área de educação de jovens e adultos, com os respectivos fichamentos. A pesquisa empírica, na forma de estudo de caso, centrado em uma amostra, será relatada em outro artigo.

A seleção da amostra partiu da compreensão dos seguintes estudos: A formação de professor: um olhar de Nóvoa sobre o cotidiano docente; A prática pedagógica: uma reflexão

sobre a prática do professor a partir de Tardif e Lessarda ; A importância da formação de professor e da prática pedagógica no ensino aprendizagem: conhecimentos fundamentais para o processo educacional da EJA - Educação de Jovens e Adultos, a partir dos pressupostos teóricos de Bezerra e finalizamos buscando explicitar uma concepção de educação de Jovens e Adultos (EJA).

### **A FORMAÇÃO DE PROFESSOR: um olhar de Nóvoa sobre o cotidiano docente**

Além da necessidade de entendermos o trabalho docente, faz-se necessário compreendermos a importância da formação do professor neste novo contexto. Para Nóvoa (1995) , é fundamental que as instituições de formação ocupem um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum, a qual facilitará a conscientização sobre o papel de ser professor.

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos académicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados. A formação de professores precisa de ser repensada e reestruturada *com um todo*, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua (Hargreaves,1991). A relação dos professores ao saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 26).

Percebemos o quanto é fundamental que a nova cultura profissional se pautar por critérios de grande exigência em relação à carreira docente (desde as condições de acesso, progressão, avaliação, etc). o que, na perspectiva de Nóvoa (1995) tem que partir dos próprios professores e não assumirem a expectativa em relação ao Estado ou às instituições formadoras. Essa seria a pilotagem legítima da profissão docente, que enfrenta crescentes ambiguidades.

É na construção da identidade profissional de professor que se entrecruzam a dimensão pessoal, a linha de continuidade que resulta daquilo que ele é, com os trajetos partilhados com os outros, nos diversos contextos de que participa; daqui a importância de considerar os espaços e as situações de reflexão partilhada como facilitadores do desenvolvimento pessoal e profissional e a necessidade de aprofundar os seus feitos formativos, potencializadores de uma apropriação cognitiva dos mecanismos profissionais e de mudanças de perspectivas. É nesse sentido que Nóvoa (1995) questiona o valor das

mudanças de práticas e dos projetos pedagógicos como vias alternativas da formação de professores, e reconsidera a metodologia da história de vida.

Ao trabalhar com jovens e adultos visando sua integração como ser social e intelectual, é fundamental que o professor além dos conteúdos didáticos tenha a consciência da importância sobre as experiências de vida, transformando assim a sala de aula em um ambiente sociocultural. De acordo com Nóvoa:

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o 'quanto' investimentos o nosso 'eu' no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática (NÓVOA, 1995, p.71).

Diante da citação, cabe compreendermos que é fundamental, antes de tudo, entender o que é ser professor. Ou seja, para ele, ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, é integrar-se em uma profissão, aprender com os colegas mais experientes, valorizando-se a escola e o diálogo com os outros professores nessa contínua aprendizagem ou reconstrução da profissão. Desse modo, esse arcabouço teórico já nos aponta para a importância do registro das práticas, da reflexão sobre o trabalho e do exercício da avaliação como elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação, em especial no contexto da EJA. Para Nóvoa (1995) essas rotinas que fazem avançar a profissão.

O tirocínio docente sempre foi e é requisitado do professor; recorrendo a Elliot (1989), Nóvoa (1995) enfatiza que progressivamente as tarefas do professor lhe exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que atende às características e qualidades de desenvolvimento e culturais do aluno, às suas histórias de vida e contextos sociais. O conteúdo do currículo e os processos de ensino não devem ser somente relevantes e eficientes, mas éticos, o que conduz os professores à afirmação de Camus: o observador é o observado. Essa relação só será possível a partir de uma prática pedagógica reflexiva que perpassa o cotidiano dentro de um espaço educativo (escola).

### **A PRÁTICA PEDAGÓGICA: uma reflexão sobre a prática do professor a partir de Tardif e Lessarda**

A educação baseia-se principalmente nas interações sociais e são elas que constituem o homem no meio social. Explicam perfeitamente essa relação Tardif e Lessard (2009), quando descrevem:

A educação repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha



vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos ( p. 23).

Com sua inspiração na dialética histórica, Tardif e Lessard (2009), fazem uma correlação com o processo da construção da identidade profissional com o trabalho em termos sociológico, ou seja, evidenciando que o processo do trabalho transforma não só a natureza externa mas a própria natureza interna do homem (relação sujeito – objeto), destacando as condições de trabalho: “[...] o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz” (p. 29).

Para compreendermos o cotidiano docente de um profissional que lida com alunos de diversas faixas etárias, como é o caso dos professores do EJA, é preciso conhecer essa prática e refletir sobre ela. Ens (2011), em seu artigo cita que é evidente que ao longo dos anos as profissões passam por transformações; no entanto, Tardif e Lessard (2009), ao descreverem o trabalho docente na atualidade, falam das três concepções que se fizeram presentes nessa trajetória desde sua origem, interpenetrando-se: vocação, ofício e profissão, que elucidam as dimensões fundamentais desse trabalho cuja especificidade aqui buscamos. Assim, a evolução passa a ser percebida como “um processo de complexificação e de recomposição de um trabalho que tenta reconhecer e incorporar dimensões de certo modo intrínseca à atividade docente” (TARDIF; LESSARD; 2008, p.256 apud ENS,2011,p.312).

Sabemos que o cotidiano do professor se faz presente a partir das relações que se estabelecem no âmbito escolar. Para Tardif (2009), a educação repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos, sem as quais a escola seria apenas “uma imensa concha vazia”. Elas criam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar, especialmente no trabalho dos professores com os alunos.

Sabemos que na prática a realidade é bem difícil, são grandes as dificuldades enfrentadas pelos professores do EJA, onde o sacrifício e a criatividade andam juntos, possibilitando condições para que se possa fazer algo em prol da prática educativa. Ou seja, o professor tende a ser e deve se fazer forte frente às complexas situações enfrentadas, devido a falta de condições de ter um bom funcionamento, provocado pelo poder público. O contexto sociopolítico que tende a comprometer os espaços do ensinar e do aprender na educação de jovens e adultos, onde o professor fica impossibilitado de atuar com sua prática pedagógica, tendo que superar essas dificuldades a partir de uma autoconsciência e amor a profissão. Conforme afirmam Tardif e Lessard (2009) :

Um professor trabalha, portanto, com e sobre seres humanos. Ora, os seres humanos apresentam algumas características que condicionam o trabalho docente. Eles possuem, primeiramente, características psicológicas que definem modalidades de aprendizagem concretas que os professores precisam, de um modo ou de outro, respeitar em sua docência, adaptando-a justamente às “competências” e atitudes de seus alunos (p.69,)

Nessa perspectiva, cada professor exerce uma determinada função pessoal que se atualiza no “espaço privado da classe”, na relação com seus alunos; mas há também um papel público na coletividade de trabalho e na escola. Essa coletividade comporta aspectos formais (encontros, reuniões, comissões, tarefas comuns, participação em jornadas pedagógicas, supervisão de estagiários, etc) e informais (conversa na sala de professores, troca de ideias ou de materiais pedagógicos, projetos pessoais de dois ou mais professores, etc). Os limites entre os aspectos formais e informais, evidentemente, nem sempre são claros e óbvios, pois a vida concreta de um relacionamento repousa tanto sobre relações codificadas quanto sobre amizades, conflitos pessoais, colaborações pontuais, intercâmbios imprevistos, etc.

### **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM: conhecimentos fundamentais para o processo educacional do EJA a partir dos pressupostos teóricos de Bezerra**

Atualmente, o maior desafio é compreender a prática pedagógica por se tratar de algo tão complexo, a qual para ser real deve-se a vários contextos de ser ou não possível. E isto torna-se um grande desafio na nossa educação atual. Na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para sua mudança com a realidade atual. Para a UNESCO (2006), essa prática consiste em reflexões sobre a capacidade de mediação do educador, assim o profissional toma consciência do seu papel e organiza situações em que os educandos estabelecem relações entre o saber cotidiano (real) e o saber científico escolar (potencial), considerando as zonas de desenvolvimento do sujeito na construção do conhecimento: a real, a proximal e a potencial. E é justamente na zona proximal que o educador tem papel relevante, pois a ele caberá mediar a construção do conhecimento, de forma que o educando dê o “salto qualitativo”, transpondo de uma zona a outra. Nesta formulação de documento voltado para a Educação de Jovens e Adultos:

Buscou-se também inspiração teórica em Paulo Freire no sentido de discutir a EJA, trazendo a vivência do sujeito como ponto de partida para a aprendizagem escolar, com a clareza de que a educação de qualidade se faz com profissionais politicamente comprometidos e profissionalmente competentes, e partindo da compreensão de que todos são resultado de um “sistema perverso”, mas com possibilidades de mudanças

por meio da luta socioistórica. Assim, o Projeto de Aprendizagem para Jovens e Adultos em Ciclos fundamentou-se na concepção dialética da aprendizagem – aprender a aprender –, na qual o sujeito é o agente do seu conhecimento, e o professor é o problematizador e mediador, promovendo momentos de aprendizagem, de trocas, de saberes e conhecimentos, numa relação amorosa necessária nas relações entre educandos e educadores (UNESCO, 2006, p.52-53).

Ser professor diante desse contexto é algo complexo onde se faz uma reflexão acerca das condições internas e emocionais do professor em busca da sua identidade, seja ela profissional bem como pessoal, mediado pelo contexto cultural frente aos cidadãos. Essa mediação torna-se perceptível quando compreendemos a educação como apropriação da cultura humana.

A compreensão da educação como apropriação da cultura humana e da função social da instituição escolar no sentido de prover a educação sistematizada, ou seja, a socialização formal da cultura historicamente acumulada junto a todos os cidadãos faz emergir a especificidade da natureza do trabalho pedagógico escolar, em especial o do professor. Essa especificidade do trabalho docente é hoje objeto de reflexão contínua por parte de educadores, até como elemento identitário, diante dos diferentes apelos e novos atributos que são demandados desse profissional pelo estado neoliberal (BEZERRA, 2012, p. 32).

Nesse contexto, a prática docente do professor é entendida como uma prática social, portanto trabalho humano, onde as relações se complementam a partir da construção de conhecimento e de transformação do homem.

O trabalho dos profissionais da educação sendo, como o trabalho em geral, entendido como prática social fundamental pela qual é (re) produzida a própria existência, constituído de relações do homem com a natureza e com os demais homens. Dessa concepção pode-se inferir desde já a especificidade do trabalho do professor, um trabalho humano que é criador da própria humanidade do aluno, que se humaniza progressivamente pela apropriação da cultura produzida socialmente e acumulada historicamente, com a mediação docente (BEZERRA, 2012, p. 36).

Bezerra (2012) cita que o professor (força de trabalho docente) é, sem dúvida, o elemento subjetivo do processo do trabalho pedagógico escolar, embora a ênfase na sua função mediadora entre o aluno e o conhecimento leve alguns a considerá-lo como meio: suas atividades, especialmente a aula, nessa perspectiva, são vistas como recursos de socialização do conhecimento historicamente acumulado. Ou seja, é possível percebermos essa realidade quando se trata da prática docente do professor da zona rural, onde terá que tirar forças internas e criatividade para se fazer o elemento subjetivo dos processos de ensino e de aprendizagem, para que o seu aluno possa construir o conhecimento com sua mediação.

Tanto nas economias mais dinâmicas (que adotam inovações tecnológicas e novas formas de organização dos processos de trabalho próprias do modelo de acumulação flexível)

quanto nas menos dinâmicas (que mantêm a base técnica e as formas de organização dos processos de trabalho do modelo fordista) outras já são as demandas quanto à formação da força de trabalho, desafiando a educação e escola (pública ou privada), como demonstra Bezerra (2007).

É a escola, portanto, o espaço educativo por excelência, sofrendo diversas determinações concretas da infraestrutura, daí porque se caracteriza também por relações de força, de poder, cuja conformação e intensidade relacionam-se com a natureza do seu projeto político-pedagógico, com a luta concreta por uma perspectiva de vida social. É fonte de conhecimento, não só pela socialização do saber acumulado historicamente mas também pela crítica, superação e descobertas, no que se destaca a contribuição da ciência. (BEZERRA, 2007, p.95)

Para a construção da identidade do professor, cabe compreender o valor da escola nesse processo, o qual este profissional será responsável pela formação de outros seres humanos, daí a importância de compreendermos o processo que envolve a educação escolar. Segundo Bezerra (2007), a educação escolar tem como função, além de formar para o trabalho, formar para a cidadania, embora esta seja uma categoria assimilada pelo empresariado e distorcida pelo discurso neoliberal, sob a ótica capitalista.

Nessa concepção, é possível percebermos a necessidade de ampliar a atenção à EJA como modalidade de ensino, possibilitando a jovens e adultos que se viram impedidos de concluir seus estudos nos períodos devidos de suas vidas, mas que ao retornarem a escola possam estar concluindo seus estudos de forma qualitativa, a fim de estarem preparados como seres capazes e pro-ativos da sociedade que hoje gira em torno da competitividade e globalização.

## **ENTENDENDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Os termos educação de adultos, educação popular, educação não-formal e educação comunitária são usados muitas vezes como sinônimos, mas não são. Os termos educação de adultos e educação não-formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação. No entanto, o termo educação de adultos tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais como a UNESCO, para referir-se a uma área especializada da educação.

Para Bezerra (2012), a educação de jovens e adultos é entendida como um conjunto de todos os processos educativos organizados, qualquer que seja o seu conteúdo, nível e método, formais ou não formais, independentemente de se prolongarem ou substituírem a formação inicial em escolas, faculdades e universidades, bem como na aprendizagem de um ofício,

graças aos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, venham a melhorar suas qualificações técnicas ou profissionais, aperfeiçoar suas habilidades e/ou enriquecer seus conhecimentos, com o objetivo de: completar um nível de educação formal; adquirir conhecimentos e habilidades em um novo campo, e/ou refrescar ou atualizar seus conhecimentos em um campo particular. (p. 19. Trad. BEZERRA, 2012). Conforme afirma Relatório da UNESCO:

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) estabelece em seu primeiro artigo que: “cada pessoa-criança, jovem ou adulto- deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. Prossegue sustentando que estas necessidades abarcam ferramentas essenciais para a aprendizagem, como a leitura-escrita e o cálculo, assim como conhecimentos, competências, valores e atitudes que as pessoas exigem para funcionar bem e seguir aprendendo em seu meio particular. Também reconhece que: a amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazer variam segundo cada país e cada cultura e caminham inevitavelmente no transcurso do tempo (UNESCO, 2004, p. 82).

No entanto, compreendemos alguns conceitos em se tratando de Educação Formal, não formal e aprendizagem informal, entendendo que existe conceitos diferenciados. Ou seja, segundo Monyo; Hermes, (2003), Trad. Bezerra, (2012) descreve que a *Educação Formal* provida pelo sistema de escolas, faculdades, universidades e outras instituições educativas formais que normalmente constitui uma "escada" contínua de educação em tempo integral para as crianças e jovens, geralmente começando aos cinco aos sete anos e continuando até 20 ou 25 anos de idade. Já no que diz respeito a *Educação não Formal* pode ocorrer dentro e fora das instituições de ensino, e atender as pessoas de todas as idades, e sobre a *Aprendizagem Informal* descreve que é uma forma de aprendizagem não estruturada ou organizada por qualquer instituição; ocorre por meio de interações diárias com o contexto, que oferece novas informações e conhecimentos, por exemplo através da conversação, da leitura, rádio ou televisão (MONYO; HERNES, 2003, p. 21. Trad. BEZERRA, 2012).

Para Gadotti (2007), os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos. Portanto a necessidade de se buscar uma educação de qualidade para que esses jovens e adultos que não tiveram as possibilidades de concluir seus estudos nos tempos conforme o indicado pela lei, não sejam prejudicados mais uma vez, tendo assim que visar a aprendizagem do aluno a partir das suas condições.

Conhecendo as condições de vida do analfabeto, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, conhecendo-as na convivência com ele e não apenas “teoricamente”. Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal. O sucesso de um programa de educação de jovens e adultos é facilitado quando o educador é do próprio meio (GADOTTI, 2007, p. 32).

A EJA no Brasil tem perpassado por conceitos equivocados, tratada de forma compensatória, preconceituosa e marginal, faltando-lhe identidade e um quadro docente próprio. Para Fuck (2001) aprender é passar por etapas sucessivas. Em cada uma delas já se sabe algo sobre o assunto e este algo, embora incompleto, está organizado em nós de maneira a resolver, provisoriamente, os problemas que envolvem o assunto em questão, ou melhor, os conceitos nele imbricados. Por isso a necessidade de trabalhar a prática reflexiva no cotidiano do professor da EJA, para que ele possa compreender que seu educando também é capaz de aprender e construir sua própria identidade.

## **CONCLUSÃO**

Essa investigação evidencia a importância de estudarmos a prática docente no cotidiano profissional dos professores da educação de jovens e adultos em Aracaju, na perspectiva de que se fazem necessárias mudanças culturais e comportamentais da própria sociedade em relação a essa modalidade de ensino e ao seu público-alvo. A educação na área de jovens e adultos e seu fundamento histórico recria o conceito de uma nova possibilidade ao indivíduo, referindo-se assim, ao conjunto de jovens e adultos trabalhadores que buscam o saber ainda que de forma tardia, mas com a esperança de construir uma nova história a partir da educação. A escola é esse ambiente que irá proporcionar através das relações pedagógicas a realização desse objetivo.

A construção desta pesquisa sinaliza a necessidade de fazermos uma reflexão acerca da prática reflexiva no cotidiano do professor da educação de jovens e adultos. Por isso, a importância da visão de Tardif e Lessard (2009), que descrevem o trabalho docente como trabalho humano, assim como a maioria das outras ocupações, sendo que nessa profissão arca-se necessariamente com o peso da normatividade, embora sejam mais importantes os saberes e todo um processo de história de vida. Um professor trabalha, portanto, com e sobre seres humanos. Ou seja, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos.

É na docência, profissão de relações humanas, trabalho com coletividades e ao mesmo tempo centrado nas pessoas, que a acolhida dos alunos se reveste de uma importância particular, como no estabelecimento de toda relação humana. Por isso, a importância de trabalhar a construção da identidade docente, já que o professor norteia o processo educacional na mais ampla visão sociopolítica e emocional do discente, possibilitando seu crescimento cognitivo e emocional.

Concluimos comungando com Bezerra (2007) ao afirmar que a educação é uma prática social muito ampla, um processo que se desenvolve na contemporaneidade em diversos espaços, não se limitando, pois, à esfera da instituição escolar, tanto no que se refere à formação humana de crianças quanto de jovens e adultos. Muito há que se fazer para que se possa atingir uma qualidade positiva na educação de jovens e adultos (EJA), não só através da formação dos professores, das práticas pedagógicas, bem como das políticas públicas que contemplem professores e alunos, recursos materiais e todas as condições de trabalho, possibilitando-lhes qualidade de vida e resultados positivos no cotidiano das suas práticas sociais.

### **UNA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA VIDA DIARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO JÓVENES Y ADULTOS EN ARACAJU: UNA VISIÓN DESDE LOS SUPUESTOS DE NOVOA TEÓRICO, TARDIF, LESARD Y HEIFER**

**RESUMEN:** La práctica docente en educación de jóvenes y adultos, sobre la base de los supuestos teóricos de Novoa, Tardif, Lessard y Bezerra, constituye el objeto de esta investigación. El objetivo es apoyar la observación directa de la práctica de los docentes que trabajan en la educación de jóvenes y adultos (EJA) en la ciudad de Aracaju, a partir de una construcción teórica a la luz de estos autores, centrándose en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El método utilizado ha inspirado a la dialéctica, que es común a los autores citados, esta perspectiva también se desarrollará en una segunda fase, en la investigación empírica, que se configura como un estudio de caso. La hipótesis es que la comprensión de la práctica docente en la educación de adultos, se centró en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la calidad de la educación social, requiere claridad específica previa de este tipo de educación y el trabajo de profesor reflexivo en este contexto. Se encontró con el resultado de búsqueda en la importancia de estudiar la práctica docente del profesor de educación de adultos, lo que permite asegurar la nueva generación de estos estudiantes una educación de calidad, proporcionando su desarrollo cognitivo.

**PALABRAS CLAVE:** El trabajo del profesor. Jóvenes y Adultos. Docente reflexiva.

### **REFERÊNCIAS**

ATCHOARENA, David (UNESCO); GASPARINI, Lavina (FAO) (coords.). **Educación para el desarrollo rural:** nuevas respuestas de política. Estudio conjunto realizado por La FAO y La UNESCO. Impreso en España por Marco Gráfico Imprenta, S. L. FAO. 2004.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; SANTANA, Edineide. **A questão da prática e da teoria na formação do professor**. Ed. UFC, Fortaleza, 2012.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público**: a experiência de Aracaju. Editora UFAL, Maceió/AL, 2007.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lurdes e EYNG, Ana Maria. **Formação de professores**: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. Ver. *Diálogo Educ.* v.11, p.309-329, maio/ago.2011. Disponível: <<http://www.pucpr.br>> Acesso em: 19 jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 10. ed. Impresso no Brasil. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1985.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de adultos**: relato de uma experiência construtivista. Ed. Vozes, 7ªed.Petrópolis, 2001.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO (Orgs.); José E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. Ed. Cortez. 9ª ed. Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2007.

MONYO, John H.; HERNES, Gudmund. Foreword. In: ATCHOARENA, David (UNESCO); GASPERINI, Lavinia (FAO) (coords.). **Education for rural development**: towards new policy responses. Roma, Itália; Paris, França: UNESCO/FAO, 2003. Tradução Ada Augusta Celestino Bezerra, 2012.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto Editora, 2. ed. Coleção Ciências da Educação. Portugal, 1995.

\_\_\_\_\_, António. **Vidas de professores**. Porto Editora, 2. ed. Coleção Ciências da Educação, Portugal, 1995.

\_\_\_\_\_, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion. Universidade de Lisboa. Portugal, 2002. Disponível: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2014.

SANTOS, Zenaide Maria. **Educação de jovens e adultos**: fios e desafios na construção de sua identidade. (UNESCO - Representação no Brasil).Ed. MEC/UNESCO. Brasília, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília, 2010.



**DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS A PARTIR DO OLHAR DOS ESTUDANTES**

**Larissa Martins Freitas**<sup>1</sup>  
**Luiz Renato de Oliveira**<sup>2</sup>  
**Celso Ilgo Henz**<sup>3</sup>  
**Edenise do Amaral Favarin**<sup>4</sup>  
**Samuel Robaert**<sup>5</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo tecer reflexões sobre os desafios para a formação permanente de educadores/as da Educação de Jovens e Adultos no que tange a importância das relações interpessoais, do diálogo e da amorosidade entre educadores e educandos, partindo do olhar dos estudantes. O estudo tem como ponto de partida as vivências de alguns/as educadores/as da Rede Pública de Santa Maria, RS, que buscam uma educação mais humana, bem como as reflexões ocorridas no Grupo de Pesquisa Diálogos – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire /UFSM entre educadores/as e acadêmicos. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa. Trata-se de um estudo de caso em que utilizamos como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e, ainda para a análise e interpretação dos dados obtidos, a análise de conteúdos. Ouvimos jovens/adolescentes entre 15 e 17 anos de uma escola pública de Santa Maria que buscaram a EJA porque reprovaram inúmeras vezes, ou em busca de um ensino significativo, bem como para sobreviverem no mundo do trabalho. Observamos, através das “falas” dos estudantes, que as relações interpessoais são essenciais no processo educativo, portanto os educadores/as têm o grande desafio de (des)construir e (re)construir suas práxis valorizando o diálogo e a amorosidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Permanente de Educadores/as. Educação de Jovens e Adultos. Relações Interpessoais. Diálogo

**PALAVRAS INICIAIS**

---

<sup>1</sup> Professora de Educação Básica – Coordenadora Pedagógica na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha. Graduada em Letras-Português (Unifra). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Unifra) e em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (UFRGS). Mestranda em Educação pela UFSM. Participante do Grupo de Pesquisa *Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire* (UFSM). E-mail: lari.mfreitas@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Professor de Educação Básica na Escola Estadual de Ensino Fundamental João Belém e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Oscar Grau. Graduado em Estudos Sociais (FIC). Especialista em História do Brasil (UFSM). Mestrando em Educação pela UFSM. Participante do Grupo de Pesquisa *Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire* (UFSM). E-mail: renato\_geo@yao.com.br.

<sup>3</sup> Doutor em Educação. Professor do PPGE/CE – UFSM. E-mail: celsoufsm@gmail.com

<sup>4</sup> Graduada em Pedagogia (UFSM). Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional. Participante do Grupo de Pesquisa sobre Educação Digital e Redes de Formação Docente – GPKósmos. Mestranda em Educação pela UFSM. Participante do Grupo de Pesquisa *Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire* (UFSM). E-mail: edenisefavarin@gmail.com.

<sup>5</sup> Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, licenciado em química, especialista em gestão educacional, mestrando do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Maria. samu\_robart@yahoo.com.br

Este estudo partiu das inquietações e problematizações que surgiram ao longo de nossas vivências como educadores/as no cotidiano de escola pública de educação básica, também de estudos realizados em nossa trajetória acadêmica. Percepções e reflexões que despertaram a partir das discussões e leituras feitas com o Grupo de Estudos Diálogos – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, da UFSM, do qual participamos.

Percebemos o quanto são importantes, e mesmo necessários, espaços-tempo de encontros, de diálogos sobre nossas práticas educativas, de partilhas para que tenhamos a oportunidade de refletir coletivamente a respeito dos nossos *quefazeres*. Momentos em que possamos também dialogar sobre o espaço em que vivemos, ou melhor, sobre esta sociedade cada vez mais individualista, imediatista e manipuladora – onde os menos favorecidos são discriminados, excluídos, desumanizados – e, conseqüentemente, sobre o nosso papel como educadores/as comprometidos/as, críticos/as, amorosos/as, enfim, humanos e éticos/as. “A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética” (FREIRE, 2011, p. 64).

Uma educação sem a preocupação com o/a outro/a, com as relações eu-tu, com a convivência e com a partilha de nada serve, pois não é humanizadora. Não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos na medida em que nos relacionamos com o/a outro/a. “Então educar é humanizar; é ensinar-aprender a genteidade” (HENZ, 2007, p. 149). Sendo assim, questionamo-nos: as escolas e os/as educadores/as têm proporcionado espaços para uma educação humanizadora? A serviço de quem e de que estamos ensinando-aprendendo? Temos claro que educandos/as e que sociedade queremos formar? Estamos nos constituindo como homens e mulheres dignos, éticos, amorosos e responsáveis, buscando uma relação dialógico-afetiva com nossos/as educandos/as para que também eles assim se constituam? Estamos considerando o contexto sócio-histórico-político-cultural de nossos estudantes?

A maioria das escolas regulares hoje ainda está organizada de forma a estimular a competição, legitimando as diferenças e não atendendo as reais necessidades e mesmo expectativas dos/as educandos/as. “Todos parecem estar ali somente em função da transmissão de conhecimentos científicos, esquecendo que a escola é lugar de gente” (HENZ, 2007, p. 149). Encontramos escolas com paredes frias que julga, discrimina e exclui, sem priorizar a dignidade humana. Uma educação que apresenta alto índice de reprovação, evasão e abandono e que pouco ou nada faz para mudar essa realidade.

Isso faz com que muitos jovens/adolescentes busquem uma alternativa diferenciada para concluírem o ensino fundamental e o ensino médio: a Educação de Jovens e Adultos. Essa modalidade oportuniza o prosseguimento dos estudos a uma parcela da população que

não concluiu no período dito “apropriado”, ou porque, por alguma razão, acabou abandonando o ensino regular. Contudo, a EJA nem sempre está preparada para trabalhar de forma diferenciada com esses estudantes, que são homens e mulheres que estão à margem da sociedade.

Assim, a formação permanente de educadores/as ocupa um papel de absoluta importância. O problema é que a maioria das escolas não possui uma formação específica para EJA e os/as educadores/as dessa modalidade acabam vivenciando momentos formativos insuficientes. E o mais preocupante é que as práticas educativas de muitos dos profissionais estão esvaziadas de sentido para esses jovens/adolescentes e adultos, pois não valorizam, muitas vezes, os saberes de experiência dos/as educandos/as, mantendo “sua rigidez conteudista, sua seletividade” (ARROYO, 2001, p. 59) e se tornando desumanas.

Diante disso, vimos a necessidade de dialogar com estudantes da EJA. Realizamos então uma pesquisa em uma escola pública estadual de Santa Maria, RS, com educandos/as jovens/adolescentes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos com idades entre 15 a 17 anos. Nesse contexto, buscamos conhecer a suas percepções acerca do ensino regular e da EJA, a fim de tecer reflexões sobre os desafios para a formação permanente de educadores/as da Educação de Jovens e Adultos no que tange à importância das relações interpessoais, do diálogo e da afetividade entre educadores/as e educandos/as.

### **OS JOVENS/ADOLESCENTES NO ENCONTRO COM O OUTRO NA EJA: a importância das relações interpessoais, do diálogo e da amorosidade**

A educação tradicional preocupa-se em falar da realidade “como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos” (FREIRE, 2011, p. 79). Na educação básica, tanto no ensino regular como ensino médio, não há uma sintonia entre a realidade escolar e as necessidades formativas dos/as educando/as, pressupondo que todas as pessoas matriculadas tenham os mesmos objetivos. Pouco tem se considerado as perspectivas dos educandos.

Esse tipo de educação “bancária” cultiva unicamente a memorização mecânica e a mera repetição de conteúdos e estes são completamente desconectados da realidade dos estudantes. Além disso, não se considera que a escola é um espaço de diferentes culturas, história de vida e saberes que podem e devem ser construídos e compartilhados na relação

entre educadores/as e educandos/as. Ignora-se inúmeras vezes que “a escola é lugar de gente” (FREIRE).

Diante desses fatos, observamos que há uma migração de um grande número de jovens/adolescentes para a educação de jovens e adultos na busca por alternativas para avançar nos estudos, pois estes já reprovaram inúmeras vezes e, por isso, tornaram-se os “ditos problemas”, não sendo mais aceitos no ensino regular. A Educação de Jovens e Adultos passou a ser, para muitas escolas e educadores/as, uma porta aberta para “depósito” de estudantes que, segundo eles, não são mais considerados com ‘idade apropriada’ para cursarem o ensino regular. Durante as entrevistas, ouvimos educandos/as demonstrando acreditar que são fracassados, isso se comprova com a fala deste aluno de EJA:

Me pediram para me retirar da escola e estuda de noite. A vice-diretora disse que eu não tinha mais idade, rodei muito, não aprendia nada, estava atrasado e também eu era muito mais velho que meus colegas. Também preciso trabalhar pra ajuda minha família. (Estudante de 16 anos).

Observamos nessa fala que a própria escola exclui os/as educandos/as em lugar de acolhê-lo amorosamente, preocupando-se com ele e com sua situação, bem como orientando-o para que saiba que é possível mudar a sua vida e a sociedade discriminatória em que vive. Temos na EJA educandos/as que encontram no seu dia a dia os desafios apresentados pelo mundo em constantes transformações. Sujeitos que trazem consigo histórias de vida, culturas e conhecimentos diferentes, transformando o ambiente da sala de aula da EJA em espaços ricos pela diversidade. Pessoas que “voltam à escola para se encontrarem com gente, para se descobrirem e assumirem como gente” (HENZ, 2010, p. 01). E esses estudantes, precisam, primeiro de tudo, sentir que convivem com educadores/as que também são gente.

Os educandos da EJA buscam uma relação menos fria e mais afetuosa, como se pode perceber na fala destes estudantes afirmam diz que

A EJA é um presente pra mim porque aqui todo mundo se dá bem. Os professores são muito queridos com a gente e eles também têm problemas assim como nós (estudante de 17 anos). Fico feliz porque estou tendo a possibilidade de aprender com os professores mas também de fazer amigos pra toda vida (estudante de 19 anos).

Sendo assim, é preciso que tenhamos um olhar cuidadoso para a escola que constituímos. Os estudantes de EJA apresentam uma diversidade de situações sócio-histórico-político-culturais, trazendo consigo uma bagagem de vida e de conhecimentos. Tão importante quanto ter o direito a escola, é ter o direito a uma educação de qualidade, que seja

significativa; um espaço escolar compreendido como local de auto/trans/formação dos sujeitos, mas acima de tudo, um ambiente que prime pela valorização do encontro, da partilha de saberes, do respeito à leitura de mundo dos/as estudantes, para, então, construírem juntos a leitura da palavra.

Nesse contexto, o sujeito constitui-se crítico e consciente dentro de uma sociedade que lhe impõe uma estrutura alienante e individualista. A estrutura escolar fragmentada e celetista impede o educando de “ser mais”, da convivência interativa com seus pares, desumanizando-o. É preciso acreditar nas práticas pedagógicas, repensando-as, refletindo-as e reconstruindo-as, a fim de que a educação se torne mais humana e humanizadora, onde os sujeitos envolvidos no processo possam compartilhar e construir conhecimentos, sentindo-se acolhidos e assumindo-se como gente.

Ademais, as relações interpessoais são de extrema importância, pois é no encontro com o outro, no diálogo e na amorosidade que poderemos compreender esse universo do estudante de EJA, a fim de estimulá-lo a pensar e a intervir no mundo, abrindo um espaço para que possa “dizer a sua palavra” em uma reação horizontal. Porém, “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2011, p. 111). Sem o diálogo problematizador e amoroso as práticas são arrogantes, e não humanizadoras.

O que se pode perceber hoje na Educação de Jovens e Adultos é que o grande desafio não é trazer de volta aos estudos quem estava fora da escola por um longo tempo, mas tentar resgatar aqueles que a frequentaram e não alcançaram o sucesso esperado, não obtendo êxito nas aprendizagens, que lhes pudesse garantir a participação ativa em seu contexto social-político-econômico-cultural e que lhe auxiliasse em sua formação ao longo da vida.

Diante disso, a formação permanente de educadores/as, principalmente de EJA, possui grandes desafios. O primeiro deles é o de superar a concepção de “educação bancária”, que Freire tanto criticava, e, ao invés de simplesmente transmitir conteúdos, construir os conhecimentos com os/as educandos/as, despertando-os para a “curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura do esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta que faz parte do fenômeno vital” (FREIRE, p. 33). E essa curiosidade se dá também no diálogo, no encontro com o outro, pois ela é uma necessidade ontológica que faz parte do processo de criação e recriação do ser humano.

Outro desafio imprescindível a ser superado é “o reconhecimento da condição humana própria e do outro” (HENZ, 2010, p. 03), é o/a educador/a compreender na formação docente que

O que importa [...] não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança, a ser superada pela segurança, do medo que ao ser “educado”, vai gerando a coragem [...] Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós (FREIRE, 2011, p. 45).

Nesse contexto, a educação só tem sentido quando vista como um processo de humanização capaz de formar sujeitos/cidadãos para o presente, “seres nos quais qualquer ser humano possa confiar, seres capazes de pensar tudo e fazer tudo o que é preciso como um ato responsável, a partir de sua consciência social” (MATURANA, 2008, p. 10). Para isso, necessitamos urgentemente de uma educação baseada no diálogo consciente e problematizador, no respeito mútuo e na amorosidade. Uma educação que desperte para a consciência crítica, partindo da realidade dos sujeitos que dela fazem parte, de seus problemas e inquietações em relação à sociedade em que vivem, para que assim possam transformá-la.

Contudo, a transformação só acontece se estivermos conscientes de que somos todos seres em processo de construção e de que só vamos mudar nossas práticas no momento em que nos assumirmos como seres inacabados, pois “Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2011, p. 50). O homem é um ser inacabado, inconcluso e é educado e educa-se ao longo da vida, da história, movido pelo desejo (CHARLOT, 2000, p. 52).

Sendo assim, urge que os/as educadores/as, nos momentos de diálogo, tenham a humildade de (des)construir práticas ultrapassadas e desumanizadoras, para então (re)construí-las, a fim de que a educação torne-se mais humana e humanizadora, onde os sujeitos envolvidos no processo de compartilhar e construir conhecimentos possam se sentir realmente acolhidos, assumindo-se como seres humanos na sua inteireza.

Quando expomos nossas inquietações, angústias e incertezas, libertamo-nos dos medos, renovamos nossa esperança e abrimos espaço para novas atitudes. A prática docente crítica, de acordo com Freire (2011, p. 39), “implica do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Acreditamos que, ao mobilizar e provocar a problematização das práxis educativas, se torna possível alcançar o movimento de transformação de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender.

## INCONCLUSÕES

Sabemos que a Educação de Jovens e Adultos enfrenta ainda grandes dificuldades. Atender a uma diversidade de homens e mulheres que foram excluídos do ensino regular e que precisam ser reintegrados não é uma tarefa fácil. Percebemos, a partir da fala dos estudantes, o quanto eles se sentem desmotivados e o quanto a escola está “desconectada” da realidade deles. Nunca podemos esquecer que estamos diante de pessoas com histórias de vida diferentes, que trazem consigo o seu conhecimento de mundo. Educandos(as) que perderam a confiança em si mesmos e que precisam (re)descobrir sua capacidade de intervir e de mudar a sua realidade.

Através desta pesquisa, percebemos ainda mais a importância de educar através do diálogo e da amorosidade. Como educadores, temos que saber ouvir, buscando conhecer os anseios, medos, curiosidades que cada um e cada uma têm. Urge que tornemos significativo o processo de ensino e de aprendizagem para resgatarmos o interesse dos educandos e para que eles possam sentir que fazem parte do processo. Precisamos mudar a escola e, principalmente, acreditar que essa mudança é possível.

Por isso, é fundamental termos a consciência de que *educar é humanizar*. Mais do que pelas teorias e conceitos, aprendemos a humanização convivendo, dialogando, cooperando, envolvendo-nos em processos de ensino-aprendizagem (HENZ, 2007, p.150). Assim, juntos, educadores(as) e educandos(as) movem-se pela solidariedade, pelo partilhamento e pelo afeto, para que a escola seja um espaço não só de “ensinagens” mas de alegria, de amorosidade e de relações harmoniosas.

### **CHALLENGE TO THE EDUCATION OF TEACHERS OF EDUCATION TO YOUNG AND ADULTS: THE IMPORTANCE OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS THROUGH VIEW OF STUDENTS**

**ABSTRACT:** This work has as objective to weave reflections about the challenge to permanent education of teachers of Education to Young and Adults (EJA) considering the importance of interpersonal relationships, dialogues and affectionateness among teachers and students through the view of students. The study has as base the experience of some teachers of public schools of Santa Maria, RS, that seek a more humanized education, as well as reflections that occurred among teachers and students in Diálogo Group of Search – Education, Formation and Humanization with Paulo Freire/UFESM. The search follows a qualitative approach. It is a study of case that utilized semi structured interviews as tool of collect data and, analysis of content to analyze and interpret the data obtained. We heard students, young/teenager s between 15 to 17 years old, of a public school of Santa Maria who seek for EJA because they had an innumerable repetitions or they seek for a significant teaching, as well as to survive in work world. Through the “speeches” of students, it was

observed that interpersonal relationships are essential in educative process, therefore the teachers have the big challenge of to (de)build and (re)build their praxis valorizing dialogue and lovingness.

**KEYWORDS:** Continuing education of teachers. Education of Young and Adults. Interpersonal relationships. Dialogue.

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis: Vozes, 2000.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHARLOT, Bernad. **Das relações com o saber: Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

HENZ, Celso Ilgo; Rossato, Ricardo. **Educação humanizadora na sociedade globalizada.** Santa Maria, RS: Biblos, 2007.

HENZ, Celso Ilgo. **Educação de jovens e adultos: processos de construção de relações intra e interpessoais.** Anais da ANPED SUL/2010. Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR, 2010.

MATURANA, Humberto. **Formação humana e capacitação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.



## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OPORTUNIDADES, DESAFIOS E NOVOS RUMOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Darlon Alves de Almeida<sup>1</sup>  
Mariana Seguí Pereira<sup>2</sup>

**RESUMO:** A pesquisa traz uma análise crítica, com estudantes do curso Técnico em Vendas – modalidade PROEJA do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Santa Rosa/RS, com o intuito de revelar os motivos que os levam a pensar em desistir e/ou permanecer nos seus estudos, além de, compreender, através de relatos dos estudantes do PROEJA, a realidade dos desafios e oportunidades que a escola o proporciona. A amostragem foi composta por 25 estudantes regularmente matriculados em turmas do 1º e 2º ano do Curso. O trabalho desenvolveu-se com base em Pesquisa de campo e bibliográfica e o método utilizado teve caráter quali-quantitativo. O questionário foi o instrumento de coleta de dados, de caráter individual e com afirmativas fechadas e abertas. Os dados foram tabulados por meio de gráficos e diagnóstico descritivo, por conseguinte, analisados à luz das teorias da Educação Popular. A pesquisa alcançou seus objetivos, ao revelar os principais motivos que os alunos consideram relevante para pensar em interromper e/ou permanecer com seus estudos, incluindo relatos que trazem a realidade e o entendimento para tal conflito intrínseco na vida de cada estudante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Popular. PROEJA. Opressão. Motivação.

### INTRODUÇÃO

O Ensino nas escolas brasileiras vem passando por enormes desafios desde sua redemocratização no início dos anos 80. Em 1988 com a Constituição Federal, estabeleceu-se como princípio do ensino público a gestão democrática em todos os sistemas de ensino.

Este estudo centra-se na temática de práticas educacionais nos programas de formação profissional no Instituto Federal Farroupilha. Este campo investigativo passou a ser estudado e discutido sobre tudo na Educação Popular.

Nas últimas décadas, a solução para a crise estrutural do capitalismo chegou com a diminuição do estado, da competitividade e da abertura de mercado, ou seja, menos investimentos em áreas essenciais para o crescimento do país, como a educação nos seus diferentes níveis. Quanto ao trabalho e à produção científica, uma revolução tecnológica alterou os padrões da comunicação, da produção industrial e do consumo. Como tem ocorrido na sociedade capitalista, lançaram-se novos desafios para a formação escolar, esta, mais do

---

<sup>1</sup> Mestre em Engenharia de Produção - UFSM, docente no Instituto Federal Farroupilha. Aluno Especial do Mestrado em Educação nas Ciências, UNIJUÍ. [darlon.almeida@iffarroupilha.edu.br](mailto:darlon.almeida@iffarroupilha.edu.br)

<sup>2</sup> Mestre em Educação nas Ciências - UFRRJ, docente no Instituto Federal Farroupilha. [mariana.pereira@iffarroupilha.edu.br](mailto:mariana.pereira@iffarroupilha.edu.br)

que nunca, sob a lógica do individualismo e da concorrência, até mesmo entre os trabalhadores.

Atualmente as Instituições de ensino do país exercem um papel importante no resgate da cidadania, na recuperação de jovens e adultos, e no reconhecimento de vivências e experiências dos trabalhadores, estas, evidenciadas em habilidades e competências amputadas em um passado de exclusão social, discriminação e falta de oportunidades.

Entretanto, nesta nova realidade do ensino no país, percebe-se na Educação Popular a luz para desmistificar o ensino entre as diferentes camadas sociais e oportunizar aos menos favorecidos e oprimidos o acesso à educação e a libertação de tudo que o desumaniza. Como já destacado por Freire (2011), que alerta a questão do educador como sujeito detentor do conhecimento, como agente do processo de aprendizagem e o aluno como ‘recipiente’ desses conhecimentos. Revela preocupação com esse ensino descomprometido com a realidade, onde o professor torna-se ‘narrador’ e os educandos ‘ouvintes’. [grifo do autor]

Neste sentido, busca-se apresentar o pensamento de estudantes da modalidade PROEJA sobre o seu processo de aprendizagem e suas expectativas quanto à continuidade de seus estudos. Tem-se como objetivo geral revelar os possíveis motivos que levam o estudante do PROEJA a pensar em desistir e/ou permanecer nos seus estudos. E como objetivos específicos diagnosticar o quantitativo de alunos entrevistados já pensou em desistir do curso; destacar os potenciais motivos que levaram o estudante a pensar na evasão escolar; identificar os fatores de maior influência para que o aluno continue regularmente matriculado e frequentando as aulas; compreender, através de relatos dos estudantes do PROEJA, a realidade dos desafios e oportunidades que a escola o proporciona.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A partir da década de noventa, com a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), a educação profissional passou por diversas mudanças nos seus direcionamentos filosóficos e pedagógicos e ocupa um espaço delimitado na própria lei, configurando-se em uma modalidade da educação nacional. Mais recentemente, em 2008, as Instituições Federais de Educação Profissional, foram reestruturadas para se configurarem em uma rede nacional de Instituições Públicas de Educação Profissional e Tecnológica, denominando-se de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Portanto, tem sido pauta da agenda de governo como uma política pública dentro de um amplo projeto de expansão e interiorização dessas instituições educativas.

Os programas de Certificação Profissional através dos saberes adquiridos ao longo da vida (CERTIFIC), o Programa de Formação Inicial e Continuada (FIC) e ainda PROEJA em seu conceito global, possibilita a qualificação, requalificação e o desenvolvimento de trabalhadores em vários níveis de escolaridade e de formação. Por ter sua natureza vinculada ao conceito de politécnica e numa perspectiva crítico-emancipatória, ancorada no entrecruzamento dos eixos sociedade, cultura, trabalho, educação e cidadania, caracteriza-se pela elevação da escolaridade, contemplando tanto a formação humana como profissional, com vistas à aquisição de conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e ético-políticos que formam o sujeito em sua totalidade.

Para tanto, a educação escolar ainda é absorvida pela idéia de que se deve formar segundo as necessidades do mercado e, muito mais, a educação profissional, entretanto a profissionalização está, sob o ponto de vista da mera promoção individual, numa ótica cada vez mais voltada à competitividade, que atende somente aos interesses do capital. Desta forma, os problemas sociais tornam-se, pela força do discurso dominante, uma responsabilidade de cada um. Neste sentido que a Educação Popular, pelas suas experiências, ao longo das últimas décadas, se constitui numa alternativa real de mudança. Trata-se aqui, de romper com todas as formas de dominação das consciências, como afirma Freire (2005): educar para ‘ser mais’, educar para a liberdade. [grifo do autor]. Também com o mesmo objetivo, Frigotto (2005, p. 74), assevera que: “a expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica (fundamental e média) unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e da democracia efetivas”.

Este artigo tem como propositivo revelar os possíveis motivos que levam o estudante do PROEJA a pensar em desistir e/ou permanecer nos seus estudos, com fundamentação teórica-empírica na educação popular, considerando a defesa do diálogo que encontramos na Pedagogia Libertadora de Freire e estabelecer uma relação fecunda entre os educadores da formação propedêutica e profissional e educandos trabalhadores, pois, há um encontro entre os diferentes saberes: o conhecimento de cultura geral, o conhecimento técnico específico e o conhecimento produzido pelas vivências dos educandos e dos educadores.

Muito se discute a respeito das características dos estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, suas deficiências e suas expectativas. Mas, ainda são insuficientes os respaldos teóricos que deem soluções para tantas observações. Percebemos que há um perfil diferenciado de aluno, talvez carentes, em vários aspectos, por exemplo: carentes de atenção,

carentes de estima elevada, carentes de conhecimentos teóricos, enfim, a maioria com lacunas na vida pessoal e/ou profissional. A busca de satisfazer tais necessidades os levam ao encontro da escola. O docente ao se deparar com este perfil de estudante, não somente tem o papel de transmitir o conhecimento, mas ir além, motivá-los a não desistirem de alcançar seus objetivos apesar das dificuldades e de certa forma, concomitantemente, amenizar suas carências. Cada sujeito tem suas motivações pessoais, no entanto, o incentivo externo poderá impulsionar este sujeito a desenvolver, com mais eficiência e/ou rapidez, a ação desejada.

Na acepção de Pilleti (1997), no âmbito escolar, a motivação tem a finalidade de estabelecer conexões entre a disciplina e o aprendizado, o professor e o aluno. Na concepção de Anastasiou e Alves (2004, p. 78), as estratégias de ensino e aprendizagem são

A arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, visando à efetivação da ensinagem. As estratégias se articulam em torno de técnicas de ensino, as quais podem ser compreendidas como o conjunto de processo de uma arte, maneira, jeito ou habilidade de executar ou fazer algo (ação).

Muitas vezes a prática pedagógica do professor mergulha na inércia da rotinaprofissional docente que a repetição do conhecimento, tornar-se tácito e tão espontâneo que os profissionais não mais refletem sobre o que estão fazendo. Nesse sentido, nas palavras de Freire (2011, p.81):

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, partindo do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber.

Acredita-se que didaticamente, o professor influencia no processo motivacional do aluno, portanto, na sua aprendizagem. Nesse sentido, Garnier (1995, p.34) afirma que: “Cada pessoa é um sujeito ímpar com forças cognitivas diferentes. Cada indivíduo aprende de forma e estilos diferentes do outro, mesmo que sejam ambos oriundos de uma mesma sociedade ou meio cultural.”

Os métodos de ensino tornam-se ferramentas impulsionadoras neste processo de troca, entre aluno e professor. Para tal, o professor precisa desenvolver habilidades que lhe permita perceber no aluno situações de motivação para o ensino, por exemplo: conhecer a realidade do aluno e direcionar seus conteúdos para uma aplicação mais próxima a sua realidade, afim de que o aluno desperte o interesse acerca do que esta sendo dito e/ou visto e por fim, aprenda. Segundo Tiba (1996), o professor precisa provocar, captar a atenção dos alunos para o que ele esta falando. O que agente vê, não esquece, o que nem sempre ocorre com o que lemos.

O ensino e a aprendizagem são processos muito antigos e presentes na vida de todos os seres humanos. O processo de aprender e ensinar, acontece a todo momento: na rua, na casa, na escola, tornando-se, significativamente, importante o estudo deste fenômeno.

Com o avanço nos estudos da pedagogia, o ensino e a aprendizagem tornaram-se alvos de reflexões críticas e, portanto, assunto indispensável quando se trata da formação profissional de jovens e adultos. Na concepção de Demo (2007, p. 59):

Emerge na própria figura do professor, que mesmo restrito na maioria das vezes à reprodução copiada de aulas, entende-se normalmente como educador e imagina constituir, na sala de aula, um lugar marcado pelo contato pedagógico. Aparece no processo de aprendizagem dos alunos, não obstante serem reduzidos tendencialmente a objeto de treinamento.

Frequentemente, os professores ao transmitir o conhecimento usam de métodos bastante convencionais como as aulas expositivas e explicativas, falando sobre determinado assunto, com o objetivo de que o aluno reproduza o seu conhecimento. Para Barbosa (2003), ensinar é criar condições de aprendizagem e que o importante não é aprender, mas aprender a aprender, sendo assim, o professor passa a ser o estimulador e orientador da aprendizagem.

A aprendizagem não está limitada à aquisição de conhecimentos, conteúdos e informações. A aprendizagem se dá, pela assimilação de novas formas de perceber e compreender o que lhe foi transmitido. Luna (2008, p.31) complementa ao citar que: “[...] conhecimentos parciais obtidos pela limitação do homem, a teoria surge como uma possibilidade de integrá-los e, neste sentido, é sempre um recorte, um retrato parcial e imperfeito da realidade”.

O professor é responsável pela mudança de comportamento de seu aluno, ao fazê-lo refletir acerca de seu conhecimento, transformando sua maneira de agir, pensar e sentir em relação ao que lhe foi ensinado. Para que este conhecimento seja efetivamente absorvido pelo aluno é importante que o professor use de vários métodos de ensino e aplicações didáticas adequadas aos seus estudantes. O professor precisa atuar como mediatizador do conhecimento, utilizando práticas problematizadoras, possibilitando que atos de cognoscentes se renovem constantemente (FREIRE, 2002).

Ao pensarmos no ensino e aprendizagem nos cursos de PROEJA, logo, lembramos daquele professor, que na maioria das vezes sem formação pedagógica, sofre com a realidade da sala de aula no momento de alcançar os objetivos de seu plano de aula.

Quando nos reportamos aos estudantes do PROEJA estamos nos referindo ao desenvolvimento de aspectos relacionados à personalidade deste indivíduo, por meio da aprendizagem. Ao passar pelo curso profissionalizante, o aluno estará sujeito a mudanças no

desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, das habilidades humanas e profissionais, além de atitudes e valores integrantes da vida profissional.

Afirma Barbosa (2003, p. 42) que “[...] a aprendizagem se realiza mais facilmente e com maior compreensão e retenção quando acontece nos ambientes profissionais, fora da sala de aula, do que nas aulas tradicionais”.

Não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. (FREIRE, 2011, p. 44)

O professor é o agente fundamental para que a forma didática, por ele escolhida, seja realmente, a mais adequada para aquele determinado perfil de aluno, para isso, além do professor ter o conhecimento técnico, acerca de sua disciplina, ele necessita ter conhecimento dos métodos didáticos de ensino e a capacidade de controlar e avaliar o trabalho dos alunos e, principalmente, de seu aprendizado. Assevera Libâneo (2001, p. 30) que:

O professor não deve simplesmente conhecer com profundidade os conteúdos de sua disciplina, embora isto seja fundamental, mas precisa ter sensibilidade e fundamentação necessárias para detectar o contexto de vivência de seus alunos e, com isso, ancorar os novos conhecimentos propostos.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, situado no município de Santa Rosa, região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. A amostragem foi composta por 25 estudantes regularmente matriculados em turmas do 1º e 2º ano do Curso Técnico em Vendas, modalidade PROEJA.

Este trabalho levou em consideração a vida/realidade dos sujeitos na construção deste diagnóstico, que segundo Freire (2011, p.141): “A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar.”

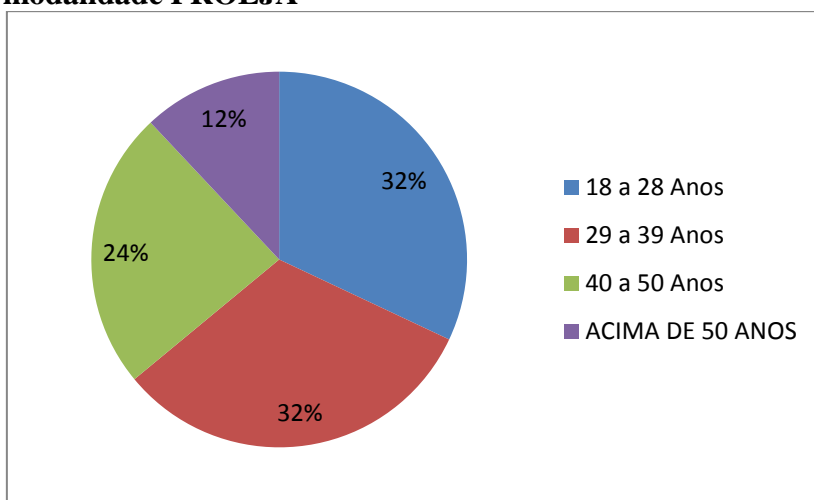
O trabalho desenvolveu-se com base em Pesquisa de campo e bibliográfica que, conforme Furasté (2008), tem como objetivo: analisar, catalogar, classificar, explicar e interpretar os fenômenos que foram observados e os dados que foram levantados. O método utilizado teve caráter quali-quantitativo. Esta modelagem foi aplicada por meio de um questionário, usado como instrumento de coleta de dados, de caráter individual e com afirmativas fechadas e abertas.

Após a etapa de aplicação do instrumento de coleta de dados, os mesmos foram tabulados, por meio de gráficos e diagnóstico descritivo, e analisados conforme desenvolvimento na seção posterior deste artigo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

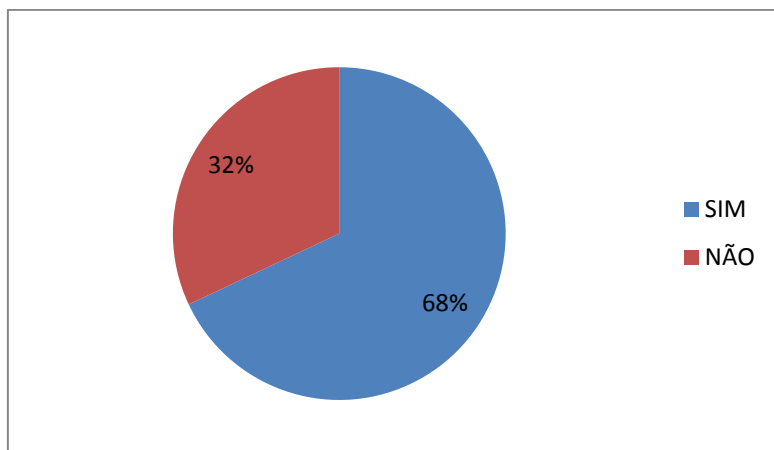
Nesta seção serão apresentados os resultados dos dados coletados através do questionário aplicado aos estudantes do PROEJA que abordam questões acerca de sua visão e pensamento reflexivo com relação a sua permanência e desafios para tal motivação. Para ilustrarmos o perfil dos 25 alunos participantes da pesquisa o Gráfico 1 nos revela a faixa etária da amostra pesquisada.

**Gráfico 1 - Média de idade dos estudantes do Curso Técnico em Vendas Integrado – modalidade PROEJA**



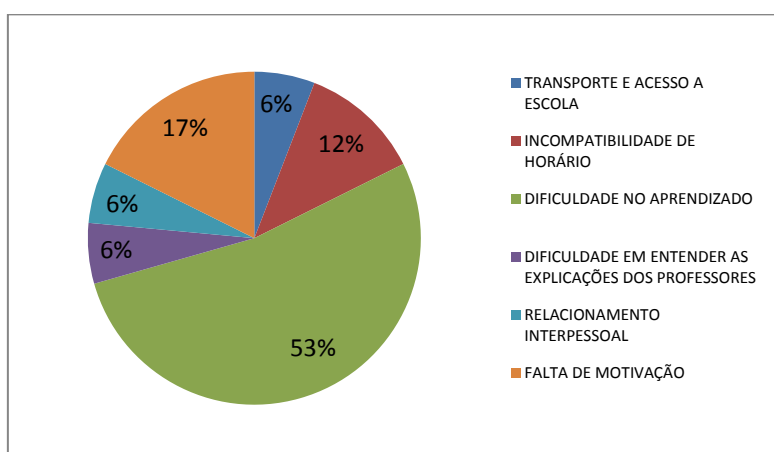
Quanto a faixa etária dos nossos estudantes, 64% encontram-se entre 18 a 39 anos de idade, 24% entre 40 a 50 anos e apenas 12% na faixa etária acima dos 50 anos. Percebemos que a maioria dos estudantes encontram-se em uma faixa etária onde o homem preocupa-se com a produtividade, tanto para sua sobrevivência quanto para sua realização pessoal.

**Gráfico 2- Posicionamento dos estudantes do PROEJA a respeito da possibilidade de desistência durante o curso**



Quando interrogados com a seguinte pergunta: Se em algum momento durante o curso, os estudantes pensaram em desistir, 68% deles responderam que sim, passaram por situações que os levariam a desistir do curso, enquanto 32% dos estudantes participantes da pesquisa responderam que não, que nunca pensaram em desistir do curso. Esse resultado se apresenta preocupante quanto aos sentimentos e pensamentos intrínsecos dos estudantes com relação aos seus objetivos iniciais, presentes no momento de matricular-se na escola e retomar seus estudos. Com o intuito de investigar com mais afinco sobre estas questões, os estudantes foram questionados a revelar possíveis motivações para tais pensamentos. Estes estão ilustrados, abaixo, no Gráfico 3:

**Gráfico 3 - Motivos que fazem os estudantes do PROEJA a pensar em abandonar o curso**



Evidencia-se o alto índice de estudantes com dificuldade na aprendizagem, 53% dos entrevistados apontam este motivo como o principal, para que em algum momento do curso, os estudantes abandonem seus estudos, elevando os altos índices de evasão escolar nesta

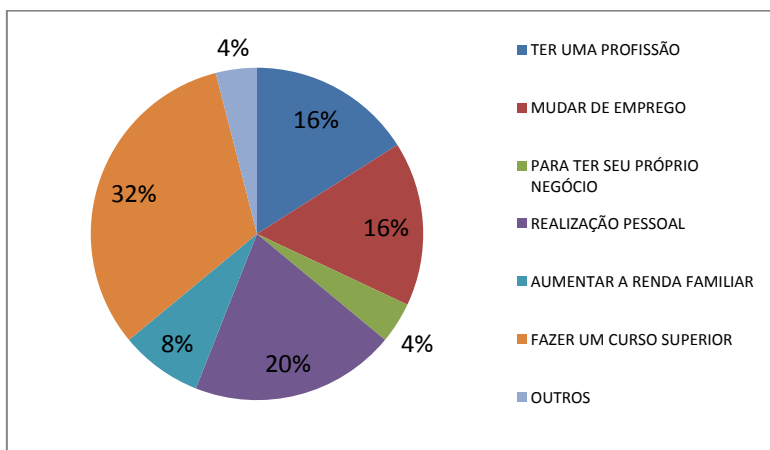


modalidade de ensino, também a falta de motivação, é apontada por 17% dos estudantes como um dos fatores da desistência, conforme relata abaixo uma das estudantes: “O que me levou a pensar a desistir do curso a questão do horário, a dificuldade nas disciplinas, muitos professores só passam slide e muitos precisam escrever para entender melhor, exemplos do dia a dia seria uma boa opção para entender melhor a matéria.”

Também são apontados como motivo para pensar em interromper os estudos, a incompatibilidade de horário com 12%, onde trabalhar e estudar é uma realidade para a maioria dos estudantes jovens e adultos matriculados em cursos na modalidade PROEJA, bem como, o indicador que aponta 6%, como um impulsionador à evasão, a dificuldade em entender as explicações dos professores. Seguido de 6% de causas influenciadas pelo relacionamento interpessoal.

Como a pesquisa deu-se com alunos regularmente matriculados e frequentes no curso nada mais curioso do que investigar os motivos pelos quais estes permanecem regulares no âmbito escolar, apesar do alto índice significativo de estudantes que já se conflitaram com o pensamento de desistir de seus estudos.

**Gráfico 4 - Principais razões que motivam os estudantes do PROEJA a prosseguir nos estudos**



Quando inquiridos sobre as principais razões para prosseguir os estudos, 32% dos entrevistados apontaram o desejo em fazer um curso superior, outros 20% apontam a realização pessoal como motivador para concluir o curso, ter uma profissão ou mudar de emprego são razões para 16% dos estudantes, respectivamente, para 8% dos entrevistados aumentar a renda familiar é o motivo para continuar estudando, enquanto 4% elege o motivo de ter seu próprio negócio como razão para prosseguir os estudos, e ainda 4% dizem ter outros

motivos. Para contextualizar estes indicativos citaremos alguns relatos descritos pelos próprios alunos:

Eu adoro vir nas aulas a noite e tenho certeza que vou conseguir chegar até o fim, e vou tentar prosseguir se conseguir uma vaga em uma faculdade vou tentar e nunca vou desistir.

A razão de prosseguir é conseguir uma oportunidade no mercado de trabalho e fazer uma faculdade.

Tenho duas razões para prosseguir meus estudos. Uma porque gosto de vender e o curso está me ajudando muito. A segunda opção é a realização pessoal, minha autoestima. Terminar o ensino médio sempre foi o que eu mais queria.

## CONCLUSÕES

A apropriação da teoria e da prática pode possibilitar momentos ricos de reflexão sobre as próprias vivências e uma oportunidade de repensar suas convicções acerca da realidade vivida e das situações limite, que impedem a criação de condições melhores, tanto na produção da própria existência material, quanto em outras esferas da vida.

Considerando os resultados desta pesquisa, conseguimos entender, de forma reflexiva, crítica e construtiva a importância do papel da comunidade escolar na vida de cada estudante do PROEJA. A pesquisa revelou que o pensamento de desistir do objetivo pessoal do aluno, que está condicionado e dependente do seu estudo, está presente na maioria do intrínseco de cada estudante, o que nos remete a refletir acerca dos motivos que os levam a tal conflito. Cabe destacar que, 53% dos estudantes revelam a sua desmotivação na dificuldade no aprendizado, com isso ratificamos a urgência da democratização da escola pública, da formação permanente dos educadores (todos da escola), da conscientização e valorização dos jovens e adultos a centros de educação popular, e o que trazem consigo de compreensão do mundo, sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo. Em contrapartida, impera a vontade do estudante em permanecer no âmbito escolar, afim de, realizar seus sonhos e perspectivas em continuar seus estudos, na busca de uma nova profissão, aumento na renda familiar e realização pessoal e profissional.

Por meio desta investigação, conseguimos revelar quais seriam os potenciais motivos que os levariam a interromper os estudos e, desvendar os fortes motivos que vão de encontro a este último, e que são os responsáveis por sua permanência no ambiente escolar.

Devemos ser mais críticos quando parte desta construção de uma pedagogia libertadora e do poder que temos em influenciar o êxito e/ou fracasso de um indivíduo que traz consigo um histórico de opressão e poucas perspectivas.

Para Freire (2011) o mal, na verdade, não está na aula expositiva, na explicação que o professor ou professora realiza e sim faz uma crítica aquele tipo de relação educador-

educando em que o educador se considera o exclusivo educador do educando. O professor precisa sim, conhecer a realidade de seus alunos e então apropriar-se de um pensamento reflexivo acerca de suas práticas, o educador deve romper paradigmas e aceitar sua relação dialógica.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças e ALVES, Leonir Pessate (orgs). **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Univille, 2004.

BARBOSA, J. R. A. **Didática**. Curitiba: IESDE, 2003.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura; 15ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FURASTÉ, Pedro. A. **Normas técnicas para trabalho científico: elaboração e formatação**. 14. ed. Porto Alegre:s.n., 2008.

GARNIER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.

LIBÂNEO, José. C. **Didática**. Editora Cortez. São Paulo. Coleção Magistério. Série Formação do Professor, 2001.

LUFT, Hedi Maria; FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca; CASAES, Juliana Borba. **Freire na agenda da educação**. Ijuí/RS. Editora Ijuí, 2012.

LUNA, Sérgio. V. **O falso conflito entre tendências metodológicas**. Metodologia da pesquisa educacional: (org.) Ivani Fazenda. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PILLETI, Claudino. **Didática Geral**. 22. ed. São Paulo: Ática, 1997.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Gente, 1996.

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
UM ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL JUSCELINO KUBITSCHKEK EM  
ARACAJU/SERGIPE**

**Josevânia Teixeira Guedes<sup>1</sup>**  
**Marilene Batista da Cruz Nascimento<sup>2</sup>**  
**Maria José Guimarães Vieira<sup>3</sup>**  
**Hortência de Abreu Gonçalves<sup>4</sup>**

**RESUMO:** O presente relato de experiência de estágio supervisionado de 5 (cinco) licenciandas em Pedagogia tem como fulcro demonstrar a possibilidade de candidatas à docência motivarem jovens e adultos que, eventualmente, se encontram à margem do mundo letrado. O estágio propriamente dito objetivou preparar o acadêmico para a prática docente. A unidade de ensino contemplada foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Juscelino Kubitschek em Aracaju/Sergipe. O perfil dos estudantes envolvidos pelo estágio é o da Educação de Jovens e Adultos (EJA), formado por trabalhadores que lutam pela sobrevivência e pela cidadania. A metodologia utilizada para a efetivação do estágio foi estruturada em cinco etapas: 1. Preparação; 2. Observação em campo; 3. Planejamento; 4. Regência em classe; e 5. Trabalhos conclusivos. Os resultados demonstraram que as estagiárias se mostraram incentivadas, motivadas e atuantes, enquanto os alunos se sentiam igualmente incentivados e motivados, passaram a ler e efetuar as quatro operações matemáticas a partir da utilização de objetos como: *folders*, recortes de jornais e revistas, cartelas de bingo e brinquedos educativos, entre outros recursos didáticos utilizados pela regente de classe.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio Supervisionado. Educação de Jovens e Adultos. Prática Docente.

## **INTRODUÇÃO**

O perfil dos estudantes Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta-se maciçamente composto de trabalhadores que enfrentam a luta diária buscando superar difíceis situações de moradia, saúde, transporte, alimentação – carências consequentes da lacuna sócio-histórica, da perpetuação do analfabetismo e do processo de exclusão do cidadão, uma característica fundante da formação do processo educacional brasileiro. Realidade que não poderia ser diferente entre os estudantes-sujeitos deste relato. Torna-se importante destacar

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes (2013). Atua como professora da Faculdade Pio Décimo (FPD/SE) nos cursos de Licenciaturas em Pedagogia, Letras/Espanhol e Química e na Educação Básica no Colégio Santa Chiara. E-mail: <josevianatguedes@gmail.com>.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012). Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes (2011). Atua como professora da Universidade Tiradentes nos cursos presenciais e a distância. E-mail: <nascimentolene@yahoo.com.br>.

<sup>3</sup> Especialista em Telemática na Educação pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Atua como Professora da Educação Básica das redes estadual e municipal de Aracaju. E-mail: <mariajosevieira11@gmail.com>.

<sup>4</sup> Pós-doutorado em Estudos Culturais pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea/PACC-FCC-UFRJ (2009) e doutora em Geografia – UFS (2007). Atua como professora na educação a distância da Universidade Tiradentes. E-mail: <ensino.pesquisa@yahoo.com.br>.

que esse alunado já desenvolve os conteúdos a partir das práticas sociais e o que lhes falta é a sistematização e a formalização do ensino para que não se sintam diferentes dos outros. A dimensão política e social do indivíduo que busca o acesso à educação formal deve fazer parte das discussões em sala de aula a partir do momento em que há o interesse do jovem ou do adulto, trabalhador ou não, em estar engajado e participe no contexto social e cultural em que está inserido (MANFREDI, 1978).

O Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura tem o fulcro de apresentar ao licenciando a realidade que se descortina no espaço escolar, intrinsecamente no chão da sala de aula, o que se configura numa vivência reveladora do que é ser professor, de como são construídos, na prática docente, os saberes e os fazeres em constante aperfeiçoamento. Nesta etapa um docente da Instituição de Ensino Superior (IES) torna-se acompanhante do licenciando em todas as fases do estágio, desde o período de observação e, principalmente, estendendo-se até o momento da prática, ou seja, no exercício da docência, levando-se em conta que uma:

[...] identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente do seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios. (PIMENTA, 1997, p. 42).

O presente texto é resultado de um estágio discente realizado com acadêmicas do 8º período do Curso de Pedagogia de uma instituição do Ensino Superior do Estado de Sergipe, desenvolvido na Escola Municipal Juscelino Kubitschek durante o período de dois meses, no ano de 2013, com alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental – anos iniciais - da modalidade EJA, cuja idade mínima exigida para o ingresso é de 15 (quinze) anos.

Nessa perspectiva, este estudo objetiva demonstrar a possibilidade e a habilidade que têm os estudantes de Pedagogia para a motivação de jovens e adultos que, eventualmente, se encontram à margem do mundo letrado; a vivenciar o mundo das letras (do letramento, da leitura) e dos números (das quatro operações e dos cálculos matemáticos), tornando-os capazes de desenvolver textos escritos e a solucionar problemas matemáticos mais simples a partir de uma experiência de aprendizagem diferenciada e individualizada, pois cada sujeito aprende de forma diferente e, como têm provado as estatísticas, é volumosa a quantidade de

“[...] de jovens e adultos, que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia” (HADDAD; DI PIERRO, 2005, p. 132).

O Estágio Supervisionado do licenciando em Pedagogia visa preparar o acadêmico estagiário, proporcionando-lhe a oportunidade de vivenciar experiências de regência de classe. Especificamente, neste estudo, no contexto da EJA, modalidade direcionada a sujeitos sociais que não puderam efetuar os estudos na idade regular e, em consequência, não são bem sucedidos quanto à leitura, à escrita e às operações matemáticas básicas; que “[...] nunca estiveram num espaço escolar e [...] que chegaram a frequentar uma escola, mas, que não conseguem usar a leitura e a escrita de maneira competente” (GALVÃO; SOARES, 2005, p. 49).

Tomando por base as orientações emanadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia/Licenciatura, o estágio curricular deve ser desenvolvido, ao longo do curso, “[...] **de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares** que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: d) **na Educação de Jovens e Adultos**. (BRASIL, 2006, p. 5, grifos nossos).

Por sua vez, prevê o artigo 6º da Resolução agora citada, a autonomia das instituições e, em conformidade com a alínea e, menciona os conhecimentos relativos às dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial do processo de desenvolvimento em várias faixas etárias (crianças, adolescentes, jovens e adultos).

A partir das ações emanadas na supracitada Resolução 2006 e, em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Instituição estudada, a formação inicial do acadêmico se dá aliando a teoria explicitada cujos itens se encontram presentes nos eixos pontuados no documento/MEC: Saberes docentes, referências, pesquisas e práticas educativas com crianças, jovens e adultos e a preparação do acadêmico para o estágio curricular.

Educar formalmente sujeitos que não tiveram condições de acesso regular à escola é um desafio, tanto para o docente que precisa estar preparado para ensinar compreendendo os processos complexos que envolvem a aprendizagem nesse perfil e assim fundamentar a sua prática pedagógica, como para o aprendente que precisa encontrar motivação para permanecer como sujeito ativo na relação de ensino e de aprendizagem.

Levem-se em conta as dificuldades individuais de cada sujeito, entendendo-se autor de sua própria história de vida, trazendo consigo um cabedal de experiências que devem ser consideradas e avaliadas no momento em que se está aprendendo formalmente dentro do

espaço escolar, garantia constitucional presente no art. 208 da CF, quando assevera “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2013, p. 43).

A modalidade da EJA encontra-se legalmente amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu artigo 37, em consonância com o art. 208, I, da Carta Magna prevê:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.  
§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1997, p. 27)

Oportunizar o acesso ao processo educacional é uma obrigação legal e esta deve garantir um ensino de qualidade, cujos resultados desenvolvam a efetiva construção de conhecimento e a comprovação dessa aquisição em situações do cotidiano. Para tanto, o papel do professor é fundamental, pois deve motivar o estudante EJA a perceber novas formas de entendimento, de aprender por prazer e pelo sentido da utilidade que essa aprendizagem tem para a realização pessoal e profissional. Inclusive, desfrutando da certeza de que a lacuna etária não é um impedimento para que o indivíduo se ajuste ao contexto do mundo atual.

Torna-se preciso que o professor atuante nessa modalidade desenvolva a consciência ética do profissional que tem o compromisso de despertar no sujeito social o espírito da criticidade para exigir uma educação de qualidade que atenda às reais necessidades de inclusão escolar e, depois, da realização plena, envolvendo os aspectos pessoal e profissional.

Em seu texto “Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local”, Haddad (2007, p.15) assegura que,

[...] Avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independentemente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo. (HADDAD, 2007, p. 15).

Pode-se notar a partir do exposto, o quanto essa modalidade tem importância no contexto social, tendo em vista que ter acesso ao mundo das letras é tão significativo quanto poder enxergar com nitidez as cores, o mundo ao redor.



## CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL JUSCELINO KUBITSCHKEK

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Juscelino Kubitschek está localizada na Rua Coronel J.F. de Albuquerque, n. 2289, no Bairro Coroa do Meio, na cidade de Aracaju, capital do Estado de Sergipe e tem como entidade mantenedora a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Aracaju. O funcionamento da unidade escolar abrange os três turnos: matutino: das 7h às 11h40; vespertino: das 13h às 17h40; noturno: das 15h às 22h40. A escola oferece as modalidades Ensino Fundamental I e II e o Projeto de Aceleração (EJA I e II) para jovens e adultos e Programa Acelera Brasil.

A área construída compreende 1.100 m<sup>2</sup>. As dependências físicas necessitam de reforma. A escola possui salas distribuídas para os seguintes ambientes: secretaria, coordenação, sala dos professores, equipe técnica, biblioteca/sala de leitura, almoxarifado, auditório, cozinha, salas de aula, sanitários, quadra de esportes coberta, refeitório e área coberta para atividades de educação física.

A escola tem 18 (dezoito) turmas no turno matutino, do 6º ao 9º ano. No vespertino, do 1º ao 5º ano tem 11 (onze) turmas e no turno noturno, 10 (dez) turma de EJA, sendo 08 (oito) turmas do Programa de Aceleração II – 5ª a 8ª série e 02 (duas) turmas do Programa de Aprendizagem Escolar da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – PAEJA – 1ª a 4ª série.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Juscelino Kubitschek recebeu autorização para funcionar com o Ensino de 1º Grau, da 1ª a 8ª séries, através da Resolução nº191 / CEE de 15 de dezembro de 1988. O Reconhecimento de Ensino de 1º Grau foi concedido pela Resolução nº 09 /CONMEA, de 26 de abril de 1996 e obteve autorização para implantar o Ensino Fundamental de 09 anos através da Resolução nº 188/2012/CONMEA.

## METODOLOGIA

A metodologia do Estágio Supervisionado Curricular compreendeu 5 (cinco) fases. A primeira delas, a da preparação do estágio que contemplou aproximadamente 64 (sessenta e quatro horas), divididas em oficinas de natureza teórico-prática sobre planejamento de ensino, didática, *ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades e preparação de planos de aulas. Ainda nesta fase, o Professor Supervisor de Estágio dividiu os acadêmicos em grupos, formando grupos de até quatro estagiários por sala de aula (na instituição que recepcionaria os estagiários), como também esclareceu sobre o preenchimento das fichas de observação e dos modelos de planos de aula.*

Durante a segunda fase, a da observação docente, os alunos se deslocaram da Instituição de Ensino Superior para o campo de estágio, objetivando conhecer o alunado e manter os primeiros contatos com a escola, como um todo e, posteriormente, a sala de aula, *locus* da prática docente. O professor regente e os alunos EJA foram observados pelos estagiários, especialmente quanto à metodologia e estratégias de ensino utilizadas.

Nesse período de, aproximadamente 24 (vinte e quatro) horas-aula, foi possível conhecer o espaço de desenvolvimento da prática docente; perceber a atuação da professora regente e o entusiasmo na aplicação da metodologia e recursos didáticos utilizados; conhecer os alunos, perceber suas dificuldades, limitações e o quanto estavam motivados e mobilizados para construir os conhecimentos necessários ao exercício da sua cidadania.

Essas sensações vivenciadas foram impactantes para os estagiários, pois perceberam, na prática, o quanto um professor alcança ao se empenhar na motivação de uma turma e ao favorecer a construção de uma aprendizagem eficaz e significativa, que na concepção de Moreira (2013) ocorre a partir do momento em que a informação trabalhada pelo professor em interação com os alunos se relaciona com o conhecimento do aluno de uma forma não arbitrária e sim, comparativa, mais próxima da realidade do aprendente.

Concluída a observação na instituição que recepcionou os alunos estagiários, se iniciou, na IES, a terceira fase, a do planejamento, momento em que cada grupo, tendo por base a observação realizada, elaborou planos de ensino, sob a orientação e assessoramento do *Professor Supervisor de Estágio*. Esta fase teve a duração de 36 (trinta e seis) horas, divididas em oficinas que visaram mostrar aos licenciados a importância do ato de planejar, que não pode ser entendido, apenas com fim burocrático, mas sim, como um norteamento da prática docente que deve contar com a ativa participação dos alunos, sujeitos deste ato, na construção do conhecimento obtida a partir de uma reflexão.

As oficinas de plano de aula asseguraram a coerência do trabalho docente observado no tocante ao planejamento e ao local do estágio e buscaram dar uma sequência de forma que a condução didática de outro agente formador, no caso o estagiário, não causasse um impacto negativo no processo de ensino e de aprendizagem. Ao contrário, o objetivo é imprimir continuidade a esse processo. No decorrer das oficinas foram elaborados os planos de aula, formulados os objetivos, escolhidos os métodos, os procedimentos de condução da ação, as estratégias para a assimilação dos conteúdos, as formas de avaliação; e, ainda, foram produzidos os recursos didáticos destinados às aulas ali planejadas. Enfim, foram desenvolvidas as atividades regenciais.

Igualmente, ressalta-se que o ato de planejar aulas é equivalente ao de ter em mãos a segurança da ação docente, entretanto tudo que foi pensado e produzido nas oficinas não se caracterizou pelo engessamento, mas o estagiário, de acordo com a necessidade, ao final de cada dia letivo, teve a oportunidade de definir alterações e realinhamentos de conteúdos, além de propor a confecção de recursos eventualmente necessários.

A regência é a fase mais importante desse tipo de estágio supervisionado desenvolvido na EJA, uma vez que se configura para a maioria dos estagiários o primeiro contato com o espaço escolar sala de sala de aula. Durante 180 (cento e oitenta) horas de regência, as estagiárias interagiram com liberdade, compartilhando e construindo conhecimentos, dialogando com os estudantes EJA, aplicando metodologias ativas, próximas da realidade de cada um dos educandos. Constatou-se que cada estagiária se integrava com um pequeno grupo de alunos e prestava um atendimento educacional individual.

O estágio supervisionado na EJA transcorreu dentro de uma carga horária total de 240 (duzentas e quarenta) horas distribuídas em 5 (cinco) fases: *preparação, observação em campo de estágio, planejamento, regência em classe e trabalhos conclusivos.*

## ANÁLISE E APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS

Após a realização das etapas citadas na Metodologia, foi aplicado um questionário para o levantamento de dados a respeito da realização do estágio. O questionário utilizado foi o de múltipla escolha, com 10 (dez) perguntas objetivas, acompanhado das opções de respostas: a) sim; b) não; c) em parte; e d) totalmente.

As categorias privilegiadas foram: *oficinas, observação, planejamento.* As respostas foram tabuladas e transformadas em percentuais. Os dados coletados se encontram a seguir demonstrados no Gráfico 01 representativo da apuração dos questionários, conforme se pode verificar na análise dos resultados. Acompanham esse demonstrativo os comentários interpretativos dessa representatividade obtida através dos números (quantitativa).

**Gráfico 01:** Apuração dos questionários

QUESTÕES	SIM	NÃO	EM PARTE	TOTALMENTE
1	80%		20%	
2				100%
3	100%			
4				100%
5				100%

**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

<b>6</b>	100%			
<b>7</b>				100%
<b>8</b>	100%			
<b>9</b>				100%
<b>10</b>				100%

**Fonte:** Autora (2014).

O Gráfico 01 sumariza os resultados da aplicação do questionário. As opções de resposta foram SIM, NÃO, EM PARTE, TOTALMENTE (itens a/b/c/d). As cores que nele predominam ilustram as opções de respostas às dez perguntas formuladas no questionário. As cores se encontram assim codificadas de acordo com as opções de resposta: para a opção SIM (verde); para a opção NÃO (vermelho); para a opção EM PARTE (amarelo); e para a opção TOTALMENTE (azul). A visão geral do Gráfico 01 demonstra a predominância do azul, seguido da cor verde e, depois do amarelo. O vermelho (NÃO) não foi escolhido por nenhum dos respondentes. Ainda se observa que, para a opção *totalmente*, todos os percentuais estão no ápice (100%). Quanto à opção SIM (verde), a única resposta a obter o percentual de 80% foi a equivalente à pergunta de número 1. Todas as outras respostas marcadas obtiveram 100% (questões 3, 6 e 8).

As perguntas formuladas foram estas: 1) Quanto à preparação do estágio, você considera que as oficinas de natureza teórico-prática sobre planejamento de ensino, didática, ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades e preparação de planos de aulas foram satisfatórias para a preparação dos estagiários? 2) As orientações prestadas pelo Professor Supervisor do Estágio esclareceram devidamente sobre o preenchimento das fichas de observação e dos modelos de planos de aula? 3) Quanto à fase da observação docente, o professor regente, juntamente com os alunos EJA, foram observados pelos estagiários, especialmente quanto à metodologia e estratégias de ensino utilizadas? 4) Nesse período de, aproximadamente 24 (vinte e quatro) horas-aula, foi possível perceber o entusiasmo da professora regente na utilização de estratégias de ensinagem? 5) Você diria que a sensação de estar interagindo na sala de aula foi impactante para os estagiários, pois perceberam, na prática, o quanto um professor alcança motivar uma turma e proporcionar uma aprendizagem eficaz e significativa, de uma forma não arbitrária e sim comparativa, mais próxima da realidade do aprendente? 6) Durante a fase do planejamento, tendo por base a observação realizada, foi possível elaborar planos de ensino, sob a orientação e assessoramento do Professor Supervisor de Estágio? 7) As oficinas de plano de aula asseguraram a coerência do trabalho docente observado no tocante ao planejamento e ao local do estágio e buscaram dar uma sequência de forma que a condução didática de outro agente formador, no caso o

estagiário, não causasse um impacto negativo no processo de ensino e de aprendizagem? 8) No decorrer das oficinas foi considerado útil elaborar os planos de aula, formular os objetivos, escolher os métodos, os procedimentos de condução, as estratégias para a assimilação dos conteúdos, as formas de avaliação; e, ainda, produzir os recursos didáticos destinados às aulas planejadas 9) Enfim, foram desenvolvidas as atividades regenciais e você se sentiu mais preparado para a docência e diria até que, durante as 180 (cento e oitenta) horas de regência, as estagiárias interagiram com liberdade, compartilhando e construindo conhecimentos, dialogando com os estudantes EJA, aplicando metodologias ativas, próximas da realidade de cada um dos educandos e prestando atendimento individual? 10) O acompanhamento da professora em regência de classe e o desenvolvimento das atividades por parte também dos estagiários contribuíram para construir conhecimento sobre a modalidade EJA, sobre a prática escolar nesse segmento e sobre todo o conjunto que perfila, em geral, a atividade docente?

Quanto à questão 01, que buscou descobrir se na etapa de preparação do estágio, o estagiário considerou que as oficinas de natureza teórico-prática sobre planejamento de ensino, didática, ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades e preparação de planos de aulas foram satisfatórias para a supervisão dos estagiários, os percentuais apurados assim ficaram distribuídos: 80% afirmaram que sim e 20% concordam em parte. A diferença favorável à preparação do estágio ficou na ordem de 60%.

A questão 02, que apurou quanto às orientações prestadas pelo Professor Supervisor do Estágio e se elas esclareceram devidamente sobre o preenchimento das fichas de observação e dos modelos de planos de aula, a opção escolhida foi a *totalmente* (item d, por todos os estagiários), o que equivale a um percentual fechado de 100%.

A questão 03, que se referiu à fase da observação docente e quis verificar se o professor regente e os alunos EJA foram observados pelos estagiários, especialmente quanto à metodologia e estratégias de ensino utilizadas, também recebeu o maior percentual na opção *totalmente* (100%).

A questão 04 apurou se, nesse período de aproximadamente 24 (vinte e quatro) horas-aula, foi possível perceber o entusiasmo da professora regente na utilização de estratégias de ensinagem. Outra vez as respostas fluíram para a opção *totalmente* (item d), formalizando um percentual de 100%.

Por sua vez, a questão 05 quis averiguar se o estagiário diria que a sensação de estar interagindo na sala de aula foi impactante, pois percebeu, na prática, o quanto um professor alcança motivar uma turma e proporcionar uma aprendizagem eficaz e significativa, de uma

forma não arbitrária e sim, comparativa, mais próxima da realidade do aprendente. Também as respostas, em um percentual de 100%, se voltaram para a opção *totalmente* (item d).

A questão 06 buscou constatar se, durante a fase do planejamento, tendo por base a observação realizada, foi possível elaborar planos de ensino, sob a orientação e assessoramento do Professor Supervisor de Estágio. A maioria respondeu escolhendo a opção *sim* (item a) e o percentual também atingiu os 100%.

A questão 07 objetivou analisar se as oficinas de plano de aula asseguraram a coerência do trabalho docente observado no tocante ao planejamento e ao local do estágio e se buscaram dar uma sequência de forma que a condução didática de outro agente formador, no caso o estagiário, não causasse um impacto negativo no processo de ensino e de aprendizagem. Mais uma vez todos anuíram escolhendo a opção *totalmente* (item d).

A questão 08 verificou se no decorrer das oficinas foi considerado útil elaborar os planos de aula, formular os objetivos, escolher os métodos, os procedimentos de condução, as estratégias para a assimilação dos conteúdos, as formas de avaliação; e, ainda, produzir os recursos didáticos destinados às aulas planejadas. Quanto a isto, todos escolheram a opção *sim* (item a).

Para a questão 09, que procurou pesquisar se foram desenvolvidas as atividades regenciais e se o estagiário se sentiu mais preparado para a docência e se diria até que, durante as 180 (cento e oitenta) horas de regência, interagiram com liberdade, compartilhando e construindo conhecimentos, dialogando com os estudantes EJA, aplicando metodologias ativas, próximas da realidade de cada um dos educandos e prestando atendimento individual, todos preferiram outra vez a opção *totalmente* (item d).

A questão 10 investigou se o acompanhamento da professora em regência de classe e o desenvolvimento das atividades por parte dos estagiários contribuíram para construir conhecimento sobre a modalidade EJA, sobre a prática escolar nesse segmento e sobre todo o conjunto que perfila, em geral, a atividade docente. Nessa última questão a preferência foi novamente para a opção *totalmente* (item d). Neste caso e no panorama geral da pesquisa, depreende-se que houve uma adesão relevante à realização do estágio, além de uma avaliação que traduziu o nível de responsabilidade da ação planejada, a colaboração e a integração dos participantes. Esses resultados confirmam a importância da condução sistematizada de um momento como o do estágio docente, do que depende toda a vida profissional desses estagiários envolvidos. Quanto aos professores orientadores, tal alcance de objetivos compensa o esforço que foi dispensado para que o estágio pudesse ser considerado eficiente, eficaz, proveitoso e oferecesse justamente um resultado nessa linha de êxito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do Estágio comprovou a validade dessa obrigatoriedade que têm os alunos de licenciatura de experienciarem atividades em salas de aula, o que os fundamenta e capacita para o exercício docente. A satisfação dos estagiários e dos alunos envolvidos foi demonstrada durante o estágio e nas manifestações orais a respeito da participação nas atividades.

Houve integração e harmonia no que se refere à continuidade do trabalho da regente que a todo o momento estava presente em sala de aula orientando as estagiárias, fazendo avaliações das atividades desenvolvidas e das respostas oferecidas pelos alunos EJA. Estes, por sua vez, frequentaram assiduamente, participaram ativamente das atividades propostas, interagiram entre si e com as estagiárias, favoreceram a elaboração e aplicação de conhecimentos, o que permitiu a comprovação dos objetivos traçados. Demonstraram motivação para o ato de aprender e prosseguir os seus estudos, sentindo-se sujeitos nesse processo de alfabetização.

Estes por sua vez contribuíram com assiduidade, com demonstração de aprendizados e a convicção de que darão sequência aos estudos, pois se sentiram motivados e incentivados a vencer os obstáculos da aquisição do conhecimento.

Quanto ao corpo diretivo da escola, viabilizou todos os meios para que o Estágio fosse realizado com qualidade, permitindo o acesso a todas as instalações da escola e colocou a disposição do Professor Supervisor de Estágio e estagiárias todos os espaços e recursos existentes na Escola.

A culminância se deu através de uma reunião social que teve lugar na sala de aula com a participação de todos os envolvidos, através de depoimentos e clima confraternização, momentos que traduziram a validade da experiência vivida por cada estagiária e, ainda, a troca de experiências de vida e manifestações orais de satisfação por haver participado dessas atividades distintas do dia a dia escolar.

### **STAGE SUPERVISED IN EDUCATION OF YOUNG AND ADULTS. ONE STUDY IN MUNICIPAL SCHOOL JUSCELINO KUBITSCHEK IN ARACAJU/SERGIPE**

**ABSTRACT:** This experience report of supervised five (5) licenciandas in Pedagogy Graduation has the fulcrum in demonstrating the possibility of teaching candidates to motivate youth and adults who eventually find themselves on the margins of the literate world. The stage itself aimed to prepare the scholar for teaching practice. The experience

covered teaching EMEF Juscelino Kubitschek / Aracaju / Sergipe. The profile of students involved at the stage of EJA is formed by workers fighting for survival and citizenship. The methodology used for the realization of the stage was structured in five steps: 1. Preparation; 2. Working at school; 3. Planning; 4. Regency in class; and 5. Conclusive work. The results showed that the trainees were shown encouraged, motivated and active, while students also felt encouraged and motivated. The students began to read and perform the four mathematical operations from the use of objects such as folders, clippings from newspapers and magazines, cartouches bingo and educational toys, among other instructional resources used by the ruling class.

**KEYWORDS:** Supervised. EJA. Teaching practice.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 1996. Brasília, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho pleno. **Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Senado Federal, Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_04.02.2010/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (org.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local**. Novos caminhos em educação de jovens e adultos (EJA). São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. (Coleção Educação para Todos).

MANFREDI, Silvia Maria. **Política: educação popular**. São Paulo: Símbolo. 1978.morei

MOREIRA, Marco Antônio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli E.D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita S. (Org.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997, p. 37-70.



## O COTIDIANO DOCENTE EM UMA SALA DE AULA NA EJA A PARTIR DA OBSERVAÇÃO EM UMA ESCOLA DE ARACAJU

Hilanna Mayara Lessa Silva<sup>1</sup>  
Márcia Alves de Carvalho Machado<sup>2</sup>  
Márcio Santos Carvalho<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo é parte parcial das pesquisas desenvolvidas pelo projeto TRANSEJA2/CAPES/ OBEDUC/UNIT/INEP e tem o objetivo de compreender as especificidades da EJA no cotidiano escolar a partir de observações realizadas em sala de aula em uma escola de Aracaju-SE. O delineamento da pesquisa se dá pela via da pesquisa exploratória, sendo realizados os procedimentos de pesquisas bibliográfica e de campo, com utilização de um instrumento construído para esta pesquisa, Ficha de Observação em Sala de Aula. Para fundamentar esta análise, parte-se das concepções de Tardif (2009) sobre o trabalho docente com ênfase na interação humana e de Nóvoa (2007; 2009) quanto ao ciclo de vida profissional dos professores e sua profissão. Conclui-se que é real a concepção da educação excluir a contemporaneidade, reduzindo-se apenas as formas clássicas de saber, além do que não tem existido avanço na forma como a educação é tratada nem em termos de aplicação dos conteúdos e nem em termos profissionais, pois o modelo tradicional continua sendo o mais usado. No entanto, apesar de toda complexidade enfrenta no trabalho e no cotidiano docente, os professores da EJA conseguem sobremaneira enfrentar as adversidades e dificuldades e em suas aulas construir, mesmo com limitações (as vezes até formativas) e recursos escassos, conhecimento e oportunizar a aprendizagem dos seus alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cotidiano Docente. Observação de Aula. Educação de Jovens e Adultos.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte parcial das pesquisas desenvolvidas pelo projeto TRANSEJA2: Transdisciplinaridade na Literacia e Numeracia de Jovens e Adultos do Semiárido Sergipano. O projeto é desenvolvido pela Universidade Tiradentes, através do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/Unit/CNPq), e com apoio material e/ou financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Programa Observatório da Educação, pelo Edital 049/2011/CAPES/INEP.

O projeto tem o objetivo de contribuir na superação do analfabetismo e universalização da educação básica de qualidade que assegure aos sertanejos o domínio da leitura, da escrita e da matemática, acompanhado da leitura de mundo, autoestima, busca de autoria e valorização da sua região. Tem como objeto de estudo a formação continuada

---

<sup>1</sup> Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial pela Faculdade Pio X. Professora de Educação Básica. Bolsista do Programa Observatório da Educação da CAPES pelo Projeto TRANSEJA2/Unit. E-mail: ilanamaiara@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora do Ensino Superior. Bolsista do Programa Observatório da Educação da CAPES pelo Projeto TRANSEJA2/Unit. E-mail: mac\_machado@hotmail.com.

<sup>3</sup> Graduando em Informática Licenciatura pela Universidade Tiradentes. Bolsista do Programa Observatório da Educação da CAPES pelo Projeto TRANSEJA2/Unit. E-mail: marcioscarv@yahoo.com.br.

docente e a progressiva literacia e numeracia de jovens e adultos do ensino fundamental.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que enfrenta inúmeros desafios não só em termos de políticas públicas, mas também no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Constata-se que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da EJA têm idade mais elevada que aqueles dos anos finais e o ensino médio, pela obstrução no fluxo dos anos iniciais aos finais, de modo que a EJA comporta os alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da rede regular (distorção idade/série, evasão, reprovação - etc.) (TRANSEJA2, 2012). Assim, pela concepção do TRANSEJA2 entende-se que intervenções pedagógicas apropriadas são necessárias para garantir permanência e continuidade dos estudos (universalização progressiva da educação básica) destes alunos.

Visando subsidiar essas intervenções a serem realizadas com professores da rede pública de 36 municípios que estão sendo trabalhados pelo TRANSEJA2, localizados no semiárido sergipano, após estudos sobre a EJA, sua organização no estado de Sergipe, o perfil dos docentes da EJA em alguns municípios e práticas pedagógicas de ensino, foi elaborada uma Ficha de Observação em Sala de Aula (Apêndice A) visando um pré-teste do instrumento a ser aplicado nas observações a serem realizadas pelo TRANSEJA2 em suas investigações.

Os processos metodológicos foram apropriação do registro cursivo, que acompanharam observação direta do cotidiano dos professores em sala de aula, a interação com os alunos e com os outros atores escolares fazendo então uma análise do trabalho interativo da escola. Tratando-se de uma análise qualitativa de cunho etnográfico. Para Godoy (1995) a fonte direta da pesquisa qualitativa é o ambiente natural e seu instrumento fundamental é o pesquisador, que desempenha função essencial na investigação, nos procedimentos e interação diária.

O pré-teste foi aplicado em uma escola da rede estadual do município de Aracaju no mês de março de 2014 em uma turma da etapa da EJA Ensino Médio (EJAEM). A aula foi assistida por dois bolsistas do TRANSEJA2 que ao final elaboraram um registro cursivo do material coletado. A partir de uma análise prévia deste material, emergiu a necessidade de refletir sobre diversos elementos que compõem o cotidiano escolar desta modalidade de ensino, como o perfil dos sujeitos, a relação professor-aluno-conteúdo e as práticas pedagógicas do professor.

Nesse sentido, o presente artigo tem o objetivo de compreender as especificidades da EJA no cotidiano escolar a partir de observações realizadas em sala de aula. O delineamento da pesquisa se dá pela via da pesquisa exploratória, sendo realizadas pesquisas bibliográfica e

de campo, com utilização de uma Ficha de Observação em Sala de Aula. Para fundamentar esta análise, parte-se das concepções de Tardif (2009) sobre o trabalho docente com ênfase na interação humana e de Nóvoa (2007) quanto ao ciclo de vida profissional dos professores.

A justificativa para esta investigação está na certeza de que ao realizar intervenções pedagógicas apropriadas em sala de aula, célula básica do ensino na qual se processa a maior parte do processo de educação formal da EJA, os professores estarão contribuindo não só para o alcance da aprendizagem esperada de seus alunos, bem como para a qualidade da Educação Básica.

## A CÉLULA BÁSICA DE ENSINO

Para Tardif (2009), a classe enquanto célula básica do ensino perdura e mantém-se praticamente inalterada, onde uma escola sempre repousa, quanto a sua organização sociofísica, sobre um dispositivo simples e bastante estável: as classes, ou seja espaço relativamente fechados, nos quais os professores trabalham separadamente cumprindo aí essencialmente sua tarefa.

Por outro lado, a classe como fundamental célula da escola não basta para definir a docência. Atualmente a organização escolar, insere vários agentes que somados são responsáveis pelo funcionamento da escola, além de haver uma necessidade da comunidade local ser inserida nela. Os docentes constituem a maior parte deste sistema, porém não possuem autonomia, atuando diariamente com o seu trabalho sendo burocratizado pelos agentes. Assim, nessa configuração:

[...] os professores se aproximam mais de um grupo de operários ou de técnicos do que de uma verdadeira profissão: como os operários ou técnicos, eles trabalham na linha de fogo e na produção são eles que garantem o essencial das tarefas cotidianas mais importantes da organização; mas, como os operários e os técnicos, os professores participam pouco da gestão e do controle da organização na qual trabalham (TARDIF, 2009, p. 82).

Compartilhando da mesma ideia de desvalorização, Nóvoa (*apud* TARDIF, 2008), diz que mesmo que, o docente se aproprie da importância da sua missão, a tendência é que o ambiente o influencie a apenas dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para a comunicação. Levando-os a uma perda de prestígio e valorização perante o mercado acadêmico universitário. Além disso, nada vai mudar se continuarmos a manter uma visão de menosprezo diante do trabalho do professor. Mediante a essa desvalorização, Nóvoa (*apud* TARDIF, 2008, p. 227) ressalta que a mais complexa das atividades profissionais se encontra

assim reduzida ao status de coisa simples e natural.

Como os professores refletem sobre essa hierarquia? Sobre a demanda de vários agentes inseridos na escola? É graças ao trabalho dos professores que a escola consegue atingir seu principal objetivo, educar estes alunos além de contribuir com um suporte afetivo e psicológico; eles são os mediadores entre a gestão, a organização escolar e sua célula base, os alunos. Ainda segundo Tardif (2009, p.70):

Na docência, a relação com o outro é a inda mais complexa por se desdobrar entre um adulto e crianças ou jovens, o que provoca necessariamente problemas de desequilíbrio, sobretudo no plano das respectivas responsabilidades dos parceiros dessa interação educativa, como também no nível de suas capacidades cognitivas, pois, por princípio, o professor sabe coisas que deve ensinar aos alunos.

De fato o trabalho do professor é complexo, tendo que lidar com diferentes públicos e fases de seus alunos, com seus problemas familiares e sociais, além de proporcionar o conhecimento o docente precisa lidar com todas as dificuldades que estão dentro de sua sala de aula, como falta de interesse, conversas paralelas, absoluta falta de educação e desestímulo. Ele ainda se vê como responsável por seus alunos em cada passo, sobre suas tarefas, sobre os desafios do mundo e de sua racionalização.

## **O COTIDIANO DOCENTE**

Quando se estuda o dia a dia de trabalho dos professores, na maioria dos casos se encontra semelhantes rotinas e compromissos na vida docente. Esta jornada vai de organizar o seu próprio material de trabalho desenvolvendo uma sequência de atitudes até se encerrar o dia. Em geral os professores compartilham do mesmo excesso de horas trabalhadas, levando atividades e provas além de outros serviços para casa, até mesmo hábitos obtidos no espaço escolar como compartilhar da hora do café.

Essencialmente as suas atividades cotidianas giram em torno do aluno. Que vai muito além da sala de aula, são orientações, observações para a sua segurança, atividades levadas para casa consumindo o horário de descanso e até de lazer do professor. Ainda segundo Tardif (2009, p. 164), “as jornadas de trabalho são uniformes e repetitivas, formando um círculo continuamente retomado de aulas e intervalos, de preparação, ensino e avaliação. [...] parece que o trabalho da grande maioria dos professores segue, de grosso modo, esse esquema básico”.

Essa é uma reprodução da estruturação das atividades, onde toda as salas se remetem a

um tempo coletivo, a uma estruturação escolar. Nóvoa (*apud* TARDIF, 2008), preocupa-se que a educação exclua a contemporaneidade, reduzindo-se apenas as formas clássicas de saber. Esta preocupação advém da forma como a educação está sendo tratada mediante os profissionais, onde pouca coisa muda, ou avança, sempre segue um modelo chamado de tradicional, não sabendo ao certo até que ponto este modelo é eficaz nas aulas de hoje.

Diante da organização escolar o docente é dotado de uma certa autonomia, onde o seu poder limita-se a sala de aula. Nóvoa (*apud* TARDIF 2008), diz que a autonomia é o mais problemático léxico da educação. Portanto este dilema docente se perdura por vários processos históricos sendo demonstrados de maneira muito idênticas, ou seja, limitados.

O tempo de trabalho diário, o número de alunos por turma, o número de disciplinas ministradas e o número de escolas que este trabalha são algumas das variáveis oficiais que caracterizam o cotidiano do professor. Ainda segundo Nóvoa (2007, p. 174), o ritmo rápido de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais das sociedades contemporâneas traduz-se no quadro escolar pela complexidade crescente das funções atribuídas ao professor e pela exigência cada vez mais sentida de abrir a escola ao mundo e à modernidade.

Além dessas atividades rotineiras, o docente precisa usar da criatividade para que a escola conheça, viva a sua cultura junto com a comunidade; que enquanto alunos e cidadãos eles possam produzir e transformar o meio.

## **COMPREENSÃO DAS ROTINEIRAS SITUAÇÕES DE TRABALHO**

A estruturação rotineira do cotidiano dos professores, em suas perspectivas quantitativas de trabalho, estão provocando uma reflexão sobre a qualidade deste. As rotinas e os ritmos escolares do docente estão cada vez mais intensos. A busca pela melhoria, pela qualidade de ensino e pelo interesse de seus alunos, são constantes.

As observações foram registradas em protocolo cursivo com permissão do professor (registro da aula no apêndice A). O docente que ministrava a aula era formado em Matemática, com 13 anos de experiência no magistério e 7 anos de experiência na EJA. A aula foi observada era de uma turma da EJA Ensino Médio (EJAEM), no turno da noite. Durou uma hora e vinte e cinco minutos, duração de cada aula da EJA na escola, e a disciplina lecionada era Química.

Este levantamento inicial do perfil docente indica um problema enfrentado pela EJA, bem como pela Educação Básica na rede estadual de ensino em Sergipe, professores graduados em áreas diferentes daquelas em que estão lecionando, o que possivelmente

propicia um menor qualidade na aplicação do conteúdo, além de levar o professor a buscar uma preparação adicional aquela a que foi preparado, e possivelmente de forma informal, sem o caráter de uma educação continuada. Quando o mais correto seria ele está buscando aperfeiçoar-se na sua área para poder contribuir de mais eficaz para melhoria da qualidade educacional.

O ambiente da escola constituía-se de mesas rabiscadas e sujas, a sala era arejada por combogós, possuía quatro ventiladores tendo apenas dois em funcionamento. No pátio havia muitas crianças correndo, possivelmente familiares dos alunos. Quando os bolsistas entraram na sala, às 19h25min a turma já está na sala, os alunos estavam sentados de forma desordenada, formando grupos. Segundo o professor a turma tem 28 alunos, mas estavam presentes apenas 26. Na maioria eram jovens, entre 15 e 20 anos, poucos eram adultos e pelo menos 3 eram idosos do sexo feminino. Um dos alunos jovens segura um bebê de colo (foi assim durante toda a aula). A existência de diversas faixa etárias na EJA é uma realidade constante e uma das dificuldades da docência nesta modalidade, o que denota a complexidade mencionada por Tardif a relação com o outro, em o professor ter que se desdobrar entre jovens de 15 anos e adultos e até mesmo idosos, até mesmo porque todos não estarão num mesmo nível de capacidades cognitivas. Outra dificuldade são os problemas familiares e sociais, também citado por Tardif, constatado desde a chegada à escola, ao ver tantas crianças no pátio e até mesmo o bebe no colo do aluno durante toda a aula. Em sua maioria os alunos da EJA são pessoas que trabalham durante o dia e muitas vezes não tem onde deixar seus filhos no horário da aula, sendo uma opção caso a escola permita levá-los.

O docente distribuiu os livros, que eram emprestados da turma da tarde, e não foram suficientes para todos os alunos. A aula tinha como conteúdo o átomo e seria a continuidade da última aula. O professor escreveu no quadro a página a ser trabalhada na aula e ajudou as duplas encontrá-la no livro. Entre uma conversa paralela do docente com alguns alunos, ele orientava outra dupla.

Ele usou algumas metodologias para a interação do grupo como pedir que alguns alunos fizessem a leitura em voz alta. Debateu e esclareceu algumas dúvidas que iam surgindo, entre uma leitura e outra havia conversas paralelas de alguns alunos em sala e conversas de alunos que passeavam do lado externo da classe. Estas primeiras ações do professor se assemelhavam ao que Tardif afirma sobre eles se aproximam mais de um grupo de operários ou de técnicos do que de uma verdadeira profissão, trabalhando na linha de fogo e na produção, buscando garantir o essencial das tarefas cotidianas mais importantes da escola, a aprendizagem.

Estas aulas constituem uma parte significativa do trabalho docente, é preciso considerar que rotinas e aulas como essa ocorrem com frequência, e se repetem dia a dia num mesmo ritual, durante todas as etapas não só nesta modalidade, mas de forma geral na Educação Básica. O professor quase sempre é o único mediador, não apenas entre a gestão, a organização escolar e os alunos, mas entre os últimos e o conhecimento. É quase sempre sua a responsabilidade em ter que dar conta da aplicação de todo conteúdo curricular. E ainda que exista a possibilidade de aulas diferenciadas, extraclasse ou fora do ambiente escolar é com certeza o professor que é chamado para se responsabilizar por estas atividades, não sendo o único agente escolar ele quase sempre trabalha como se assim fosse.

Durante a leitura, o professor relembra a turma que primeiro eles estudaram sobre o Egito e que naquela aula iriam falar sobre a Grécia. De forma fácil ele informa sobre a areia da praia - remetendo ao significado da palavra átomo: at = não e tomo = divisível. Depois para a leitura para exemplificar contextualizando sobre o litoral sergipano e suas próprias experiências de vida. Contou que é paulista e como foi sua experiência com a praia e o mar. Depois retorna ao assunto, explicando que a areia é formada por grãos, uma divisão em partes menores, remetendo a ideia de átomo. Usando o exemplo da folha de papel, explica que tudo que examinamos é formado por grãos. E questiona aos alunos: O que significa átomo? Alguns alunos respondem como está no livro. O professor leva os alunos a pensarem sobre a diferença temporal da ideia de átomo, explicando que a 500 a.C. não se pensava na divisão, mas que hoje a ideia foi derrubada e se sabe que a menor partícula é divisível. Depois ele pergunta se algum aluno quer ler. Uma aluna se oferece para fazer a leitura, que aborda os quatro elementos básicos da filosofia.

Percebe-se na sequência observada que o professor demonstra que apesar de ser graduado em outra área de ensino, pois é formado em Matemática e está lecionando Química, ele consegue adaptar sua experiência docente e de vida ao saber necessário ao ensino de uma outra disciplina. Inclusive contextualizando quando preciso, buscando inserir os conhecimentos prévios dos alunos, um dos desafios da EJA. Mas nos questionamos se todos os docentes que se encontram em situação semelhante conseguem fazer o mesmo?

Durante a aula o professor é interrompido por outro agente da escola, mas rapidamente retorna e pede para uma aluna continuar a leitura. Ao fazer à leitura a aluna não soube identificar um algarismo romano, dizendo durante a leitura: “esse número aí”, criando um motivo de chacota entre os demais alunos. O professor então chama a atenção dos alunos para a importância dos algarismos romanos no dia a dia deles, orientando que quando eles não souberem uma informação devem perguntar para aprendê-la. Na sequência ele pede silêncio

aos alunos sentados no fundo da sala. Explica que para o exame do ENEN os alunos precisam de leitura e a questão pode ser perdida por não se conhecer sobre algarismos romanos. Ele passa então a explicar os algarismos romanos, porém este conteúdo não faz parte do conteúdo daquela aula. Nesse momento do lado de fora da sala passam alguns alunos fazendo barulho, assobiando. No fundo da sala duas duplas de meninas conversam sem parar no fundo da sala. Num outro momento um aluno do fundo está no celular. Percebe-se que o aluno se divide entre o celular e a leitura do livro. Percebe-se neste momento algumas das dificuldades que acontecem em sala de aula no trabalho docente, o problema da falta de interesse, das conversas paralelas, da falta de respeito mesmo pela figura do professor e pelos próprios colegas interessados em aprender, problemas que podem causar desestímulo não apenas no profissional, mas também nos demais alunos.

O professor explica sobre Aristóteles (384-322 a.C.) e questiona o porquê desta informação entre parênteses. Os alunos tentam responder, mas ele diz que as respostas estão imprecisas, e explica que são as datas do nascimento e da morte do filósofo. O professor dar continuidade a leitura. Um aluno interrompe e pergunta por que a ideia de Aristóteles prevaleceu e não a do outro filósofo mencionado na leitura. O professor tenta explicar remetendo a ideia mística de Aristóteles, mas não responde a contento, e de forma rápida muda de assunto. Neste momento percebe-se a dificuldade do professor em dar respostas mais adequadas ao questionamento do aluno, que na verdade nem relacionava-se ao conteúdo de específico da química, mas que possivelmente numa melhor preparação do professor para utilização do material didático, lembrando que aquele era um material de outra turma e aplicado por um professor formado em outra área.

A aula continua no mesmo ritmo, leitura, explicações, perguntas, explicações. Por fim o professor escreve no quadro uma atividade, alguns alunos continuam a conversar. Uma aluna da frente interrompe e pergunta sobre os elementos químicos de raio-x. O professor para de escrever a atividade e vai explicar para ela e depois chama a atenção da turma e compartilha com o restante dos alunos. Explica sobre o raio-x. E orienta que não é bom realizar constantemente este tipo de exame, pois pode trazer malefícios. Explica sobre a realização deste exame no dentista, sobre a manta protetora, que é de chumbo. A aluna Gisele fala do raio-x que já tirou do cachorro. Neste momento outra aluna que senta na frente está lendo um livrinho de romance e conversando com outra colega. O professor volta a falar que está acordado desde muito cedo e está com dor de cabeça, mas em nível tolerado então não tomou nenhum medicamento. Explica que automedicação não é legal. O professor voltar a escrever no quadro, pega uma folha de papel para fazer a lista de presença, explicando que a



caderneta ainda não está disponível. Alguns alunos escrevem o exercício e outros apenas conversam. Ao final da aula o professor vai conversar com os alunos do fundo que estavam conversando, demonstrando que estava atento a distração deles. O cansaço do professor pode ser reflexo do excesso de horas trabalhadas, pois aquele já era seu segundo turno ministrando aula. Porém mesmo com seu cansaço, ele conseguiu interagir durante toda aula com seus alunos, levando-os a pensar, perguntar, e aprender, e ainda se viu responsável pelo aproveitamento da turma, procurando conversar ao final com aqueles que estavam desatentos a aula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A preocupação assinalada por Nóvoa de que a educação pode excluir a contemporaneidade, reduzindo-se apenas as formas clássicas de saber, é mais do que teórica, é real para os alunos da EJA, assim como para a maior parte dos alunos da Educação Básica no Brasil, e no caso deste estudo do estado de Sergipe.

Os aspectos observados e tratados neste artigo comprovam que não tem existido avanço na forma como a educação é tratada nem em termos de aplicação dos conteúdos e nem em termos profissionais, o modelo tradicional continua sendo o mais usado, e em muitos casos existe até um retrocesso quando os gestores permitem que os profissionais excedam o número de horas trabalhadas; determinam que eles ministrem disciplinas para as quais não foram formados; e fecham os olhos para os problemas e as dificuldades enfrentadas pelos professores e os próprios alunos da EJA, e não levam em conta as especificidades dessa modalidade de ensino.

No entanto, apesar de toda complexidade enfrenta no trabalho e no cotidiano docente, os professores da EJA conseguem sobremaneira enfrentar as adversidades e dificuldades e em suas aulas construir, mesmo com limitações (às vezes até formativas) e recursos escassos, conhecimento e oportunizar a aprendizagem dos seus alunos.

### **THE DAILY TEACHING IN A CLASSROOM IN EJA: FROM OBSERVATION IN A SCHOOL ARACAJU**

**ABSTRAC:** This article is part of the research undertaken by TRANSEJA2/CAPES / OBEDUC / UNIT / INEP project, and aims to understand the specifics of EJA in school life from observations in the classroom in a school in Aracaju-Se. The research design is by means of exploratory research, the procedures for bibliographic research and field, using an instrument constructed for this research, Sheet Observation Classroom being conducted. To

support this analysis, we start from the conceptions of Tardif (2009) teachers' work with an emphasis on human interaction and Nóvoa (2007, 2009) as the professional lives of teachers and their profession cycle. The conclusion is that real design education exclude contemporary, just reducing the classical forms of knowing, beyond what has existed breakthrough in how education is treated either in terms of content and application of or in professional terms because the traditional model is still the most used. However, despite all the complexity facing at work and in everyday teaching, teachers can greatly EJA face adversity and difficulties in their classes and build, even with limitations (sometimes even training) and scarce resources, knowledge and nurture the learning of their students.

**KEYWORDS:** Lecturer everyday. Classroom Observation. Education of Youth and Adults.

## REFERÊNCIAS

CAPES/INEP/OBEDUC/UNIT/PPED/GPGFOP/TRANSEJA. Edital 049/2012/OBEDUC/CAPES/INEP. **Projeto transdisciplinaridade na literacia e numeracia de jovens e adultos do semiárido sergipano (TRANSEJA 2)**. Aracaju: UNIT, 2012.IBGE.

CENSO DEMOGRÁFICO. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em ciências sociais. Revista de administração de empresas. São Paulo, v.35, p. 57-63, Março/Abril, 1995.

NÓVOA, António (org). **Vida de Professores**. 2 ed. Porto, 2007.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O ofício do professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

## **O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A JOVENS E ADULTOS: DE PERCEPÇÕES A COMPREENSÕES SOBRE O PROEJA NOS INSTITUTOS FEDERAIS**

**Cátia Keske<sup>1</sup>**  
**Fabiana Lasta Beck Pires<sup>2</sup>**  
**Letícia Domanski<sup>3</sup>**  
**Sylvia Messer<sup>4</sup>**  
**Zenaide Heinsch<sup>5</sup>**

**RESUMO:** No presente texto, caracterizamos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) como possibilidade de jovens e adultos usufruírem o direito à educação profissional e tecnológica e à educação básica. Fazemos isso por meio de um exercício reflexivo quanto à prática docente junto a jovens e adultos, no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em específico nos Câmpus Santa Rosa e Panambi do Instituto Federal Farroupilha. Ao estabelecer o diálogo entre nossas percepções docentes, no trânsito entre o des/conhecimento do direito de jovens e adultos à EJA integrada à EPT, problematizamos-las, entrelaçando conhecimento teórico e prática profissional docente. O deslocamento de algumas percepções a compreensões acerca do PROEJA é subsidiado por textos legais e autores que discutem o direito à educação no contexto da EPT, da EJA e do PROEJA no Brasil e pelos conceitos freirianos de humanização, inédito viável e ser mais. Na reflexão, identificamos que o PROEJA é pontual em meio ao atual contexto socioeconômico, constituindo-se um espaço-tempo no qual torna-se imperativo a jovens e adultos reconhecerem-se como sujeitos de direitos, capazes de fazer história e de se refazer na história.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA.

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Condicionado pelo capitalismo a cada dia mais globalizado, o atual contexto socioeconômico e, em especial, o mundo do trabalho, exige do trabalhador uma formação complexa, nem somente teórica, nem apenas empírica. A ideia recorrente é que os

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia. Especialização em PROEJA. Mestre em Educação nas Ciências. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha Campus Panambi. [catia.keske@iffarroupilha.edu.br](mailto:catia.keske@iffarroupilha.edu.br).

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia. Especialização em Educação Especial. Mestre em Educação. Doutora em Educação. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha Campus Panambi. [fabiana.pires@iffarroupilha.edu.br](mailto:fabiana.pires@iffarroupilha.edu.br).

<sup>3</sup> Graduada em Letras. Aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação nas Ciências da UNIJUÍ. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha Campus Santa Rosa. [leticia.domanski@iffarroupilha.edu.br](mailto:leticia.domanski@iffarroupilha.edu.br).

<sup>4</sup> Graduada em Geografia. Especialização em Geografia. Mestre em Educação nas Ciências. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha Campus Panambi. [sylvia.messer@iffarroupilha.edu.br](mailto:sylvia.messer@iffarroupilha.edu.br).

<sup>5</sup> Graduada em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia. Mestre em Educação. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha Campus Panambi. [zenaide.heinsch@iffarroupilha.edu.br](mailto:zenaide.heinsch@iffarroupilha.edu.br).

trabalhadores que possuem capacidade para resolver problemas e aprender continuamente têm maiores condições de trabalhar com “eficiência”.

Aprender, buscar e relacionar informações diversas são, nesse contexto, capacidades humanas cada vez mais necessárias. Premissa essa que tenciona a promoção/oferta de escolarização de jovens e adultos, dado que uma grande parcela dos trabalhadores brasileiros possuem itinerários escolares marcados por descontinuidades, quando não se trata de situações de insucesso e fracasso. Constitui-se, nesse processo, uma exigência que imprime caráter funcional à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na medida em que a procura pela EJA é provocada, em grande parte das situações, pelo reconhecimento da necessidade de melhores condições para a participação no mundo do trabalho, quais são, no entanto, os espaços e tempos que os trabalhadores dispõem para usar de seu direito à educação e à qualificação profissional?

No presente texto, buscamos caracterizar o PROEJA como possibilidade para a efetividade de tais direitos. Fazemos isto por meio de um exercício de reflexão quanto a (nossa) prática docente junto a jovens e adultos, no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica<sup>6</sup>, em específico, nos Campus Santa Rosa e Panambi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

O exercício parte das *percepções* acerca do direito à educação profissional e tecnológica a jovens e adultos quanto a sua oferta pública e gratuita por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – às *compreensões* das suas implicações sociais e culturais para estes sujeitos.

Ao tratarmos de *percepções* e *compreensões* sobre a implementação e oferta (pública e gratuita) de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a jovens e adultos, nos referimos a conhecimento inicial e um conhecimento alargado, na esteira de Paulo Freire em seu conceito de consciência<sup>7</sup>.

Ao estabelecer o diálogo entre nossas percepções docentes, no trânsito entre o des/conhecimento do direito de jovens e adultos à EJA integrada à EPT, problematizamo-las, entrelaçando conhecimento teórico e prática profissional docente, chegando a um alargamento

---

<sup>6</sup> Instituída pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que também cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

<sup>7</sup> Para Freire, a consciência constitui-se na “transitividade”, dado o grau de compreensão da realidade dos sujeitos, bem como das relações que fazem com o condicionamento histórico-cultural. Em *Educação como prática da liberdade* (1983), Freire concebe a consciência no trânsito entre a intransitividade (o “quase compromisso do homem com a existência”), a transitividade ingênua (a “simplicidade na interpretação dos problemas”, impermeável à investigação) e a transitividade crítica (na qual se dispõe às revisões na “prática do diálogo e não da polêmica”) (p. 60-61).

do nosso conhecimento e, a partir disto, das nossas *compreensões*, do nosso *texto/contexto*. Há que se dizer que se trata de um exercício reflexivo provocado pelo reconhecimento da responsabilidade docente quanto à *práxis* exigente do aprender ao ensinar, pois “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 1992, p. 155).

O deslocamento das percepções às compreensões acerca do PROEJA, é subsidiado por textos legais e autores que discutem o direito à educação no contexto da EPT, da EJA e do PROEJA em contexto nacional e pelos conceitos de humanização, inédito viável e ser mais de Paulo Freire.

Sobretudo, mesmo em caráter de provisoriedade – dada a constante ressignificação pela qual passa o conhecimento na contemporaneidade e, nessa dinâmica, dos saberes docentes –, textualmente privilegiamos nossas compreensões, o conhecimento inicial alargado. Com elas, apresentamos a “receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos” (FREIRE, 1983, p. 61-62), na transitividade crítica, para a qual arguições sempre são necessárias, dado o PROEJA ser novo e ter seu caminho se fazendo, no caminhar de sua oferta e promoção.

## **DESENVOLVIMENTO**

Sob a denominação inicial Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005, o PROEJA pauta-se pela necessidade de integrar um “grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter uma formação profissional de qualidade” (BRASIL, 2007, p. 3) que, historicamente, não teve estes direitos contemplados como prioridade das políticas educacionais.

Um ano mais tarde, com a promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o PROEJA passa a ter seus contornos atuais. Com a denominação alterada para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, passa a contemplar as etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, pode ter como proponentes entidades privadas nacionais do Sistema S (serviço social, aprendizagem e formação profissional) e instituições públicas dos sistemas de

ensino estaduais, municipais e federal, determinando para este último a oferta obrigatória de 10% das vagas da Educação Básica ao PROEJA.

As proposições legais desse decreto são asseguradas, mais tarde, pela Lei nº 11.741, de 17 de julho de 2008, que redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da educação profissional e tecnológica, alterando a redação dos artigos 36, 39, 40 e 41. Vale destacar que este texto legal afasta o teor de vulnerabilidade, pois como destaca Simone Valdete dos Santos (2008, p. 1) “[...] o modo de regulamentar políticas públicas estatais tendo como instrumento decretos-lei determina uma vulnerabilidade, pois compõe políticas de governo, facilmente modificadas, sem debate no Legislativo”.

Ainda em 2008, o governo federal cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Quase cem anos após a Educação Profissional ter seu início no governo do Presidente Nilo Peçanha, em 1909, pelo Decreto nº 7.566, de 23/12/1909, as dezenove escolas de artes e ofícios, posteriormente denominadas Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), dão origem aos IF. Como instituições de ensino do sistema federal, os IF “nascem” com obrigatoriedades, dentre as quais destacamos a oferta de PROEJA.

Percebendo o PROEJA como direito à educação estendido à profissionalização, ao trabalho e à dignidade, compreendemos a educação, a partir de Carlos Roberto Jamil Cury (2002), como direito cuja efetivação em práticas sociais se converte em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações. Nessa compreensão, nos questionamos: tem, porém, o PROEJA, a potencialidade para subsidiar a contraposição à sobrevivência em subempregos e ainda a miséria des/assalariada de milhões de brasileiros? Será um texto legal, cite-se mais uma vez, o Decreto nº 5.840/2006, capaz de efetivar um direito garantido?

O Documento Base para o PROEJA Ensino Médio, ao afirmar que não se trata de “[...] subsumir a cidadania à inclusão no ‘mercado de trabalho’, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo” (BRASIL, 2007, p. 13) desafia às instituições de ensino, que fazem ou pretendem fazer esta oferta, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que esteja para além de formar um profissional técnico. Cury (2002) nos permite ampliar a questão pela sua ideia de que “a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais”. Segundo este autor, a lei acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países, tendo caráter contraditório, de “luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça”.

Paiva (2006, p. 1), corrobora neste sentido, ao destacar que “a questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos”. Como elabora Gaudêncio Frigotto, com propriedade teórica e epistemológica, na educação profissional e tecnológica imbricam-se conflito e antagonismo de concepções e, portanto, de disputa política (2007, p. 2). Outrossim, “por trás de cada conceito de conteúdo, de organização e financiamento da educação profissional e tecnológica, aninha-se um longo embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico” (p. 3).

Esse caráter de luta, é, na concepção freiriana, condição existencial, compromisso radical para a humanização. Quando se trata de direitos, diante dos quais, devem-se realizar todas as marchas para buscá-los, Freire (1992) é enfático ao não acreditar em nenhuma luta em favor da igualdade de direitos e da superação das injustiças que não se funde no respeito à vocação para a humanização. Intrínseca à humanização o sonho e a esperança.

O sonho para a humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais [...] que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 1992, p. 99).

Na esteira do pensamento freiriano, podemos ousar pensar o PROEJA como a possibilidade de “sonho realizado” a jovens e adultos em se tratando de acesso à EPT e à Educação Básica? Que outros sonhos têm estes jovens e adultos? Segundo Arroyo (2006, p. 28), “os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito a terra, o direito à sua identidade”. O que temos assistido em nosso país, entretanto, é que o direito à educação em sua não efetividade está sempre relacionado a outros direitos não usufruídos por todos, entre eles saúde, trabalho, moradia, dignidade.

Ramos (2010) ao tratar do direito ao trabalho destaca a configuração da profissionalização de jovens como uma necessidade para a classe trabalhadora. *Pari passu* a esta, a autora compreende a oferta de EJA como, predominantemente, reparadora da negação do direito à educação básica. Articuladas, EJA e educação profissionalizante combinam a negação (ao trabalho e à educação). O PROEJA é, assim, instituído no limite do fazer educação profissional integrada à EJA de forma substitutiva destes direitos?

Para ampliar nossas *percepções*, trazemos como recorte teórico e conceitual as duas concepções apontadas por Ciavatta e Trein (2007), quando analisam a lógica que deve presidir a oferta de educação profissional a milhões de jovens brasileiros que buscam um futuro. As autoras ponderam:

[...] uma é a lógica do mercado que já não existe enquanto livre compra e venda de força de trabalho, mas como um conjunto complexo de forças materiais e imateriais que submetem os que buscam trabalho às leis da super-exploração do trabalho, particularmente nos países dependentes do capitalismo central. Outra é a lógica da educação que tem como fim a formação do ser humano, em todos os seus aspectos, físicos, morais, afetivos, intelectuais, estéticos (CIAVATTA; TREIN, 2007, p. 12)

Esta última lógica, *da* educação que tem como fim a formação do ser humano em todos os seus aspectos, compreende o sentido político-pedagógico da educação politécnica, a qual tem “uma origem remota na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA; TREIN, 2007, p. 12-13). No Brasil, como observam estas autoras, a origem é recente e está presente na ideia de integrar formação geral e educação profissional, buscando superar o tradicional dualismo vivido na sociedade e na educação brasileira, nas lutas pela democracia e na defesa da escola pública. Tal ação retoma a educação politécnica, proposta no primeiro projeto da LDBEN nº 9394/96,<sup>8</sup> e este ideário é retomado com o Decreto nº 5.154/2004. Sobretudo,

[...] integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (RAMOS, 2010, p. 67).

A qual lógica estamos atendendo? É possível identificá-las em nossas ações institucionais quanto ao PROEJA, se nem mesmo temos políticas definidas para a própria educação de jovens e adultos, como pondera Miguel Arroyo (2006, p. 18)? Podemos, sobretudo, como o próprio autor aponta, estar em um “tempo novo, em que parece que se vai perfilando cada vez mais a educação de jovens e adultos” que “vai sendo assumida pelo

---

<sup>8</sup> Conforme Frigotto (2007) o Decreto nº 5.154, promulgado ainda no primeiro mandato de Lula, representa a resposta a uma cobrança feita desde o início deste governo mediante lutas na área de educação, mediada por suas organizações científicas, culturais e sindicais: revogar o Decreto nº 2.208/97, o qual distanciava o Ensino Médio da perspectiva politécnica.



próprio governo e pelo Ministério da Educação, por meio de políticas públicas” o que “nos aproxima, cada vez mais, de um perfil de educação de jovens e adultos mais definido, melhor caracterizado”.

O próprio Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (p. 4-12), o qual instituiu diretrizes para a EJA, apontou para a articulação das funções reparadora, equalizadora e permanente-qualificadora: a primeira, no sentido de possibilitar a entrada no circuito de direitos civis pela restauração do direito a uma escola de qualidade, negado anteriormente e, sobretudo, de reconhecer a igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano; a segunda, por representar a forma pela qual se distribuem os bens sociais, de modo a assegurar uma redistribuição e alocação em busca de mais igualdade; e a terceira, por expressar o sentido da EJA de proporcionar acesso à (res)significação e aprendizagem de conhecimentos a todos por toda a vida, dado o caráter de inacabamento dos seres humanos.

A oferta de PROEJA se faz sob esta preocupação, desafiando à articulação das funções de reparar, equalizar e qualificar. Para tanto, a “identidade ‘trabalhador’ precisa ser matizada por outros aspectos da vida, aspectos constituintes e constitutivos dos sujeitos jovens e adultos como a religiosidade, a família e a participação social e política nos mais diversos grupos culturais” (2007, p. 14). Originalmente os CEFET tinham o Ensino Técnico público como bandeira principal. Com a nova proposta, os IF têm outro foco de ação: criar ambientes de aprendizagem ampliados para a EPT. Neste processo de “acesso/ingresso” de jovens e adultos, é significativo considerarmos que

[...] a formação *para o* trabalho, construída ao longo da história das instituições da Rede Federal de Ensino Técnico, tem sido a tônica do trabalho de educação profissionalizante nessas instituições. O ingresso, nessas escolas, de um público específico, como o do PROEJA, implica uma novidade, tendo em vista que são sujeitos que já têm uma formação *no e pelo* trabalho. Esta distinção traz consigo um conjunto de elementos que problematizam os saberes desses adultos ingressantes, estranhos à tradição das escolas técnicas e, conseqüentemente, aos saberes dos seus professores (FRANZOI et al., 2010, p. 172).

Segundo Santos (2009, p. 6), a educação profissional, assim como a Educação de Jovens e Adultos, foram “instituídas pela República, vinculadas à industrialização, compondo um discurso de possível assistência aos pobres, do analfabetismo como doença social”. O que percebemos é que mesmo mais de cem anos após o decreto que instituiu as “escolas técnicas federais”, as mudanças são recentes e há relativo desconhecimento das alterações propostas quanto às modalidades e formas de oferta da educação profissional. Entre os profissionais dos Institutos Federais que atuam, direta ou indiretamente, no PROEJA, há o sentimento por

vezes de não saber “o que fazer”, receio de não saber “como fazer”. O que há de diferente? Antes sabíamos o que fazer e como fazer e desaprendemos? Ou trata-se de pensar distintamente os sujeitos que participaram da EPT nas escolas de artes e de ofícios e nos CEFET dos jovens e adultos que participam hoje do PROEJA (da EPT integrada à EJA)?

Naira Lisboa Franzoi et al. (2010) contribui neste sentido ponderando que “o sujeito da EJA, que se quer incluir no PROEJA, não compõe o modelo moderno de aluno: está fora da idade reconhecida como regular; evadiu ou nunca frequentou a escola regular; trabalha ou está em busca de trabalho” (p. 177). Não se trata mais do “jovem estudante que virá a ser, o técnico”, perfil de trabalhador idealizado da Educação Profissional. Trata-se do “trabalhador concreto que almeja uma formação técnica para melhorar sua condição em relação ao trabalho, já presente na maioria das situações há muito tempo em sua vida”.

E quem são estes sujeitos que, usando de políticas públicas educacionais e de equidade social, incluem-se? Ousamos responder que se trata de alunos jovens e adultos trabalhadores, empregados e desempregados, empregados assalariados ou informais, sobretudo, com saberes e experiências advindas de seu cotidiano. Homens e mulheres que já estão inseridos no mundo do trabalho, ou ainda, que nele buscam efetivar sua participação. Ousamos ainda questionar: esta(s) identidade(s) é (são) fator(es) fundamental(is) no direcionamento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como nova instituição da Educação Básica e Superior? Eis nosso desafio, cujos desdobramentos constituem-se não somente conceituais, mas metodológicos e pedagógicos.

Reconhecido o avanço histórico quanto à equidade de oferta, nos questionamos se os jovens e adultos, quando fazem uso do seu direito, sentem-se provocados a contrapor sua condição socioeconômica, pensando em condições outras, a partir das práticas docentes na EJA e no PROEJA: as primeiras na rede estadual do Rio Grande do Sul no período de 2003 a 2011 e as segundas no Instituto Farroupilha Câmpus Santa Rosa e Câmpus Panambi desde o ano de 2010 aos dias de hoje.

Na perspectiva do “é”, a ampliação de EPT proposta recentemente, considerado o fato de um século de atuação das escolas técnicas/CEFET, ainda desafia: a (pre)ocupação de atender o “mercado de trabalho, qualificando mão de obra”, realmente, não dá mais os contornos sociais e culturais à demanda elaborada nas consultas públicas, praticadas pelos IF quando implementados em uma região? Estariam estas percepções referidas em uma concepção de educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos)? Estariam voltadas à formação do cidadão produtivo, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado? Estariam mantendo a vigência de uma das faces da

escola dual reproduzida e mantida pelo projeto da classe dominante, como anuncia/denuncia Frigotto (2007, p. 3) ao defender a ideia de que a desigualdade é, ao mesmo tempo, produto e condição do projeto dominante na sociedade brasileira?

Encontramos nos conceitos freirianos ser mais e inédito viável<sup>9</sup> subsídio para pensarmos para, além do estar sendo do PROEJA, o que poderia vir a ser, na dimensão do utópico, porém possível. Considerando que o ser mais é a prática de humanização pela qual o indivíduo, reconhecendo-se inconcluso, busca constantemente auto-fazer-se no mundo (FREIRE, 1992), o PROEJA merece o reconhecimento de sua contribuição cultural e social, para além de meramente econômica, aos jovens e adultos que dele participam.

Culturalmente, o programa “incide” ao mesmo tempo que reflete a diversidade cultural local, quanto às concepções, modos de ser e pensar, elementos que enriquecem o ambiente da sala de aula. Outrossim, a contradição vivida pelos sujeitos em seu exercício discente os leva a rever e ampliar sua visão de mundo, permitindo-lhes reler o mundo, o seu mundo, a partir da compreensão de que pode e deve fazer uso da palavra para pronunciar este mundo.

Socialmente o PROEJA constitui-se um espaço-tempo propício à constituição de um sujeito consciente de seus direitos e deveres. O exercício da cidadania no movimento de jovens e adultos entre o direito à educação e a participação/vivência de práticas educativas da modalidade, permite a visualização de condições de vida melhores ainda durante o período do curso, ao passo que, no geral, esses sujeitos sentem-se provocados a persegui-las, (re)conhecendo alguns caminhos para. Ainda em perspectiva social, há que se destacar a ampliação da oferta de educação pública e gratuita, o que permite, a cada fase da expansão da Rede Federal, o status de ser estudante a um número maior de brasileiros. Isto porque esta expansão corresponde a ampliação da oferta de EJA integrada à EPT (de PROEJA) na rede, possibilitando vivências educacionais e sociais importantes a jovens e adultos em mais de quinhentas unidades, campus dos trinta e oito Institutos Federais espalhados pelo Brasil, inclusive em regiões fragilizadas econômica e socialmente, “abrindo horizontes” daqueles que delas participam e delas são protagonistas.

Expansão e ampliação que trazem, juntas, a educação profissional passível de acesso por todos que assim desejam, um inédito viável, levando em conta que esta modalidade era, em sua maior oferta, restrita a instituições privadas. O PROEJA tem, assim, potencial para geração de emprego e renda *pari passu* à formação integral.

---

<sup>9</sup> Conceito criado por Freire a partir das influências que “recebeu das ideias desenvolvidas por André Nicolai com a categoria ‘soluções praticáveis despercebidas’, e de Lucien Goldman com a de ‘consciência possível’, que propõe a aplicação desse conceito à comunicação e à transmissão de informações” (FREIRE, 1992, p. 231),

Considerando que o inédito viável é “uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas” (Freire, 1992, p. 231), segundo Vasconcelos e Brito (2006, p. 176), ratificamos o compromisso disposto no Documento Base do PROEJA: “pensar novas formas de relação com o trabalho, novas alternativas de sobrevivência que não passem, necessariamente pelo assalariamento” (BRASIL, 2007, p. 29). Com este compromisso-desafio, a crença na possibilidade do inédito viável no PROEJA: fazer educação básica integrada à educação profissional e tecnológica na modalidade educação de jovens e adultos na lógica de formação integral, omnilateral e politécnica.

Estas compreensões, somadas à premissa de que “uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, integral do educando” (BRASIL, 2007, p. 35), desvelam o PROEJA enquanto inédito viável que possibilita a jovens e adultos ser mais profissional, social e culturalmente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar das des/continuidades vivenciadas no campo da EJA, a disseminação da potencialidade da educação de jovens e adultos somada a sua condição de *direito*, têm exigido a apropriação do papel do Estado como parceiro potente e fomentador de ações e de novas concepções na e para a EJA/PROEJA. Esta exigência é pontual nas ações e lutas dos movimentos sociais e de algumas práticas educativas nesta modalidade, mas “recusada” ou mantida “em segundo plano” por muitos governos, tanto em âmbito nacional quanto pelos governos estaduais.

Reiterando essa assertiva, no Brasil, dado seu contexto político-econômico e sociocultural e pelas questões sociais decorrentes destes, a EJA tem em seu itinerário des/continuidades tanto político-administrativas quanto teórico-metodológicas, atendendo especialmente às demandas associadas aos problemas resultantes de políticas excludentes, de orientação neoliberal. *Pari passu* à busca pela escola e pela escolarização, jovens e adultos, na maior parte dos casos de retorno ou ingresso no contexto educativo, procuram subsidiar suas necessidades individuais diretamente relacionadas ao mundo do trabalho: salários melhores, proteção social e trabalhos que não sejam insalubres e/ou exijam demasiado esforço físico.

Sobretudo, *compreendemos* que somente a definição legal de 10% das vagas ofertadas pelos Institutos Federais para o PROEJA, não corresponde à compreensão ou à resposta ao direito à educação profissional e à educação básica na abrangência de seus contornos socioeconômicos e culturais.

É o novo que se anuncia em meio ao velho: educação profissional integrada à EJA em meio à obrigatoriedade de oferta, pública e gratuita, de educação básica a todos. Nesse novo, porém, o desafio aos educadores que, sob a responsabilidade de *ser docente*, se veem na angústia de compreender e mediar os processos de ensino e de aprendizagem, teórica e metodologicamente, ao encontro da *lógica da educação que tem como fim a formação do ser humano em todos os seus aspectos*, em seu sentido político-pedagógico da educação politécnica, precisam repensar seus *que-fazeres* docentes em meio ao contexto dos Institutos Federais.

Nossas *percepções-compreensões* referiram, apontaram e problematizaram as dimensões desta oferta, à luz da preocupação para com a inclusão social dos inúmeros sem-lugar no contexto brasileiro, bem como no contexto regional no qual atuamos. O PROEJA pode ser uma política pública recente, mas é pontual em meio ao contexto socioeconômico que estamos vivendo, constituindo-se um espaço-tempo no qual se torna imperativo aos jovens e adultos cumprirem sua vocação ontológica de *ser mais*, fazendo seu *inérito viável*, constituindo-se e reconhecendo-se como sujeitos de direitos, capazes de fazer história e se refazer na história.

#### **THE YOUTH AND ADULTS' RIGHT TO PROFESSIONAL EDUCATION: FROM PERCEPTIONS TO COMPREHENSIONS ABOUT PROEJA IN FEDERAL INSTITUTES**

**ABSTRACT:** In this text, we characterize the National Program for Integration of Professional Education with Elementary and High School in the form of Youth and Adults Education – PROEJA – as a possibility for young and adult people take advantage of their right to Professional and Technical Education (PTE), besides Elementary and High School. We accomplished that through a reflexive exercise about the teaching practice with young and adult people, in the context of the Federal Network Professional, Scientific and Technologic Education, specifically in the Instituto Federal Farroupilha campuses from Santa Rosa and Panambi. By establishing dialogue among our teacher *perceptions*, focusing the young and adult people un/known right to Youth and Adult Education (YAE) integrated to PTE, we problematize them, intertwining theoretical knowledge and professional teaching practice. The shifting from the *perceptions* to the *comprehensions* about PROEJA is subsidized by legal texts and authors who discuss the right to education in the context of Brazilian PTE, YAE and PROEJA, as well as by Paulo Freire concepts of *humanization*, *untested feasibility* and *being more*. On our reflection, we identified that PROEJA is punctual in the current socioeconomic context, becoming a space-time in which is imperative to youth and adults

recognize themselves as people with rights, able to make history and to remake themselves in the History.

**KEYWORDS:** Youth and Adult Education. Professional and Technical Education. PROEJA.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

CIAVATTA, Maria; TREIN, Eunice. **A transformação do trabalho e formação profissional na sociedade da incerteza**. 30<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG: 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 29 out. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n°116, jul. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext)> Acesso em: 5 fev. 2010.*

FRANZOI, Naira Lisboa; HYPOLITO, Álvaro Moreira; FISCHER, Maria Clara. Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 35 n. 1, jan/abr 2010. p. 167-186.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & sociedade**. Campinas, SP, v. 28. n. 100, oct. 2007.

PAIVA, Jane. Direito à educação de jovens e adultos: **Concepções e Sentidos**. 29<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG: 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 35 n. 1, jan/abr 2010. p. 65-85.

SANTOS, Simone Valdete dos. **Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o PROEJA**. 31<sup>a</sup> Reunião Anual ANPED, Caxambu/MG: 2008. Caxambu/MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4024--Int.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2009.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de.  
**Conceitos de educação em Paulo Freire:** glossário. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP:  
Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

**O ENSINO POR COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS:  
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA PARA AVALIAÇÃO INTERNACIONAL  
DAS COMPETÊNCIAS DE ADULTOS DA ORGANIZAÇÃO PARA  
COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO**

**Joniely Cheyenne Cruz<sup>1</sup>**  
**Paula Tauana Santos<sup>2</sup>**  
**Laís de Santana Araújo Macedo<sup>3</sup>**

**RESUMO:** O presente artigo busca demonstrar a relevância da participação do Brasil no Programa para Avaliação Internacional das Competências de Adultos (PIAAC) realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na perspectiva que o governo brasileiro possa perceber como seus cidadãos estão se capacitando no que se refere à aquisição e uso eficaz das competências exigidas no século 21. Para tanto foram analisados os resultados do estudo de competências de adultos na perspectiva de entender a importância do PIAAC, que avalia as capacidades e competências necessárias à participação dos indivíduos na sociedade e à prosperidade das economias, oferecendo um quadro preciso da repartição de competências fundamentais do processamento da informação entre adultos com níveis altos e baixos de capacitação. Através do PIAAC a OCDE presta assessoria aos governos, no que concerne a compreensão do processo que leva os sistemas de educação e formação a alimentarem essas competências. A metodologia foi desenvolvida por meio de um levantamento bibliográfico acerca do objeto de estudo. O recorte teórico está pautado em documentos internacionais da OCDE, que ofereceram os subsídios para o referido artigo. Por fim, apresentam-se os resultados das análises teóricas que evidenciaram aspectos que apontam para a necessidade do Brasil participar do PIAAC, no intuito de obter informações relevantes e indicadores das competências que irão contribuir para a formulação de políticas públicas na educação de adultos, e conseqüentemente melhorias na qualidade da educação brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de adultos. Políticas de competências. Educação de qualidade.

## **INTRODUÇÃO**

Os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos, a revolução tecnológica, a globalização da sociedade, os paradigmas que vão sendo instaurados no contexto social e suas consequências na educação, trazem novas exigências ao contexto educacional e uma nova

---

<sup>1</sup> Mestre pela Universidade Lusófona, Licenciada em Pedagogia pela UNIT, especialista em Consultoria Educacional pela UNIT e em Gestão Educacional pela Faculdade Pio Décimo, professora de Educação Básica. Bolsista do Projeto TRANSEJA (OBEDUC/CAPES/UNIT). Integrante do grupo de Pesquisa GPGFOP/UNIT/CNPq: Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores. E-mail: jonycheyenne@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Pedagoga (UNIT). Pós-graduanda em Gestão Escolar: Pedagogia Empresarial. Professora das redes Estadual de Educação de SE e Municipal de ensino de Aracaju. Bolsista do TRANSEJA/CAPES/INEP/UNIT. Integrante do grupo de Pesquisa GPGFOP/UNIT/CNPq: Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores. E-mail: tauana\_paulas@hotmail.com

<sup>3</sup> Pedagoga (UNIT). Pós-graduanda em Educação profissional e Educação de Jovens e Adultos (PROEJA/IFS-SE). Professora da rede Municipal de ensino de Lagarto. Bolsista do TRANSEJA/CAPES/INEP/UNIT. Integrante do grupo de Pesquisa GPGFOP/UNIT/CNPq: Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores. E-mail: lais\_santanaaraujo90@hotmail.com



cultura que modifica as formas de produção e apropriação dos saberes bem como uma demanda de competências altamente necessárias aos cidadãos. Competências que neste estudo são entendidas segundo a ótica de Perrenoud enquanto “[...] faculdade de mobilização de um conjunto de recursos cognitivos - como saberes, habilidades e informações para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

A conferência Mundial de 90 elenca os quatro pilares indispensáveis à educação contemporânea: o aprender a conhecer, fazer, a fazer, e a viver, nesse sentido os Referenciais e os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para a necessidade do direcionamento do ensino e da aprendizagem no desenvolvimento das competências que permitam ao aluno a capacidade de construção da própria vida, de estabelecer relações na família, entre amigos, exercício da cidadania, participação ativa na sociedade de forma autônoma e crítica e também que consiga ingresso e permanência no mercado de trabalho.

Além do domínio pleno das competências relativas à sua ocupação, os trabalhadores do século 21 também precisam ter bom domínio de processamento de informações e outras qualificações “genéricas”, tais como comunicação interpessoal, gestão de carreira e capacidade de aprendizado, que ajudem esses trabalhadores a se adaptar às incertezas de um mercado de trabalho em constante mudança. (OCDE, 2013)

A OCDE é um fórum único no qual os governos podem trabalhar em conjunto para enfrentar os desafios econômicos, sociais e ambientais da globalização. A organização também está na vanguarda dos esforços para compreender e ajudar os governos a responder aos novos acontecimentos e preocupações, como a governança corporativa, a economia da informação e os desafios representados pelo envelhecimento da população. Oferecem um cenário para que os governos comparem experiências de políticas, procurem respostas a problemas comuns, identifiquem boas práticas e trabalhem para coordenar as políticas nacionais e internacionais.

Os países membros da OCDE são Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos da América, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, República Eslovaca, Suécia, Suíça e Turquia. A comissão Europeia participa dos trabalhos da organização. Países Latino Americanos, em especial o Brasil, participam de várias iniciativas da OCDE, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e outros programas internacionais que são desenvolvidos no Brasil por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Além do INEP, no Brasil desde 2001, a Fundação Santillana implementa sua filosofia por meio de iniciativas nos segmentos da educação e da cultura. As atividades têm como público-alvo estudantes, educadores e instituições educacionais e, como parceiros, entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais. Esta fundação apresentou no Seminário PISA e PIAAC: melhores competências, melhores empregos, realizado em parceria com o INEP a importância para o Brasil de participar do PIAAC.

Em 2010 a OCDE realizou a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIAAC) uma iniciativa voltada para a assistência aos governos na avaliação, monitoração e análise do nível e da repartição de competências entre as suas populações de adultos, bem como da extensão do uso de competências em contextos diversos. A Avaliação sobre Competências de Adultos é um pilar central do PIAAC, proporcionando uma fonte inigualável de dados para as decisões políticas em matéria de competências de adultos.

Considerando que o ensino por competências é avaliado por programas de avaliação e socialmente mais discutido referindo-se ao ensino de crianças e jovens até os 15 anos, este artigo traz o discurso à necessidade da avaliação proposta pelo PIAAC- Programa para a avaliação Internacional das competências de adultos no Brasil, ressaltando a importância de uma visão mais consistente das competências que os Adultos estão adquirindo no contexto educacional, bem como o nível e proficiência e eficácia dessas nas situações de uso social.

O PIAAC é uma avaliação internacional de maior envergadura e abrangência jamais realizada em matéria de competências de adultos. No Brasil existem iniciativas de avaliação de competências, na Educação Básica e no Ensino Superior, mas até o momento não existe nenhuma avaliação que permita fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas na área de Educação de Jovens e Adultos.

Por isso a importância do PIAAC que avalia as capacidades e competências necessárias à participação dos indivíduos na sociedade e à prosperidade das economias, oferecendo um quadro preciso da repartição de competências fundamentais do processamento da informação entre adultos com níveis altos e baixos de capacitação. Além de prestar assessoria aos governos que utilizam o PIAAC, no que concerne a compreensão do processo que leva os sistemas de educação e formação a alimentarem essas competências.

Esta avaliação de Competências de adultos abre e poderá abrir no Brasil um leque de competências que poderão ser e avaliadas, bem como atender no sentido de introduzir uma medida de informação fornecida pela própria parte interessada com vistas a compreensão de como essas competências são utilizadas no contexto de trabalho. Essas informações já são

produzidas para os países participantes do PIAAC em 2010, por meio de relatórios detalhados de resultados da referida avaliação.

A Avaliação de adultos é aplicada utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista com jovens e adultos de 16 a 65 anos no respectivo domicílio – 5000 indivíduos em cada país participante. Essa entrevista utiliza um questionário sobre o perfil do entrevistado para que se tenha uma coleta extensiva de informações relativa aos adultos participantes, incluindo sobre maneira como as competências são usadas no trabalho e em outros contextos, tais como os âmbitos doméstico e comunitário. Utiliza-se também um teste que é aplicado em duas versões, impressa ou em computador, que avalia competências nos domínios da leitura, escrita e aritmética, bem como das suas capacidades para resolver problemas em contextos de intensa tecnologia.

O objetivo dessa Avaliação é que se tenha validade entre diversas culturas e nacionalidades, possibilitando sua aplicação nas suas línguas nacionais e possam, ao mesmo tempo, obter resultados comparativos, como já acontece com o PISA. Por ter essa possibilidade de comparação e de repetição na sua aplicação, no sentido de ser em larga escala, de acompanhamento de trajetória longitudinal, ou seja, ao longo do tempo, permite que as decisões políticas analisem e desenvolvam aspectos fundamentais do capital humano nos seus respectivos países.

A participação do Brasil no PISA permitiu uma reformulação nas diretrizes do Ensino Médio, em consequência da reestruturação e possibilidades trazidas pelo novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com uma abordagem de ensino para o desenvolvimento de competências. O que causou mudanças substanciais nos Currículos escolares e nas práticas de ensino dos docentes, para atender ao contexto atual do ENEM. Além da própria importância desse exame, que deixou de ser um momento de auto avaliação dos alunos que concluíam a última etapa da educação básica, para ser uma porta de acesso ao Ensino Superior no nosso país. O PISA com toda a sua fundamentação Teórica que tem como principal objetivo coletar informações acerca das competências relacionadas ao letramento em leitura, matemática e ciências, ou seja, como os jovens de 15 anos nos países participantes estão fazendo uso das competências apreendidas ao longo de sua trajetória em contextos diversos.

Com base nas análises descritas anteriormente infere-se a importância desses Processos de Avaliação Nacionais e Internacionais, em relação ao PIAAC os sistemas de educação e formação podem obter resultados positivos ou negativos, a extensão e dimensões de altos e baixos dos níveis de alfabetização de jovens e adultos, das lacunas entre as

necessidades dos mercados de trabalho e os sistemas de educação e formação, dos níveis de equidade no acesso à educação e à mobilidade entre gerações, da transição dos jovens entre o âmbito da educação e o do trabalho, das populações de risco e dos vínculos entre competências cognitivas fundamentais e variáveis como a demografia, a bagagem cultural e a saúde.

Atualmente estão em curso dois ciclos da Avaliação sobre Competências de Adultos: Ciclo 1 (2008 – 13), e o Ciclo 2 (2012 – 16). No Ciclo 1 participam desse processo a Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Federação russa, Finlândia, França, Irlanda, Itália, Japão, Noruega, Países Baixos, Polônia, reino Unido, república Checa, república Eslovaca e Suécia. No Ciclo 2 participam o Chile, Eslovênia, Grécia, Indonésia, Israel, Lituânia, Nova Zelândia, Singapura e Turquia. Um terceiro ciclo está programado para iniciar em setembro de 2014.

## **A METODOLOGIA UTILIZADA NA AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS**

Um Programa de Avaliação em larga escala para acontecer precisa ter clareza dos seus aspectos que serão avaliados e dos seus instrumentos de aplicação. No caso do PIAAC, é necessário a clareza das áreas que serão avaliadas, são elas: Alfabetização, Componentes de leitura, Conhecimentos de aritmética e resolução de problemas em contextos de intensa tecnologia. Essas áreas serão avaliadas por meio de uma avaliação direta, um teste. Aspectos relacionados ao perfil dos avaliados serão coletados por meio de entrevista com uso de questionário.

No que se refere à avaliação direta as áreas avaliadas são consideradas elementos constituintes de aptidões fundamentais, no sentido de que proporcionam as bases para o desenvolvimento de outras competências cognitivas de mais alto nível e de que são pré-requisitos para o acesso e a compreensão de áreas específicas do conhecimento. Além de servirem de base em diversos contextos, desde a educação até o trabalho, passando pela vida cotidiana.

A avaliação das competências feitas pelo estudo de competências de adultos é definida segundo uma estrutura referencial de analisar os resultados dos dados dos países já participantes. O referencial considera para análise dos níveis proficiência em três estruturas: Conteúdo – Estratégias Cognitivas e o Contexto.

O conteúdo contempla textos, artefatos, ferramentas, conhecimentos, representações e desafios cognitivos que formam o corpo do que deve ser respondido pelos adultos, ou

seguido em suas atividades de leitura, numeramento e solução de problemas em ambientes altamente tecnológicos.

As estratégias Cognitivas consideram os processos que os adultos devem empregar para responder ou solucionar o conteúdo proposto adequadamente enquanto que o Contexto analisa as diferentes situações nas quais os adultos devem ler, lidar com conteúdo matemático e solucionar problemas. (OCDE, 1013).

No referente às competências o PIAAC avalia o nível de proficiências em três competências elencadas como primordiais aos adultos no século 21: O Letramento entendido como capacidade de compreender, avaliar, usar e interagir com textos escritos para participar da sociedade, atingir seus objetivos e desenvolver seus conhecimentos e potenciais. Estudos realizados anteriormente têm mostrado que a aptidão para ler está intimamente ligada a resultados positivos no trabalho, à participação social e ao aprendizado ao longo da vida.

Contrariamente às avaliações anteriores da alfabetização, este Programa mede a capacidade dos adultos de lerem textos digitalizados (por exemplo, textos que contêm elementos de hipertexto e navegação, tais como fazer deslizar o texto ou clicar em links) bem como textos convencionais impressos.

O Numeramento é na perspectiva do programa de Avaliação abordado como Conhecimentos de aritmética, definido como a capacidade de acessar, usar, interpretar, e comunicar informações e ideias matemáticas para gerenciar situações que demandam conhecimentos matemáticos na vida adulta. A aptidão aritmética é uma competência paralela à aptidão para a leitura e é importante avaliar como essas competências interagem, dado que são distribuídas diferentemente no âmbito de subgrupos da população.

A terceira refere-se à Solução de problemas em ambientes altamente tecnológicos, ou seja, a capacidade de usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação e redes para obter e avaliar informações, comunicar-se com outras pessoas e realizar tarefas práticas. Não é uma avaliação dos conhecimentos em matéria de informática, mas das capacidades cognitivas exigidas numa época em que a informação é fundamental – uma época em que acessibilidade de informações sem limites exige que as pessoas sejam capazes de decidir qual informação lhes é necessária, de avaliar sob um prisma crítico e de utilizar para resolver problemas (OCDE, 2013).

Em cada nível dos três domínios, a proficiência é avaliada de acordo com um contínuo de habilidades envolvendo as tarefas de processamento de informações de complexidade em nível crescente, sendo os resultados apresentados em escala de 500 pontos, as escalas indicam o nível de proficiência que por sua vez possuem caráter descritivo.

Por fim é utilizado um questionário sobre o perfil do entrevistado que inclui uma série de informações relativas aos fatores que influenciam o desenvolvimento e a manutenção de competências com a educação, a origem social, o envolvimento com a alfabetização e aptidões aritméticas, bem como TIC, linguagem e também informação sobre resultados que possam estar relacionados com competências. A informação é coletada sobre a atividade atual dos entrevistados, a sua situação relativamente ao emprego e aos seus rendimentos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Avaliar diretamente as competências dos adultos tem vantagens importantes com respeito às medições anteriores de capital humano, como as que se baseiam nas qualificações educacionais. Um diploma não certifica uma competência precisa, nem mesmo no dia em que é entregue, e um diploma que foi entregue muitos anos atrás diz ainda menos das competências que uma pessoa tem atualmente. O Estudo das Competências dos Adultos não só mede o nível de competências, mas também tenta avaliar como estão associadas com o sucesso das pessoas e dos países. Além disso, examina o nível de sucesso dos sistemas de educação e treinamento para inculcar essas competências e como as políticas públicas podem melhorar sua eficiência. Os dados obtidos por meio do Estudo das Competências dos Adultos incluem informações demográficas sobre os participantes (idade, gênero, condição migratória etc.), grau de instrução e treinamento, histórico de trabalho e aspectos sociais de suas vidas. Por isso, são amplos e profundos o bastante para oferecer conhecimentos sobre muitos aspectos diferentes das competências.

Entretanto, os países operam em diferentes contextos econômicos e sociais, encontram-se em distintas etapas de sua trajetória de desenvolvimento e diferem em sua capacidade para reunir e analisar dados sobre as competências. Além de participar de um exercício de medição de grande escala como o estudo de Competências de Adultos, da OCDE, o desafio para muitos países emergentes e em vias de desenvolvimento é o de criar a infraestrutura estatística que possa reunir regularmente uma ampla gama de dados necessários para o desenvolvimento de suas políticas. O Brasil já tem demonstrado uma grande experiência em tratamento de informações estatísticas relacionadas a dados educacionais através do INEP, e em outras ações da OCDE. Foi criado pela OCDE, no Fórum de Alto Nível do Busan 2011 sobre eficácia da Ajuda, um marco de Educação que procura complementar os objetivos de Desenvolvimento do Milênio ao dar uma série de indicadores que analisam o que oferecem os sistemas educativos, não só em termos de índice de

conclusão escolar, mas também das competências reais com que os estudantes estão equipados, ou não, ao deixar a escola.

Uma vez que as políticas sobre competências precisam fazer frente aos desequilíbrios locais para ser eficazes, os governos precisam de dados sobre oferta e demanda de competências que possam ser desagregados no nível do mercado de trabalho local, inclusive nas economias emergentes, em que as variações locais podem ser especialmente grandes. Entretanto, muitos países não têm os instrumentos adequados para avaliar problemas de competências, ou a capacidade de analisá-los em um plano subnacional. Com o fim de apoiar aos países em desenvolvimento a desagregar dados sobre competências, a OCDE recolhe e analisa dados desagregados sobre oferta e demanda para determinar se suas economias locais experimentam equilíbrios de competências altas ou baixas, superávit ou falta de competências.

Diante das reflexões apontadas se faz necessária participação do Brasil no PIAAC para que possamos por em prática estratégias nacionais sobre competências e adotar um enfoque holístico que inclua todos os atores relevantes nos planos nacional e local. É necessário flexibilidade e agilidade para responder as necessidades que vão surgindo e para ser eficazes em diferentes contextos locais. Alguns países já estão adiantados na implementação de instituições especificamente dedicadas às políticas sobre competências que podem analisar a situação atual e desenhar uma estratégia e apoiar sua implementação. Em outros países, como o Brasil, esse é ainda um importante desafio.

**BY TEACHING SKILLS IN ADULT EDUCATION: AN ANALYSIS OF PROGRAM  
EVALUATION OF POWERS FOR INTERNATIONAL ADULT THE  
ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT**

**ABSTRACT:** This article seeks to demonstrate the relevance of Brazil's participation in the Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) conducted by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the perspective that the Brazilian government may perceive as their citizens are receiving training in As regards the acquisition and effective use of the skills required in the 21st century. for both the results of the study skills of adults were analyzed from the perspective of understanding the importance of PIAAC, which assesses the capabilities and skills necessary for participation of individuals in society and prosperity of economies, providing an accurate picture of the distribution of key skills of information processing among adults with high and low levels of training. Through PIAAC OECD advises governments, regarding the understanding of the process leading education systems and training to feed these skills. The methodology was developed through a literature survey about the object of study. The theoretical framework is guided by international OECD documents, which offered subsidies for the above article. Finally, we present the results of theoretical analyzes that showed aspects that point to the need for Brazil to participate in the PIAAC, in order to obtain relevant information and indicators of skills

that will contribute to the formulation of public policies in adult education, and therefore improvements in the quality of Brazilian education.

**KEYWORDS:** Adult education. Political skills. Quality education.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

OCDE. **Melhores competências**: melhores empregos: melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências/ OCDE. 1. Ed. – São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

OCDE (2010), **PISA 2009 Results**: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science ( Volume I), PISA, publicação da OCDE.

OCDE. **Perspectivas de competências OCDE 2013**: primeiros resultados do estudo de competências de adultos /OCDE - Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômicos. —São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

PERRENOUD, Ph. (1999). **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora (trad. en portugais de Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF, 1997, 2 ed. 1998).



## PELO FIM DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: A VISÃO DE ALUNOS DA EJA SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO ATRAVÉS DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Ada Augusta Celestino Bezerra<sup>1</sup>  
Ranúzia Pereira Silva<sup>2</sup>  
George Emmanuel do Nascimento Araújo<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo busca analisar as perspectivas dos alunos da educação básica, na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), na etapa do ensino médio, a respeito da temática: pelo fim da violência contra a mulher, a partir das produções textuais desenvolvidas no Concurso de Redação do Programa OBEDUC/CAPES/UNIT-SE/TRANSEJA, na EJA em 36 municípios do semiárido sergipano. As produções textuais são analisadas quanto aos significantes e concepções traduzidos nas categorias emergentes que receberam maior ênfase dos alunos. Da análise textual discursiva proposta por Moraes (2003; 2007), espera-se compreender dos participantes, as diferentes representações e dimensões do significado da violência, as aproximações e os distanciamentos apresentados nos textos e expressões que direcionam as relações sociais (re) construídas no decorrer do discurso. A motivação para a produção veio a partir do contato com a crítica social apresentada pelo filme *Anjos do Sol* no qual foi retratada a violência contra a mulher, através das agressões físicas, psicológicas, ostensivas ou veladas. A natureza da pesquisa é qualitativa, inspirada nas histórias de vida e em argumentos do senso comum. As argumentações dos pesquisadores suportam-se no marco teórico de autores e pensadores da educação, como Nóvoa (1992), Schön (2000) e Moraes e Galiazzi (2007). A pesquisa trabalha sob o pressuposto de que a formação dos docentes em serviço, sempre será uma das formas de singularizar como cada um age, reage e interage com seus contextos dentro e fora da sua prática. Como metodologia aplica-se a metafórica análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiza (2007): *Uma Tempestade de Luz*. Os resultados alcançados permitem compreender as diferentes possibilidades compreensivas das dimensões da violência contra a mulher e da possibilidade de superá-la.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise discursiva, Educação de Jovens e Adultos, Formação continuada, Gênero, Violência.

### INTRODUÇÃO

Toda teoria crítica é uma teoria ancorada no compromisso social com aqueles que em determinadas relações sociais se incluem no polo oprimido, a partir do

---

<sup>1</sup> Pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas – RJ. Pedagoga. Professora do Mestrado em Educação do PPED – UNIT e do Curso de Pedagogia da UNIT. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGFOP/UNIT/CNPq). Coordenadora do Observatório de Educação da UNIT/CAPES. E-mail: <adaaugustaeduc@gmail.com>.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes, licenciado em Letras Português, bolsista da CAPES pelo Observatório da Educação, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Gestão e Formação de Professores – GPGFOP e Professora de Educação Básica da Rede Estadual de Sergipe. E-mail: <nusa\_pereira@yahoo.com.br>.

<sup>3</sup> Graduando em Licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade Tiradentes. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGFOP/UNIT/CNPq). Integrante do Observatório de Educação da UNIT/CAPES. E-mail: <acad\_george@yahoo.com.br>.

pressuposto de que toda relação social é uma relação de poder que pode exercer-se sob a forma de dominação x subordinação. (AZEVEDO; GUERRA, 1993, p. 27).

Na sociedade brasileira persistem dicotomias cristalizadas no âmbito das superestruturas, debilitando progressivamente a sociedade civil. Uma delas é a questão de gênero que atravessa a dura realidade da sociedade de classes sociais que sustenta o modo de produção de existência no país, no contexto de um Estado que se desconfigura na crise do Estado-Nação em favor de novas instâncias de regulação supranacional, com o Estado Neoliberal, rumo ao Neodesenvolvimentismo ou de volta ao Estado Burocrático-Autoritário.

A violência nunca deverá ser vista como pretexto, razão ou desculpa para legitimar uma ação condenável dirigida a alguém numa circunstância de inferioridade ou constrangimento. Acompanhando o desenvolvimento das estatísticas publicadas em diferentes veículos de comunicação nas últimas décadas, a exemplo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA / Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS), em sua 2ª edição, no ano de 2013 e do Mapa da Violência 2012 onde são apontados os novos padrões da violência homicida no Brasil focados na problemática da vitimização feminina, constata-se a permanência do ordenamento patriarcal com suas consequências em pleno século XXI.

Realizada através de uma pesquisa domiciliar e presencial, em 3.809 domicílios, em 212 municípios do país, o documento oficial publicado pelo IPEA, intermediou o alcance dos resultados através de uma coleta de dados em todas capitais, levando-nos a conhecer os índices de tolerância social à violência contra a mulher. A pesquisa foi organizada de forma que os entrevistados viessem a responder questões concordando ou discordando, total ou parcialmente do que era afirmado, nas quais as assertivas estavam voltadas para o ordenamento patriarcal e heteronormativo da sociedade. De acordo com o documento oficial do IPEA, por ordenamento patriarcal e heteronormativo da sociedade entende-se uma organização social baseada no poder masculino e na qual a norma é a heterossexualidade. (IPEA, 2013, p. 4).

Estando sob o controle de uma sociedade dominada por fortes traços masculinos, são altos os índices de dominação, mesmo na contemporaneidade. Baseados no que relata a pesquisa constatamos o poder do homem nos dias atuais apesar das transformações sociais:

A sociedade se organiza com base na dominação de homens sobre mulheres, que se sujeitam à sua autoridade, vontades e poder. Os homens detêm o poder público e o mando sobre o espaço doméstico; têm controle sobre as mulheres e seus corpos. Por maiores que tenham sido as transformações sociais nas últimas décadas, com as mulheres ocupando os espaços públicos, o ordenamento patriarcal permanece muito presente em nossa cultura e é cotidianamente reforçado, na desvalorização de todas

as características ligadas ao feminino, na violência doméstica, na aceitação da violência sexual. A família patriarcal organiza-se em torno da autoridade masculina; para manter esta autoridade e reafirmá-la, o recurso à violência – física ou psicológica – está sempre presente, seja de maneira efetiva, seja de maneira subliminar. (IPEA, 2013, p.4).

Quando vítimas, as mulheres são alvo da agressão física, moral ou psicológica e da violência de gênero, sendo que o conceito de violência vem sendo classificado de diferentes formas. Com o advento da Lei nº 11.340/2006 - Lei Maria da Penha, falar sobre violência vem sendo não apenas mais frequente, como também um fato mais desmistificador dos estereótipos estabelecidos por uma sociedade patriarcal que criou formas de representar a mulher pejorativamente.

Pode-se constatar que dentre os diferentes tipos de violência que temos conhecimento, as sofridas pela mulher podem ser caracterizadas tanto como psicológicas, verbais, morais podendo ser transformadas em agressões e assédios dos mais variados aspectos. Apesar de parte de essas ocorrências virem a público em busca da punição dos culpados, muitas ainda teimam em permanecer no anonimato, acobertadas por suas vítimas (mulheres), seja por medo, ou por não acreditarem em uma solução justa que possa livrá-las das agressões ou das represálias futuras.

Nesse sentido, o artigo se propõe a analisar a visão dos alunos da EJAEF (2ª Fase) e EJAEM (Ensino Médio) sobre a violência de gênero através das redações individuais sobre o tema “Pelo fim da violência contra a mulher”, a partir de análises textuais discursivas possibilitadas pelas produções textuais desses alunos. Objetiva-se também levantar e discutir alguns conceitos utilizados por diferentes autores tais como Arendt (1994), Durkheim (1966), Minayo (1990) e Chauí (1985), juntamente com a metodologia metafórica da Análise Textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2007) e o fato de cada um deles tecer seus conceitos de forma a colocar a violência para além do social, envolvendo-a também no campo psíquico, cultural e moral.

Como motivação desse projeto junto a alunos da EJA destaca-se a participação do OBEDUC/CAPES/UNIT na Campanha dos “16 Dias de Ativismo pelo Fim da Violência contra a Mulher” – um ativismo proposto pela OAB/SE em parceria com entidades das esferas pública e privada nas áreas de educação, saúde, justiça, segurança pública, Sistema S (SESC, SENAI, SENAT e SENAC) – que junto ao Projeto TRANSEJA2 financiado pelo edital 049/2012/CAPES/INEP/UNIT com o título “TRANSDICIPLINARIDADE NA LITERACIA E NUMERACIA DE JOVENS E ADULTOS”, promoveu com a participação dos bolsistas graduandos, professores da educação básica e mestrands em educação da

Universidade Tiradentes - Unit, seminários, caminhadas, oficinas pedagógicas, produção de cartazes e um Concurso de Redação.

A violência contra a mulher focada pelo OBEDUC/CAPES/UNIT a partir do filme Anjos do Sol foi o marco de lançamento do Concurso de Redação no sertão sergipano, compreendendo o período entre Fevereiro e Junho de 2014, durante a vigência da 2ª fase do Projeto TRANSEJA2. A realização do concurso junto aos professores e alunos da modalidade EJA foi levada ao semiárido sergipano, nas unidades escolares pelos respectivos professores, aonde o programa de formação continuada vem sendo desenvolvido nesse primeiro biênio, contando com a participação de 40% dos municípios.

No contexto desta investigação as questões norteadoras foram: A permanência da violência de gênero ao longo dos anos pode ser atribuída à impunidade? A violência contra a mulher está ligada a uma herança cultural? Homens e mulheres, igualmente vítimas da violência de um modo de produção da existência regido pela exploração, assumem uma posição dicotômica em detrimento da luta unitária pela transformação social?

Diante destes questionamentos este artigo apresenta os seguintes objetivos: Entender através das análises textuais discursivas das redações como o conceito “violência” é compreendido e desenvolvido pelos alunos; Verificar, após a leitura das redações, os significados construídos a partir do tema violência de gênero; Analisar o discurso do aluno mergulhando nos significados apresentados através da desmontagem dos textos (unitarização).

O primeiro elemento do ciclo de análise é a desmontagem dos textos. Ao examinar esse elemento, fazemos, em primeiro lugar, uma incursão sobre o significado da leitura e sobre os diversificados sentidos que esta permite construir a partir de um mesmo texto. Daí nos movemos para tratar do “corpus” da análise textual, do, atingindo a partir disso o cerne desse primeiro elemento da análise, que é a desconstrução e a unitarização dos textos do “corpus”. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.13).

Tendo como aporte teórico os argumentos dos autores como, Arendt (1994), Durkheim (1966), Minayo (1990), Chauí (1985) e Waiselfisz (2011, 2012, 2013), juntamente com a metodologia metafórica da Análise Textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2007), acreditamos compreender situações diversificadas que configuram a violência contra a mulher como uma realidade que deixa marcas ou lesões, físicas e psicológicas, como também danos morais e patrimoniais, diante das quais não há como nos omitir.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA EM QUESTÃO**

Foram essenciais para a elaboração deste artigo a pesquisa bibliográfica e a documental realizada em documentos referência que atuam no combate à violência doméstica e familiar contra a mulher, tais como Mapa da Violência 2012, Os novos padrões da violência homicida no Brasil, Lei Maria da Penha/Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, Tolerância social à violência contra as mulheres 04 de abril de 2014/IPEA e as produções dos alunos da EJAEM e EJAEFII.

Esta pesquisa, assumindo a responsabilidade de preservar a integridade dos participantes, tendeu a identificá-los por códigos ao invés de seus respectivos nomes. Deste modo, utilizou-se como embasamento na sua formulação: o número de ordem de análise, do aluno e da escola, formando o seguinte padrão: A + N° do participante + E + N° da escola + M ou F. Nos quais A = Aluno, E = escola, M = participante do gênero masculino e F = participante do gênero feminino. Tendo, portanto o seguinte modelo: A1E1F, A2E1M, A3E1F, etc.

A proposta analítica de caráter bibliográfico deste estudo tem como base a metodologia metafórica de Moraes (2003) e posteriormente aperfeiçoada e complementada por Moraes e Galiuzzi (2007). Na teoria intitulada “Uma Tempestade de Luz”, são descritos e revelados os procedimentos analíticos que podem ser aplicados a qualquer tipo de corpus textual. Esse conjunto de procedimentos é denominado por Moraes e Galiuzzi (2007) de Ciclo Analítico.

O ciclo analítico textual discursivo refere-se à definição das unidades de análise por meio da metodologia da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi (2007). As unidades de análise (igualmente conhecidas como unidades de significado ou de sentido) podem ser elaboradas com base nos conhecimentos tácitos, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa em questão. Estas unidades são o resultado da desconstrução de um corpus, da sua fragmentação, sua desmontagem ou desintegração.

Com o objetivo de melhor compreender e organizá-las, Moraes e Galiuzzi (2007, p.18) ainda incitam o uso de códigos de identificação das categorias que surgirão da decomposição dos textos em dados. O objetivo é fazer com que o pesquisador “[...] saiba em cada momento quais as unidades de contexto, geralmente os documentos, que deram origem a cada unidade de análise. [...]”.

Visando à implementação dessa perspectiva organizacional, utilizando como material de pesquisa a ser analisado, as redações dos participantes do concurso foram decompostas e fragmentadas, promovendo assim uma ruptura na sistematização e organização dos sentidos

explícitos para, daí, reorganizá-las por meio das categorias emergentes no decorrer da análise, portanto sem categorias pré-estabelecidas.

As etapas da unitarização frisadas por Moraes e Galiuzzi (2007) são: 1- fragmentação dos textos e codificação de cada unidade (da qual resultam as unidades de análise a partir de uma ou mais leituras dos materiais de pesquisa ou corpus); 2- reescrita de cada unidade de modo que assumam um significado, o mais completo possível em si mesmo; 3- atribuição de um nome ou título para cada unidade produzida.

## **REVISÃO DE LITERATURA**

A condição de ser mulher para muitas é motivo de destaque e orgulho; porém, em outros casos, traduz-se numa história de violência, humilhação e constrangimento. Essa associação entre mulher e violência requer a compreensão dessa categoria.

Com base no art. 1º do documento da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a mulher (Convenção de Belém do Pará), ratificada pelo Brasil em 1995, a referida violência consiste em “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado” (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1994). Assegurar o cumprimento da lei torna-se necessário, uma vez que não basta apenas a sua existência e legitimação por parte dos poderes constituídos.

Tendo como base a alínea “a” do art. 2º desse documento, foi elaborada a definição de violência doméstica e familiar contra a mulher que consta, na Lei Maria da Penha, definição essa presente no seu art. 5º. Segundo o art. 2º do documento da aludida Convenção, “Entender-se-á que violência contra a mulher inclui violência física, sexual e psicológica”.

Comparando os textos oficiais sobre o tema violência, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define-o como o uso intencional da força física, poder, real ou sob forma de ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, grupo ou comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação de liberdade (WHO, 2002). A afirmação oficial do art.2º corrobora com o que foi dito pela OMS em sua definição, ao classificar a violência quando dirigida a alguém, de forma geral, no entanto, o principal alvo segundo os índices estatísticos continua sendo a mulher e a sua condição de vulnerabilidade perante a sociedade.

“Na perspectiva funcionalista, caso os sistemas fossem eficientes, não haveria a necessidade de punir; neste sentido, a violência é definida por Durkheim (1966),” como um sintoma de funcionamento ineficiente das instituições sociais, nos processos de socialização e em relação às normas sociais e jurídicas vigentes em dada sociedade.” Arendt (1990), como mulher, pesquisadora, influente filósofa e política alemã de origem judaica, possui uma das mais vigorosas reflexões sobre a temática violência. Em seus questionamentos, ela considera que nenhum historiador ou estudioso da política deveria ser alheio ao imenso papel que a violência sempre desempenhou nos assuntos humanos, e fica surpresa com quão pouco esse fenômeno é interrogado e investigado pelos cientistas. Ainda relata em seus estudos que a violência tem caráter instrumental, ou seja, é um meio que necessita de orientação e justificação dos fins que persegue.

Comungamos com Minayo (1990) que reconhece que a violência contra a mulher é um problema complexo, que engloba fatores sociais, econômicos e de poder da sociedade. Vale ressaltar que as políticas de saúde são essenciais para o combate à violência, mas é preciso avançar na ampliação de políticas que contribuam para a inclusão econômica das mulheres e elevação de sua autoestima, criando condições favoráveis ao fortalecimento da sua autonomia. Ainda acrescentamos que se trata de uma disputa de poder, que se instala entre gêneros, no seio dos diferentes grupos ou classes sociais, não obstante no âmbito das relações do modo de produção da existência homens e mulheres sejam oprimidos ou opressores primeiramente por sua condição de social de proprietário ou desapropriado quanto aos meios de produção.

Classificada a violência entre os teóricos como doméstica psicológica, familiar e intrafamiliar, os diferentes modos de conceituá-la parecem distanciar-se do alvo central deste artigo, a mulher, e desta forma muitos deixam de registrar a violência de gênero. A violência doméstica é o abuso do poder exercido pelos pais ou responsáveis sobre a criança ou adolescente, ou ainda sobre a mulher. É também uma maneira de afirmação do poder de dominação dos espancadores pela força física. Existem vários tipos de violência doméstica: física (bater, beliscar, empurrar, chutar), psicológica (falar mal, humilhar, agredir com palavras), abuso sexual, negligência e abandono.

Nesse sentido, Azevedo e Guerra (1993), esclarecem que as violências estão caracterizadas em quatro modalidades, definidas por sua natureza como: **física** (correspondem ao emprego de força física no processo disciplinador, ou toda ação que causa dor física); **sexual**, (todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, para estimulá-los sexualmente ou utilizá-los para obter uma

estimulação sobre sua pessoa ou a de outra pessoa); **negligência** (falha dos responsáveis no provimento das necessidades físicas, de saúde, educacionais, higiênicas e/ou de supervisão e prevenção de riscos); **psicológica** (situações de constrangimento, humilhação e depreciação, com ameaças, gritos, injúrias, privação de amor, rejeição deixando marcas emocionais e psicológicas, que contempla a violência simbólica, praticada inclusive na escola).

A violência contra a mulher é referida de formas diversas desde a década de 1950. Designada como violência intrafamiliar na metade do século XX, vinte anos depois passou a ser referida como violência contra a mulher. Nos anos 1980, foi denominada como violência doméstica e, na década de 1990, os estudiosos passaram a tratar essas relações de poder, em que a mulher em qualquer faixa etária é submetida e subjugada, como violência de gênero (BRASIL, 2006).

## **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste estudo foram analisadas trinta e duas produções textuais provenientes de alunos de oito (8) docentes da EJA que participaram do Concurso de redação promovido pelo Projeto TRANSEJA 2. O tema sugerido foi “PELO FIM DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER”; após assistirem ao filme *Anjos do Sol*, desenvolveram discussões e reflexões sobre os diferentes tipos de violência sofridos pela mulher, fazendo um contraponto com as suas experiências e histórias de vida. A proposta foi apresentada aos professores dos municípios durante os Seminários de Abertura da Pesquisa-Ação de Formação Transdisciplinar do Professor da EJA, em cada município do semiárido sergipano. Em relação ao sexo, os participantes do concurso declararam-se: 81,25% (26) do sexo feminino e 18,75% (6) do sexo masculino.

O alto índice de participação do sexo feminino pode ser justificado, pressurosamente, das seguintes maneiras: alto índice de mulheres nas turmas da EJA; maior interesse, por parte das mulheres na abordagem do tema; baixa frequência do gênero masculino às aulas; e a necessidade de expressão via depoimentos que relatam a própria experiência.

As análises textuais discursivas baseadas na metodologia metafórica proposta por Moraes e Galiuzzi (2007), que serão apresentadas a seguir tendem a levantar e a (re) inventar os conceitos e dimensões da violência (não apenas da mulher). Como foram trabalhados textos relativamente curtos e objetivos, efetuou-se a quebra dos limites das páginas (textos



individuais) de modo a elucidar e reconhecer o sujeito discursivo<sup>4</sup> predominante (tipo de consciência coletiva, onisciente, social-histórica e detentora de ideologia) e o seu interdiscurso (sua memória discursiva e acessada de maneira inconsciente pelos sujeitos).

Unidades de sentido provenientes do processo de unitarização do corpus textual geral trabalhado:

Exemplares de Fragmentos da seleção do corpus geral.
Autonomia / Violência-física / Independência / Agressão-física-e-psicológica / Deus / Agressão / Xingamento / Ciúmes / Suicídio / Sofrimento / Respeito / Desprezo / Denúncia / Polícia / Sofrimento / Respeito / ONG / Agressão-verbal-e-física / Vergonha / Violência-verbal-ou-física / Mulher / Medo / Abuso-sexual / Mulheres / coragem-da-denúncia / Violência-doméstica / Prostituição-infantil / Tráfico-de-mulheres-e-crianças / Medo / Filhos / Proteção / Lei-Maria-da-Penha / Violência / Medo / Silêncio / Morte / Filho / Ciúme / Relacionamento / Raiva / Companheiro / Homem / Valores / Classes-sociais.

Ao coletar do *corpus* as unidades mínimas de sentido que agregam e ganham definições dos participantes e expô-las à luz do olhar crítico dos autores, iniciaram-se a aglutinação e o agrupamento das unidades de sentido mais amplas e abrangentes que demonstram uma relação mais aproximada. São estabelecidas, a partir daí, as subcategorias. São elas: O Sujeito Responsável; O Sujeito Envolvido; Dimensões da Violência.

A primeira subcategoria emergente apresentada pelo sujeito discursivo, o **Sujeito Responsável**, justificada pela sua incessante intenção de identificar e responsabilizar sujeitos e instituições da culpa da prática (ou aumento) da violência ou do dever de combatê-la, trabalha-la conceitualmente e/ou erradicá-la. Tal como é percebido nas palavras dos participantes que foram transcritas em *ipsis litteris* para o documento de análise textual do das redações:

[...] “A justiça não prende de imediato.” [...] (A1E4F); [...] “Para combater isso é muito mais que um simples atendimento à saúde, precisa passar segurança a paciente, precisa mostrar a ela que é possível ter segurança e é necessária um ato inicial dela.” (A2E4F); [...] “isto é por que a Justiça não faz o seu papel no primeiro boletim de ocorrência,” [...] (A3E4F); [...] “O Papel do autoridades é Proteger a mulher e Punir os agressores” (A3E4F); [...] “Eu queria que políticos desse mais valor as crianças” [...] (A1E7F); [...] “Antigamente era mais difícil mais hoje a mulher so e violentada se quizer” [...] (A4E6F). (Grifos Nossos).

De acordo com o sujeito discursivo, remete-se aos Sujeitos Responsáveis as definições:

Categoria Sujeitos Responsáveis
---------------------------------

<sup>4</sup> Definição de *Orlandi* (2009).

Polícia / ONG / Lei\_Maria-da-Penha / Classes-sociais / Boletim-de-ocorrência / Impro-  
medidas / Classe-social / Autoridades / Classes-sociais / Sociedade / Família / Lei /  
Polícia / Mulher / Estado / Mulheres / Televisão / Público / Providências / Município /  
Comunidade / Autoridade / Políticos / País / Lei / Sociedade / Delegacia.

Questiona-se: é safo jogar a responsabilidade da violência unicamente contra as autoridades e dizer que elas “[...] não fazem o seu papel corretamente [...]” (A5E4), (A1E7)? Este questionamento que agora nos norteia, remete-nos à elucidação de uma categoria já debatida no cenário educacional: a alteridade.

Pensar na vítima da violência e no estado em que se encontra, não é classificá-la como frágil (como foi proposto por alguns participantes), e sim considerar sua situação de vulnerabilidade, que é totalmente passível de mudanças. No depoimento de uma das participantes pode-se observar a importância do significado do trabalho para as mulheres, um dos responsáveis pelo desenvolvimento da alteridade: [...] “Posso agradecer a Deus pela minha independência, Voltei a estudar, tendo meu próprio comércio, meu lindo filho hoje com 5 anos de idade, eu com 19 e também com uma longa história, para contar,” [...]. (A1E1F).

O trabalho é considerado, pelas participantes do sexo feminino, como uma conquista e, ao mesmo tempo é tido como um desafio para as mulheres que ainda dependem financeiramente de suas famílias devido à situação social em que se encontram, sem possibilidade (ou até mesmo sem a permissão) de estudar e se profissionalizar. Em respaldo, cita-se em *ipsis litteris* fragmento textual de um participante: [...] “Nasci novamente, por quê ele havia me tirado os meus estudos.” [...]. (A1E1F).

O **sujeito envolvido**, como subcategoria, apresenta todos os sujeitos ativos e participativos no que se diz respeito à violência, posicionados positivamente, neutralmente ou negativamente. Por que não pensar metaforicamente, se utilizamos uma metodologia baseada numa metáfora denominada “Uma Tempestade de Luz”? Pensemos, portanto, em uma das dimensões da violência e em uma das formas pelas quais ela é expressa pelos participantes: a ausência da alteridade.

A ausência de alteridade – como uma das possíveis dimensões da violência – é comparada (pelos autores) a uma enfermidade soturna. Suas vítimas são torturadas silenciosamente e em longo prazo. De maneira quase imperceptível, vivem, então, uma das mais tristes realidades: sofrimento e opressão durante vários anos dentro de um silêncio que

só é quebrado com muita insistência e dedicação, partindo de dentro e de fora dos círculos de convívio do sujeito.

[...] o mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. Isto se verifica não apenas para as nações e povos, mas para os indivíduos. (MORIN, 2002, p. 67)

É neste quadro que retomamos o conceito de Alteridade, trabalhando a aliança sociedade/identidade, no que se percebem as dimensões micro (no âmbito dos sujeitos) e macro (das políticas públicas). A ética da alteridade, segundo Silva, Machado e Bezerra (2013) resume-se no respeito ao diferente, ao outro que nos convida e se nos revela, sendo fundamental para o outro e para si. Esse conceito, que já se encontra no pensamento marxista, hoje, está no paradigma da complexidade que se propõe a superá-lo, sem o negar porque calcado no profundo conhecimento teórico e prático do primeiro, trazendo a esperança de um futuro holístico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após analisarmos as redações dos alunos, individualmente e como consciência de um coletivo, de trabalharmos com um universo de 2.628 palavras que giram na verdade em torno de 150 substantivos que representam a leitura da realidade feita por jovens e adultos do sertão sergipano da questão de gênero, sob a ótica da possibilidade de superação da violência contra a mulher, hábitos, sentimentos, emoções, relações, necessidades, valores, conceitos e preconceitos fundamentais, reafirmaram nossa crença no protagonismo humano como motor da história.

Ao tempo em que jovens e adultos destacam ou buscam em suas produções textuais os sujeitos responsáveis, os sujeitos envolvidos e o reconhecimento das dimensões da violência, trazem a tona de modo transversal à ausência da alteridade, categoria a ser desenvolvida essencialmente pela educação, notadamente na EJA. O que requer do professor a formação continuada.

Suas redações trazem representações de mulheres e homens vistos como seres humanos, pessoas inacabadas, em formação, que são violentadas economicamente e violentam-se culturalmente, sob o apanágio do medo e da impunidade. O fato de que esse público frequenta a educação formal já nos traz sim a esperança de que a situação de violência contra homens e mulheres pode ser transformada na perspectiva de uma sociedade justa e

igualitária, com a contribuição dos educadores e cientistas sociais verdadeiramente comprometidos com a transformação, inclusive do *status quo* em que se mantêm hoje a sociedade, os agressores e as vítimas. E o ponto de partida está presente nas próprias relações sociais que hoje conduziram a mulher da posição de submissão total à condição de provedora de sua família.

O professor tem um papel na formação humana, especialmente junto a jovens e adultos, com a contínua (re) construção de conhecimentos e saberes que partem de um repensar permanente do cotidiano, transformando as ricas experiências de crescimento científico e técnico à luz do compromisso político para com a mudança das relações escola - sociedade. Este é o permanente processo de literacia humana do qual somos protagonistas e eternos aprendizes.

**ABSTRACT:** This article seeks to analyze the perspectives of students in basic education, at the form of for youth and adults education (YAE), the stage of secondary education, about theme: for the end of the violence against women, from textual productions developed in an Essay Contest promoted by OBEDUC / CAPES / UNIT UP / TRANSEJA, the YAE in 36 districts of the Sergipe's semi-arid (Br). The textual productions will be analyzed with the objective to show its significant emerging categories that received greater emphasis by the students conceptions. Proposed by Moraes (2003, 2007) we hope to understand, from the participants, the different representations and dimensions of the concept of the violence, similarities and disagreements presented inside the texts and expressions that (re)construct the social relations constructed during the speech. The motivation for the production came from the contact with social criticism by the Angels of the Sun movie in which he was portrayed violence against women, through physical, psychological, overt and covert aggression. The nature of this research is qualitative and is inspired by the life stories and arguments of common sense. The arguments of researchers give us a theoretical framework of educational thinkers and authors, as Nóvoa (1992), Schön (2000) and Moraes et al Galiazzi (2007). The research works under the assumption that the training of teachers in service, will always be one of the ways to single out as each acts, reacts and interacts with their contexts inside and outside your practice. The methodology applies to metaphorical textual discourse analysis proposed by Moraes et al Galizzi (2007): A Storm of Light The results obtained provide insight into the possibilities of understanding different dimensions of violence against women and the possibility of overcoming it.

**KEYWORDS:** Violence, Woman, Continuous Formation, Análise discursiva, Youth and Adults Educations.

## REFERÊNCIAS

ANJOS do Sol. Direção: Rudi Lagemann. Brasil Downtown Filmes: Dist. Globo Filmes, 2006. 1 filme (92 min).

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Delume Dumará, 1994.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. de (orgs). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1993.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Luiz Inácio Lula da Silva. Brasília, 7 ago. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm) Acesso em: 28 jun. 2014.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). **Pacto Nacional pelo Enfrentamento da Violência contra a Mulher**. Brasília: SPM; 2007b. Disponível em: [http://200.130.7.5/spmu/docs/pacto\\_violencia.pdf](http://200.130.7.5/spmu/docs/pacto_violencia.pdf). Acessado em: 05 jul 2014.

\_\_\_\_\_. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: SPM. 2008**. Disponível em: [http://200.130.7.5/spmu/docs/Livreto\\_Mulher.pdf](http://200.130.7.5/spmu/docs/Livreto_Mulher.pdf). Acessado em: 28 jun. 2014

CHAUÍ, Marilena. Participando do Debate sobre Mulher e Violência. In: FRANCHETTO, Bruna, CAVALCANTI, Maria Laura V. C. e HEILBORN, Maria Luiza (org.). **Perspectivas antropológicas da mulher**. São Paulo: Zahar, 1985, p. 23-62.

MACHADO, Giselda. Práticas de Leitura sob a Perspectiva Discursivo-Textual na Educação de Jovens e Adultos. In: ALMEIDA, Maria Josefa de Menezes (org.), MACHADO, Giselda. REZENDE, Viviane Almeida. **Práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos: interdisciplinaridade, interculturalidade, intersetorialidade**. Aracaju, Se, 2013.

MINAYO, M.C.S. Violência: um problema para a saúde dos brasileiros. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. p. 9.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. (224p.)

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. – 8. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – **Convenção de Belém do Pará**. 1997. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/belem.htm>. Acesso em: 05 jul. 2014.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – **Convenção de Belém do Pará**. 1994. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/belem.htm>. Acesso em: 30 ago. 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

SILVA, Soane Maria Santos Menezes Trindade; MACHADO, Márcia Alves de Carvalho; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Alteridade para mim e para si**. XXI EPENN. Recife, UFPE, 2013.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil** / Julio Jacobo Waiselfisz – Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPP/PR, 2012.

\_\_\_\_\_. **Mapa da Violência 2012: Os novos padrões da violência homicida no Brasil**. São Paulo, Instituto Sangari, 2011.

## REALIDADES INTRÍNSECAS: FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA, LEITURA E ESCRITA

Giselma Machado<sup>1</sup>  
Maria Josefa de Menezes Almeida<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo reflete sobre a relação entre as competências leitora e escritora em espaços de formação e identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerada a incompletude do ser humano. O tema da formação docente ainda é admitido como um dos problemas que ainda persiste na educação brasileira e, de forma mais acentuada quando se restringe à formação para EJA. Daí decorre a necessidade de investigar cientificamente o que envolve tal situação. Com tal finalidade, estrutura-se este estudo exploratório-descritivo, cujo objetivo principal é indicar, no âmbito da formação docente para EJA, a relação entre as competências leitora e escritora do professor e sua identidade. Este trabalho adota a concepção de processo contínuo para a formação docente cuja perspectiva se situa como necessidade inequívoca para a qualidade dos processos educativos escolares a partir do que explicitam estudos da área tomados como seu aporte teórico e antecedentes. Discussão assim organizada: inicialmente apresentam-se reflexões acerca do panorama da identidade profissional docente a partir da influência dos espaços formativos; em seguida, aparece a relevância das práticas de leitura e escrita como condições essenciais ao desenvolvimento cognitivo em espaços escolares; por fim, discutem-se as informações coletadas junto a professores da EJA, tomados como informantes, na aplicação de um questionário predominantemente objetivo. Assim se indica, a partir de seus resultados, preocupantes lacunas encontradas na formação de professores da EJA em exercício, ratificando a necessidade de que se efetivem políticas públicas específicas para a formação do docente que atua na EJA. Esperando que a partir de impactos deste investimento sobre a prática docente, enseje-se a presença do desenvolvimento das competências leitora e escritora na EJA, elementos propulsores da tão almejada qualidade de uma educação cidadã. Por fim, através deste texto também se exemplifica uma das perspectivas pedagógicas adotadas para a formação do professor pelo Grupo de Pesquisa - Saberes Escolares e Práticas Pedagógicas para a EJA (SEPPEJA/UFS/CNPq). Um dos paradigmas exercitado no âmbito do desenvolvimento do Projeto: Letramentos Múltiplos para EJA (Proext/MEC/Sisu/2014) e suas ações para a contínua formação de estudantes de licenciaturas e docentes que atuam nesta modalidade de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Formação Docente. Identidade Docente. Leitura e Escrita.

### INTRODUÇÃO

Considerando que o ser humano não é um ser acabado, vive sempre se renovando e se refazendo, tanto no âmbito individual como social, destaca-se aqui a figura do professor e,

---

<sup>1</sup> Mestra em Ciências da Educação: Pedagoga do Colégio de Aplicação da UFS, membro do Grupo de Pesquisa (Seppeja/UFS/CNPq) e Coordenadora Adjunta do Projeto Letramentos. Contato: <giselma\_machado@hotmail.com>.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Educação: Professora da Educação Básica do Colégio de Aplicação da UFS; Líder do Grupo de Pesquisa (Seppeja/UFS/CNPq) e Coordenadora do Projeto: Letramentos Contato: <josefaaju@gmail.com>.

intrínseca a ela, a sua formação. É notório que a identidade docente, bem como da educação e suas funções vêm sofrendo profundas transformações e, talvez, possam-se dizer visíveis desgastes ou mudanças de foco ao longo dos séculos, como observa Geraldi (2010). No contexto denominado formação docente, e mais especificamente, do professor da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), pretende-se pautar este artigo, aliando-o à leitura e à escrita, práticas que devem permear todas as atividades do ser humano, e de forma especial, a do professor, fazendo-se refletir no ambiente da sala de aula, em nível micro, até chegar ao ambiente macro, espaço social como um todo.

Reconhecidamente, a leitura e escrita não podem ser distanciadas uma da outra, por serem faces da mesma moeda. Sobre a primeira, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio (1998 e 2002), a Proposta Curricular para a EJA (2002), correspondente ao 2º segmento do Ensino Fundamental, além das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), somados ao reiterado discurso de especialistas em ensino de leitura (LERNER, 2002; ZILBERMAN, 2005; FREIRE, 2010, 2011;), todos não se cansam de defender que a Leitura está presente em todas as áreas do conhecimento e em todos os momentos da vida, independentemente do grau de escolaridade do leitor. No tocante à Escrita, as referências relacionadas à Leitura, acima descritas, expressam a consonante necessidade do seu desenvolvimento em todos os campos do conhecimento, contudo, alertam para a sua pouca e, muitas vezes, quase nula presença no espaço escolar, instituição legítima e legitimada para o seu desenvolvimento.

Como palco de entrelaçamento de todas as considerações aqui postas, cita-se a EJA, elevada à categoria de modalidade educativa desde o advento da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996 apesar de este avanço não a distanciar ainda do desprestígio que a atinge no cenário educativo nacional (MACHADO, 2012). Para dar continuidade a reflexões sobre a associação entre os referidos temas, apresentam-se os seguintes questionamentos: Qual a identidade do professor da EJA? Qual a influência de espaços formativos docentes sobre a presença da competência de Leitura e Escrita na EJA?

## **QUAL A IDENTIDADE DO PROFESSOR DA EJA?**

Não se pode falar em identidade do professor sem se falar em aluno, conhecimento e escola. Em primeiro lugar, deve ser ponto pacífico que não há professor sem aluno e que o conhecimento sempre esteve presente na formação docente. Segundo Geraldi (2010), a escola que se conhece na atualidade não é a mesma de outrora e o professor nem sempre foi



conhecido por essa denominação. Na antiguidade, havia a escola de sábios, denominação dada à reunião entre um sujeito que pensava e outros sujeitos, os chamados discípulos. Assim, havia a Escola de sofistas, a Escola de Sócrates e Platão, bem como na Idade Média nos conventos se encontravam, por exemplo, Santo Agostinho, Santo Tomás de Aquino etc. Em todas essas escolas, o próprio filósofo, produtor de conhecimentos, era o professor e entre os discípulos havia os que o seguiam voluntariamente enquanto outros eram obrigados.

Segundo Geraldi (2010), ainda no Mercantilismo, com a divisão do trabalho, é que se começou a delinear um perfil de professor que perdurou por muito tempo. Nesse contexto, a humanidade cresceu e junto cresceu também o desejo de aprender, sem que houvesse produtores do saber ou doutores suficientes para atender a essa demanda. Nesse momento, desenvolve-se a ideia de que, para ensinar, não havia necessidade de ser o professor o autor do saber, mas bastava-lhe ser hábil para comunicar um saber preparado por outro de forma a despertar no aluno o desejo de aprender. Assim, o perfil da identidade docente carrega em si a incumbência de transmitir algo preparado por outros, dando início à sua desatualização, pois os saberes sempre chegarão ao conhecimento do professor repassado por outros.

Tal situação perdura até o início do século XX, quando outra identidade docente é assimilada, a partir de nova divisão do trabalho e do aparecimento de novas tecnologias. Numa breve revisão sobre as diversas configurações assumidas pela formação docente a partir da década de 70: reciclagem, capacitação, desenvolvimento profissional, formação permanente, destacam-se duas tendências predominantes entre estes conceitos, uma de cunho mais conservador e outra de caráter mais emancipatório (MARIN, 2000).

Segundo Antunes (2001), o discurso pedagógico mais atual insiste que tal formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que oportunize aos professores condições para o desenvolvimento de um pensamento autônomo e para desmistificar a ideia de que, no final do curso de graduação, o sujeito encontra-se “formado”, pronto e formatado para o mercado de trabalho. Para concretizar tal discurso, é fundamental construir novas significações sobre o processo formativo docente, ou de se tornar professor, e substituir o significado construído em torno do “professor formado” pelo de “professor em formação”.

No caso da EJA, a identidade do professor se apresenta numa versão adaptada em relação às demais atuações na Escola Básica, ou seja, sem identidade, pois, muitas vezes, o docente ingressa nessa modalidade educativa por imposição do sistema ou para complementação de carga horária. Não são poucos os relatos de que, diversas vezes, ao demonstrarem preocupação de como trabalhar com um público com especificidades tão

notórias (largo conhecimento de mundo e pouco conhecimento escolar), são orientados a ensinarem qualquer coisa.

Esse aspecto pedagógico representa um desafio para essa modalidade, visto que muitos docentes apresentam uma visão distorcida ou simplesmente não tem conhecimento acerca dela. Evidencia-se, então, a necessidade de uma preparação para esse professor que vai assumir uma turma da EJA, assim como salienta Arroyo (2006):

O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontram-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação. (ARROYO, 2006, p. 18)

Ratificando o discurso da necessidade da diversificação dos modelos de práticas de formação, Nóvoa (1995) e demais autores com quem forma parcerias defendem que novas relações precisam ser estabelecidas entre os professores e o saber pedagógico e científico. Investimentos numa formação alicerçada em paradigmas que valorizem a prática reflexiva como contribuição para a autonomia profissional, já defendida por Freire (2011), texto cuja primeira publicação data de 1996, depositando nos professores a responsabilidade de ser também protagonista de políticas educativas.

## **QUE INFLUÊNCIA TERÁ A FORMAÇÃO NA IDENTIDADE DO PROFESSOR?**

Discutir sobre formação é assumir o caráter de incompletude próprio a todas às profissões inclusive a de professor e ainda nesta linha de raciocínio, não é difícil imaginar que se submeter a um processo de formação será algo capaz de exercer influência sobre a sua identidade, contudo, não se pode definir em que medida isso ocorrerá e, conseqüentemente, com que intensidade se refletirá em sua prática diária em sala de aula. É exatamente sobre este último ponto que se pretende fazer algumas considerações, no entanto, antes disso, destacam-se as palavras de Freire (2010, p. 6), quando retrata o aspecto de incompletude do ser humano e da necessidade da formação nesse contexto:

Me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar [...].

Qualquer discussão que se inicie a partir de agora, terá como premissa fundamental que tudo que se realiza ou que se pretende realizar, seja no campo profissional ou não e independentemente do grau de escolarização, requer conhecimentos prévios, porém, para que tal ação alcance resultados previamente estabelecidos, necessita-se de conhecimentos ou saberes especializados. São esses conhecimentos/saberes que se buscam adquirir ou aperfeiçoar em um processo de formação. Tal busca, saindo do senso comum e adentrando o mundo profissional, deve permear e se fazer constantemente presente em todas as profissões, indistintamente, e, de forma especial, a profissão docente, agente mediador na formação das demais profissões.

Assim, resguardada a importância da formação docente, volta-se ao questionamento inicial deste tópico, a saber: Qual a influência da formação na identidade do professor? Ora, qualquer formação terá que ter definido alguns pontos cruciais para o seu sucesso ou insucesso. Em outras palavras, para que possa incidir positiva ou negativamente na identidade do profissional partícipe desse contexto, no caso, o docente, o processo deve ter sempre como foco os resultados que se desejam alcançar, pois não são realidades antagônicas, senão convergentes. Outro ponto de suma relevância dentro desse panorama diz respeito à imagem que o próprio professor tem de si mesmo, do seu papel dentro desse processo de formação e da imagem que alimenta em relação a quem ocupa a função de formador nesse momento. A sua postura, a forma como se vê e como vê o outro diante do que lhe é apresentado é determinante na construção de uma identidade que lhe permita reconhecer-se como ser aprendente e ensinante ao mesmo tempo. É equivocada qualquer compreensão que não admita como verdade o fato de que os atos de ensinar e aprender são absolutamente recíprocos e que em tempo e espaço algum podem existir isoladamente. Sobre isso, posiciona-se Freire (2010, p.12):

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e a são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Segundo o que expressou Freire acima, a formação docente deve ser algo permanente e não esporádico, a exemplo de formações ofertadas apenas no início do ano letivo. Dessa compreensão, entende-se que a formação representa um ponto chave para o desenvolvimento do espírito crítico do professor em relação a si e, conseqüentemente, à sua prática diária. Refletir, repensar, rever ou qualquer outro sinônimo que se possa acrescentar, neste momento, servirá para reforçar ainda mais a imperiosa necessidade de desenvolvimento da consciência crítica que deveria ser inerente a qualquer profissional, notadamente o professor, que leva ao compromisso com os resultados da sua ação e que entende que o seu amanhã será reflexo da sua prática de ontem e hoje.

Como bem aponta Freire (op. Cit.): “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

### **QUE RELAÇÃO HÁ ENTRE LEITURA E ESCRITA E FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA?**

Primeiramente, há que se abordar um pouco sobre a importância da leitura e da escrita e do espaço que ocupa na sala de aula, à luz do que se pronunciam especialistas, e documentos curriculares, antes de se estabelecer propriamente uma relação entre os referidos temas e formação docente na EJA.

Como já se expressou anteriormente, leitura e escrita são faces de uma mesma moeda, contudo, a primeira se faz muito mais presente na realidade do ser humano do que a segunda. Nesse sentido, a leitura, todos, escolarizados ou não, doutores ou iniciantes nas primeiras letras fazem. Faz-se leitura do momento em que se acorda ao que se deita, decidindo, por exemplo, que roupa se vestirá, o que irá comer no café da manhã, que condução irá tomar para ir ao trabalho etc. Sobre isso, Manguel (1997) confirma que todos realizam constantemente leituras de si e do mundo que os rodeia.

Distante do que ainda se pratica na escola, ler vai além de juntar sílabas e de pronunciar palavras, observando-se unicamente a correta pronúncia das palavras e a entonação exigida pela pontuação presente no texto, trata-se de algo que desenvolve o espírito crítico do leitor e o torna agente no meio em que vive. Assim, se as leituras estão sempre presentes e são sempre plurais, reforça-se que elas não acontecem de forma linear, pois não se trata de um processo tranquilo e previsível, mas de leitura de linhas e entrelinhas, de relação entre texto e contexto, como bem já expressa FREIRE (2011), quando argumenta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa

prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” Ou seja, a leitura só desperta interesse quando interage com o leitor, quando faz sentido e traz conceitos que se articulam com as informações que já possui. Por isso é que se diz que leitura não é um ato solitário...

É interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros (ZILBERMAN; SILVA, 2005, p. 18).

Nesse sentido, o ideal é que sejam formados leitores capazes de compreender, interpretar e selecionar textos que os ajude a solucionar possíveis problemas, que favoreça a sua formação crítico-reflexiva, que sejam “capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade dos outros” (LERNER, 2002, p. 8) .

No tocante à escrita, como já se disse anteriormente, se se observar o número de vezes em que se lê e compará-lo ao total de vezes em que se escreve, ao longo de uma semana, por exemplo, sem dúvida todos serão unânimes em afirmar que o primeiro ocupa presença maciça na vida do ser humano, inclusive de quem frequenta os bancos da escola, apesar de ambos serem responsáveis pela comunicação social. No entanto, os estudiosos a esse respeito, a exemplo de Lerner (2002) e Geraldi (2006), insistem em afirmar que a escrita que se desenvolve na escola, normalmente, é aquela que se distancia das práticas sociais diárias e que, por isso mesmo, são enfadonhas, pouco atrativas, carecem de sentido para o aluno e acontecem apenas com um único objetivo, para a avaliação do professor. Em sintonia com o que defendem, ratifica-se a importância do exercício de uma escrita autônoma, utilizada para satisfazer às necessidades pessoais e sociais. Contrariamente, na escola é comum de ser ver a escrita copista em que o aluno apenas repete a ideia do outro e nada de seu se percebe. Nesta perspectiva, Lerner (2002) posiciona-se:

O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para iniciar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir... (LERNER, 2002, p.18)

Outro ponto a se considerar nesse campo de reflexões é que escrever é um ato que demanda muito mais tempo, nele são inerentes avanços e retrocessos e dele deveriam fazer

parte também, orientações e indicações de muitas leituras. Em outras palavras, escrever não acontece de um momento para o outro, como num passe de mágica, mas, usualmente, exige muitas etapas e rascunhos. Apesar disso, na escola, o aluno, muitas vezes, é obrigado a iniciar e concluir o texto em uma, duas aulas, por exemplo, enquanto que, na vida real, levam-se dias e, a depender do nível de profundidade e cientificismo do mesmo, arrastam-se meses e até anos para a sua conclusão (MACHADO, 2012).

Se as práticas escolares de leitura e escrita se diferenciam das práticas sociais de leitura e escrita, como fazer com que alunos que cresceram, sentaram-se nos bancos da Academia e se tornaram professores incorporem esse novo perfil de ensino de leitura e escrita na escola? Uma alternativa possível, nesse sentido, é a formação docente permanente, através da qual, segundo Lerner (2002), possa assegurar-se sólida formação para leitores e produtores de texto.

Para uma consistente formação de leitores e escritores, documentos curriculares vários, como PCN para o Ensino Fundamental (1998) e Médio (2002), Proposta Curricular para a EJA (2002), 2º segmento, além de renomados autores como Marcuschi (2007) são unânimes em afirmar a importância e necessidade de se trabalhar com gêneros textuais variados, especialmente aqueles que compõem o universo sociocultural em que se está inserido.

Assim, a demonstrar tal necessidade e importância, apresentam-se a seguir os resultados da aplicação de um questionário de 10 questões, sendo 8 objetivas e duas subjetivas, estas últimas referiam-se a 2 questões objetivas e solicitavam ao participante que justificasse a alternativa por ele escolhida. O gênero textual presente nesse questionário foi História em Quadrinhos (HQ)/Tirinha, que, de acordo com Machado (2012), faz-se presente no universo escolar quase sempre através dos livros didáticos, normalmente em sessões como “Passatempo”, “Para se divertir”, “Para rir um pouco” ou para abordar questões metalinguísticas, em detrimento de abordagens de compreensão e interpretação textuais. A reforçar ainda mais a escolha por esse gênero, a sua presença é bastante marcante no meio social, exatamente por comungar texto verbal e não verbal.

O referido questionário foi aplicado como instrumento de diagnóstico ao início de um curso de formação docente a 13 informantes cuja formação inicial se descreve com as graduações em Letras Vernáculas, Letras Estrangeiras e Pedagogia os quais atuavam como professores na EJA - 1º e 2º segmentos do ensino fundamental (2º ao 9º ano). Professores a quem se delega a condução da prática educativa na EJA sem a mínima formação específica para atuar junto a este público conforme constata Almeida (2012).

Nesse questionário, buscava-se constatar se os participantes eram capazes de identificar o que solicitam alguns descritores da Prova Brasil, conforme se pode observar no primeiro quadro abaixo. Um ponto importante a ser relatado é que o mesmo questionário foi utilizado em uma oficina de leitura desenvolvida para alunos de uma turma de EJA, do 2º segmento (MACHADO, 2012).

De acordo com a análise dos dados coletados nos questionários aplicados junto aos professores informantes, somente 50% destes reconheceram o que indica como temas a serem tratados no trabalho de leitura com um determinado gênero textual, o que se indica através das proposições apresentadas abaixo.

Nesse contexto, chama-se a atenção para o desempenho dos professores participantes nos dois questionamentos formulados para além da escolha da opção que julgasse adequada, ou que solicitavam uma justificativa para tal escolha. Ainda que o participante indicasse a eleição pela alternativa correta, não o justificava adequadamente, indicando o provável desconhecimento de causa. Exemplo disso é a proposição – Identificação de marcas intertextuais; já para a segunda – Reconhecimento do efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão – apenas 2, dos 13 participantes apresentaram resposta adequada.

No quadro abaixo, demonstra-se o desempenho coletivo dos professores informantes em relação ao domínio de elementos identificadores da leitura proposta sobre referido gênero textual, descrição que favorece o debate em torno do referido tema:

#### **Desempenho de Professores em relação à leitura de HQ**

PROPOSIÇÃO	TOTAL GERAL DE PARTICIPANTES	TOTAL DE PARTICIPANTES QUE ATENDEU À PROPOSIÇÃO
Identificação do gênero textual História em Quadrinhos (HQ) (D5)	13	7
Identificação das marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (D13)	13	3
Identificação do sentido de uma palavra ou expressão (D3)	13	13
*Identificação de marcas intertextuais	13	0
Identificação da finalidade de diferentes textos de diferentes gêneros (D12)	13	9
Identificação do efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações (D17)	13	6
Identificação dos efeitos de ironia ou humor em textos variados (D16)	13	11
*Reconhecimento do efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão (D18)	13	2

\* Nessas proposições, ao escolher uma opção, o participante também a justificava adequadamente, obtendo dois pontos, em vez de um ponto apenas, como nos demais itens.

Como desempenho individual do professor informante em relação as 8 proposições formuladas, atribuiu-se a pontuação de dois pontos a duas delas que solicitavam justificativa quanto à opção escolhida. Assim, considerando-se a média 5,0 aplicada em toda Rede Pública da Educação Básica, destaca-se que 69% dos professores ficaram abaixo dessa média; 38% obtiveram média 5,0 e, somente 8% ficaram acima de 5,0, obtendo média 7,0 sugerindo a falta de competência do professor em relação aos referidos temas.

Segundo Hila (2009), para citar um dos autores do aporte teórico deste trabalho, a formação de leitores críticos, em especial, na rede pública, tem passado ainda longe das escolas, o que gera a necessidade de se ressignificar sua prática. A autora enfatiza que mesmo que o professor trabalhe com um gênero, o tratamento é o mesmo, isso é, prevalecem perguntas a seu respeito do tipo: perguntas de cópia (que copiam partes do texto), as inferenciais (que usam o texto, mas que a partir dele constroem novas ideias), as de pretexto (que usam o texto como pretexto para ensinar gramática) ou as de vale-tudo (que não necessitam do texto e qualquer resposta é válida). Tais mecanismos em nada atendem às orientações curriculares (1998, 2002, 2006) para a sua abordagem em sala de aula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando o paradigma da formação continuada como a mais atualizada concepção para a formação do professor, destaca-se a referida perspectiva como um necessário conjunto de ações pela valorização do conhecimento docente e pela proposição de uma nova dinâmica para a sua prática. Nela se assume a pesquisa sobre a própria prática como princípio educativo aliado à competência para intervir sobre a realidade na qual se insere profissionalmente o professor com base nos conhecimentos adquiridos e produzidos. Especialmente na EJA, conhecimentos oriundos das pesquisas realizadas assumem novo significado em confronto com diferentes situações enfrentadas e possibilitam aos professores planejarem intervenções didáticas mais pertinentes às demandas concretas de seu trabalho (ALMEIDA, 2012).

Contrastando o que dispõem documentos curriculares e especialistas em ensino de leitura e escrita ao apresentá-las como elementos fundamentais à comunicação e à formação crítico-reflexiva de docentes e discentes e os resultados colhidos através da aplicação do questionário aplicado aos professores da EJA que atuaram como informantes neste estudo, sugere-se que a competência leitora e escritora caracterizam-se ainda como debilidades na formação inicial dos cursos de licenciatura, indicando a ausência destas na identidade do professor da EJA. Tal situação provavelmente se refletirá em sala aula quando da sua atuação



profissional junto a um público tão carente de tantos elementos a exemplo do domínio de práticas de leitura e escrita que contribuem para o efetivo exercício da cidadania.

Em resposta a este estado de arte, citam-se as ações empreendidas pelo Grupo de Pesquisa Saberes Escolares e Práticas Pedagógicas para a EJA (Seppeja/Codap/UFS/CNPq), junto a estudantes de licenciaturas e docentes que atuam na EJA, investimentos para a promoção da formação docente continuada para EJA que, na atualidade, adotam como paradigma central a competência leitora e escritora - conteúdos estruturantes de toda prática docente no desenvolvimento das ações que compreendem o Projeto: Letramentos Múltiplos na EJA (Proext/MEC/Sisu/2014). Para tanto, sugere-se que mais alternativas possam se efetivar para a promoção da formação docente permanente, na perspectiva de torná-la capaz de estabelecer sintonia entre teoria e prática sempre até que sua atuação possa convergir para a promoção da justiça social dos já vilipendiados alunos da EJA em todo contexto escolar deste país.

#### **INTRINSIC REALITIES: TEACHER TRAINING IN EJA, READING AND WRITING**

**ABSTRACT:** This article reflects about the relationship between the competences of reader and writer in training spaces and identities of teachers of Adult Education (EJA), considered the incompleteness of the human being and, in a special way, the teacher of adult education. The theme of teacher education is still acknowledged as one of the problems of Brazilian education, and when it is restricted to training for adult education, the problems are compounded. Hence the need to recognize what involves such situation. To investigate it, if this structure exploratory study whose main purpose is to indicate, in the context of teacher training for adult education, the relationship between reader and writer responsibilities of teachers and their identity. This study adopts the concept of the continuous process for teacher education whose perspective locates as clear the unequivocal need for quality of school educational processes and is based on several studies that serve as the theoretical framework and background to support the idea advocated here. This discussion on the referred topic is organized as follows: initial reflections delineates a picture of teacher professional identity from the influence of formative spaces; then presents the practices of reading and writing as essential to cognitive development of teaching and student conditions on school premises; finally, are presented for discussion the data collected in this exploratory descriptive study investigating with teachers from the EJA, taken as informants, knowledge about their reading competence from a particular genre, the comic (HQ) by applying them to a questionnaire predominantly objective, diagnostic tool for evaluation of the course to contribute with the formation of this group of teachers. It is indicated from them the need of insertion of effective public policies that signaled concrete investments in the training of teachers engaged in adult education so that if this is presented as a component of propellants to achieve the much desired quality of this modality educational. This text also exemplifies a pedagogical perspective adopted for this specific formation for Group Research - Knowledge School and Pedagogical Practices for the EJA (SEPPEJA / UFS / CNPq). One of the paradigm exercised in the development of the Project: Multiple Literacies for EJA (Proext/MEC/Sisu/2014) and

their continuous training activities with undergraduate students and teachers who work in this type of education.

**KEYWORDS:** Adult Education. Reading and Writing. Teacher Identity. Teacher Training.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Josefa de M. **A Pedagogia Intercultural no contexto da formação docente**: aporte para a Educação de Jovens e Adultos em Sergipe. Tese de Doutorado. UAA/Paraguai, 2012.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. Petrópolis, RJ. Vozes, 2001.

ARROYO, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 04 jul. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL, Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. V volume 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 3ª ed. p. 49-69. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2006.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Paulo : Pedro & João Editores, 2010.

HILA, C.V.D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In Nascimento, EL. (org). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetivos de ensino. 1ª. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p.151-194.

LERNER, D. **Leitura e escrita na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Giselma. **O gênero discursivo história em quadrinhos (HQ/Tiras) e a compreensão leitora em Língua Portuguesa na EJA: uma relação de proximidade.** Dissertação de Mestrado: UAA/PY, 2012.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Angela P. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARIN, A. J. **Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** Cadernos CEDES n. 36, Papyrus, 2005.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ZILBERMAN, E. T. ; SILVA, R. (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 2005.

## REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO PELO OLHAR DE TONHO CIÇO E SUA PERTINÊNCIA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Cláudia Meira Santos Barros<sup>1</sup>  
Kelly Araújo Valença<sup>2</sup>  
Márcia Alves de Carvalho Machado<sup>3</sup>  
Soane Maria Santos Menezes Trindade Silva<sup>4</sup>

**RESUMO:** Esse artigo é constituído de recortes da versão impressa da entrevista do lavrador Antônio Cícero de Sousa sobre educação, publicada como prefácio e posfácio do livro *A questão política da educação popular* (1980) pelo educador Carlos Rodrigues Brandão. Antônio Cícero de Souza, lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas, responde a questões voltadas para a educação, e no caso deste texto abordaremos aquelas referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tomando como base as metodologias da pesquisa bibliográfica e da análise de discurso trata das políticas públicas de EJA no Brasil a partir da fala de Tonho Ciço e de autores referendados tais como: Di Pierro (2010); Fávero (2004); Freire (2002) dentre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Experiências de vida. Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas Governamentais.

### INTRODUÇÃO

Agora, o senhor chega e pergunta: "Ciço, o que que é educação?" Tá certo. Tá bom. O que que eu penso, eu digo. Então veja, o senhor fala: "Educação"; daí eu falo: "educação". A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: "Educação". Mas então eu pergunto pro senhor: "É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?" Aí eu digo: "Não". Eu digo pro senhor desse jeito: "Não, não é". Eu penso que não. Educação... quando o senhor chega e diz "educação", vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz.

---

<sup>1</sup> Mestra pela Universidade Tiradentes. Voluntária do Programa Observatório da Educação da CAPES pelo Projeto TRANSEJA2, vinculado a Universidade Tiradentes, Professora a UNEB-BA, Geografia e transformações contemporâneas - UNEB (pesquisadora); História da Educação e Formação de Professores na Bahia - HEDUFOPE - UNEB (pesquisadora); Coordenadora do Projeto Interdisciplinar, Formação Docente e Temas Transversais pela CAPES/PIBID, Campus VI - UNEB/ BA Email: caumeira6@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestra pela Universidade Tiradentes. Voluntária do Programa Observatório da Educação da CAPES pelo Projeto TRANSEJA2, vinculado a Universidade Tiradentes, Pedagoga SEED-SE, Assistente Social FHS-SES-SE, Coordenadora Estadual do Programa Sergipe Alfabetizado-SEED-SE Email: araujo\_kelly71@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes. Bolsistas do Programa Observatório da Educação da CAPES pelo Projeto TRANSEJA2, vinculado a Universidade Tiradentes. Professora da Faculdade Sergipana. Email: mac\_machado@hotmail.com.

<sup>4</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes. Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes. Bolsistas do Programa Observatório da Educação da CAPES pelo Projeto TRANSEJA2, vinculado a Universidade Tiradentes. Email: soanemenezes@hotmail.com.

Este artigo é um produto parcial das pesquisas realizadas no projeto TRANSEJA2/CAPES/OBEDUC/UNIT/INEP e tem como objetivo refletir sobre educação pelo olhar do lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas estradas, Antônio Cícero de Sousa - Tonho Ciço, e suas implicações para a educação de jovens e adultos. Neste sentido, o artigo é constituído de recortes da versão impressa da entrevista do lavrador sobre educação, publicada como prefácio e posfácio do livro *A questão política da educação popular* (1980) pelo educador Carlos Rodrigues Brandão.

Apesar do espaço temporal em que o pensamento do lavrador foi registrado, é patente que muito pouco mudou na realidade contextual dessa modalidade ensino, em especial nas áreas rurais do país, tão carentes de atenção por parte das esferas públicas no que diz respeito a Educação Básica, e ainda mais desassistida quanto a EJA, e ariscamos afirmar que esta também é a realidade de boa parte das áreas urbanas no que se refere a EJA.

A justificativa para este trabalho vincula-se as concepções de que as políticas públicas para EJA não valorizam os saberes culturais e regionais da população, desrespeitando este rico saber popular que já é parte constituinte dos educandos. Compreender o que pensa Tonho Ciço, mesmo no contexto de sua época, é com certeza compreender o que pode e deve melhorar na EJA oferecida atualmente em todo país.

### **A SABEDORIA DE TONHO CIÇO QUE DESNUDA A REALIDADE DA EJA**

Carlos Brandão (1980), no diálogo com o sitiante Tonho Ciço ou somente Ciço, questiona: Tonho Ciço, o que é educação? E Tonho Ciço, assim como a maioria dos educandos da EJA que não frequentaram a escola e caso tenha frequentado foi por apenas alguns meses em uma dessas famosas Campanhas governamentais, talvez o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) devido à idade, em uma escolinha, como ele mesmo descreve “cai não cai, com uma professorinha com um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali”, responde com a sabedoria de vivência, um saber de experiência e de leitura de mundo que como Freire (2005) diz precede a leitura da palavra.

Educação... Quando o senhor chega e diz "educação", vem do seu mundo, o mesmo, um outro. [...] Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado: livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutro. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui. [...]

Quando eu falo o pensamento vem dum outro mundo. Um que pode até ser vizinho do seu, vizinho assim, de confrontante, mas não é o mesmo. A escolinha cai-não-cai ali num canto da roça, a professorinha dali mesmo, os recursos tudo como é o resto da regra de pobre. Estudo? Um ano, dois, nem três. Comigo não foi nem três. Então eu digo "educação" e penso "enxada", o que foi pra mim.

As palavras de Ciço expressam bem a leitura de mundo, a experiência de vida de quem muito labutou e se defrontou com histórias de vida como a sua e de tantos outros trabalhadores rurais ou não. A história dos excluídos, dos marginalizados, do grande contingente de homens e mulheres da EJA em nosso país que infelizmente ainda são tratados de forma preconceituosa, sendo considerados como incompetente, culturalmente inferior, estando à margem da sociedade. (FÁVERO, 2004).

Assim como Ciço, dotado de consciência crítica, são tantos outros sujeitos que nos surpreendem com seus saberes e lições de vida. Sujeitos “anônimos” para a maioria que já não se iludem mais com os programas educacionais, que no caso da EJA não asseguram a continuidade dos estudos na forma prática. São muitos os educandos jovens e adultos que frequentam as salas de aulas de alfabetização de adultos e bem sabem as possibilidades políticas que podem proporcionar em termos de voto, na boca da urna, aos políticos eleitores e cansados dessas manobras, vem exigir uma educação de qualidade e não mais essa educação excludente marginal que como o próprio Ciço diz:

[...] uma educação que vira o destino do homem, não vira? Ele entra ali com um destino e sai com outro. Quem fez? Estudo foi estudo regular: um saber completo. Ele entra dum tamanho e sai do outro. Parece que essa educação que foi a sua tem uma força que tá nela e não tá. Como é que um menino como eu fui mudá num doutor, num professor, num sujeito de muita valia?

Tonho Ciço tem clareza e distingui a educação dos “dois mundos”, como ele pronuncia, educação: apenas saber ler e escrever, as condições precárias da escola no meio rural e o pouco que possibilita de avanços para o povo da região em contraste com as condições da escola, e com o que possibilita a educação no meio urbano.

A EJA chega ao século XXI enfrentando reivindicações que datam do século passado. Verifica-se que pouca coisa mudou desde a época em que se instituiu a primeira escola noturna no país. Ainda encontramos escolas onde não existe a mínima estrutura para que aconteçam as aulas de EJA, pouca luminosidade, metodologias defasadas, falta de recursos, merenda escolar, quadro de giz, o próprio giz, (na era digital!) livros didáticos insipientes que não atendem a realidade, professores despreparados apesar de terem boa vontade e se

esforçarem ou que assumem as turmas pelo salário, por falta de emprego, etc. Resultado: alto índice de evasão.

Todas essas questões também são retratadas, grosso modo na pronúncia de Ciço:

[...] O senhor faz pergunta com um jeito de quem sabe já a resposta. Mas eu explico assim. A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo? Não é assim mesmo? A professora da escola dos seus meninos pode até ser uma vizinha sua, uma parente, até uma irmã, não pode? Agora, e a dos meus meninos? Porque mesmo nessas escolinhas de roça, de beira de caminho, conforme é a deles, mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos, não é. Os livros, eu digo, as ideias que tem ali. Menino aqui aprende na ilusão dos pais; aquela ilusão de mudar com estudo, um dia. Mas acaba saindo como eu, como tantos, com umas continhas, uma leitura. Isso ninguém não vai dizer que não é bom, vai? Mas pra nós é uma coisa que ajuda e não desenvolve. Então, “educação”. É por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha? Que a gente aprende mesmo, pros usos da roça, é na roça. É ali mesmo: um filho com o pai, uma filha com a mãe, com uma avó. Os meninos vendo os mais velhos trabalhando.

Em sua fala Ciço retrata de forma simples, mas com propriedade a distinção que há entre a educação rural e a educação da zona urbana. “A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo?”. O determinismo, o elitismo, que agora abrange também as escolas periféricas e não somente essas, mas as que estão nos centros das cidades e metrópoles. Vivemos apesar dos índices apontarem o contrário o verdadeiro sucateamento da educação em nosso país e não só nas turmas de EJA.

Alguns dizem que a culpa é do professor que não tem competência para manter os alunos “empolgados” em sala de aula. Outros dizem ainda que são das Universidades que não preparam os alunos. Ou ainda que a culpa é do próprio aluno. Na verdade sabemos que todas essas hipóteses não passam de senso comum e que as respostas a esses questionamentos perpassam por uma questão muito mais polêmica e que tem raízes históricas em nosso país.

Marcada pela relação de domínio e humilhação historicamente estabelecida entre a elite e as classes populares, a história da EJA no Brasil tem uma relação que perdura até os dias atuais em muitos documentos oficiais, tais como: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (1998), a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2007) e as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de

Jovens e Adultos (2000)) e que tratam esta modalidade de ensino como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito.

Torna-se cada vez mais contundente a forma de desrespeito e negligência quanto à maneira com que tratam os jovens e adultos frente à adequação e elevação à democratização da qualidade da educação. As concepções políticas pedagógicas para essa modalidade de ensino não fazem articulação aos saberes culturais e regionais da população, desrespeitando o saber popular tão necessário as turmas da EJA.

A sociedade contemporânea está a exigir não mais programas incipientes de alfabetização, mas algo que vá além da capacidade geral e específica, a preparação subjetiva para a inserção no mercado e na sociedade, intervindo, construindo e usufruindo todas as oportunidades que a sociedade do conhecimento e da informação pode oferecer.

O projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020 foi enviado pelo governo federal ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010. O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. Universalização e ampliação do acesso e atendimento em todos os níveis educacionais são metas mencionadas ao longo do projeto, bem como incentivo à formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação em geral, avaliação e acompanhamento periódico e individualizado de todos os envolvidos na educação do país — estudantes, professores, profissionais, gestores e demais profissionais —, estímulo e expansão do estágio. O projeto estabelece ainda estratégias para alcançar a universalização do ensino de quatro a 17 anos, prevista na Emenda Constitucional nº 59, de 2009. (BRASIL,2010).

Sendo peça fundamental para a melhoria dos índices de escolarização da população compreendendo este, ser um processo imprescindível para a elevação cultural dos cidadãos, a EJA não foge as implicações das concepções economicistas das pessoas e órgãos com poder de decisão, que tratam a educação como empresa, que precisa ser eficiente para obter investimentos e estes serem revertidos em rentabilidade financeira; e a própria interpretação equivocada quanto as discussões na Conferência de Jomtien, 1990 e em Hamburgo, 1997, colocada como a instituição social destinada à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultas renegaram os educandos da EJA a segundo plano. Daí a implantação do supletivo, função compensatória (educação para pessoas que não tiveram o direito à escola antes da vida adulta) praticada por boa parte das instituições.

Segundo Torres (2001), com relação à interpretação dada pelas agências que impulsionam a Educação para Todos o processo de construção da “visão ampliada” tem divergentes conotações entre a UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, PNUD.



A visão ampliada e a própria adoção do conceito educação básica foram resultados de um complexo processo de discussão e negociação entre as quatro agências que impulsionaram a Educação para Todos: a UNESCO advogou uma compreensão ampla do educativo e, particularmente, a inclusão da alfabetização e da educação de adultos; o UNICEF defendeu o desenvolvimento infantil e a educação inicial dentro do conceito de educação básica, assim como – juntamente com a UNESCO – a necessidade de flexibilizar e diversificar a oferta educativa, incluindo variantes não-formais, diferentes das variantes escolares convencionais; o Banco Mundial propôs focalizar a Educação para Todos no sistema escolar e na educação primária; e o PNUD não defendeu uma posição a respeito. (TORRES, 2001, p. 15).

Assim, o caráter de educação de segunda classe para as pessoas adultas das classes populares verifica-se atualmente pelo financiamento, uma vez que na proposta do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que vigora desde julho de 2007 atribuí o valor por aluno da EJA sempre menor do que aquele destinado ao aluno do Ensino Fundamental, podendo essa diferença, como no caso do Distrito Federal, chegar a menos da metade (BRASIL, 2009; SILVA, 2013).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, apesar de mencionar a necessidade de especialização do corpo docente, previu apenas que os estados e municípios mantivessem programas de formação de educadores para atuar na alfabetização e séries iniciais. Fato que inviabilizou a oportunidade para convocação das instituições de ensino superior a considerarem “esse aspecto na formação inicial de professores e também a se engajar na formação continuada de docentes que atuam em projetos comunitários e nas redes públicas de ensino”. (DI PIERRO, 2010, p. 945).

Essa educação que ainda nos dias de hoje é proporcionada, legitimada na forma da lei aos educandos da EJA não mais os satisfaz nem a todos que lutam por uma educação de qualidade. Segundo Freire (2005) para que o oprimido saia da condição em que se encontra, é necessário que ele tenha senso crítico e que não aceite passivamente a falsa generosidade de seu opressor. É preciso que ele se liberte de maneira consciente e que saiba do seu valor como cidadão, não se sentindo menor do que aquele que o oprime. Esse débito histórico parece ter sido desvendado há muito por aqueles os quais se pensaram não tem conhecimento de mundo. O que na fala de Tonho Ciço remete verdadeiro senso crítico:

[...] E eu hoje só dou conta de um lembrarzinho: a escolinha, um ano, dois, um caderninho, um livro, cartilha? Eu nem sei, eu não lembro. Aquilo de um bê-a-bá, de um alfabetozinho. Deu pra entender? Não deu. Deu pra saber escrever um nome, pra ter uma letrinha, outra. Foi só. O senhor sabe? Muito companheiro meu na roça, na cidade mesmo, não teve nem isso. A gente vê velho aí pra esses fundos que não sabe separar um A dum B. Gente que pega dum lápis e desenha o nome dele lá naquela

dificuldade, naquele sofrimento. Mão que foi feita pro cabo da enxada acha a caneta muito pesada e quem não teve prazo dum estudozinho regular quando era menino, de velho é que não aprende mais, aprende? Pra quê? Porque eu vou dizer uma coisa pro senhor: pra quem é como esse povo de roça o estudo de escola é de pouca valia, porque o estudo é pouco e não serve pra fazer da gente um melhor. Serve só pra gente seguir sendo como era, com um pouquinho de leitura. [...]

Freire (2005) ressalta que a luta pela libertação do homem é, semelhantemente à realidade histórica. Um ser inconcluso se dá num processo de crença e reconhecimento do oprimido em relação a si mesmo, enquanto ser ontológico com vocação para “ser mais”. Preconiza a enunciação através do trabalho educativo que respeite o diálogo e a união indissociável entre ação e reflexão, isto é, que privilegie a práxis.

A entrevista de Tonho Ciço constitui um exemplo de que o processo de experiência se dá a partir da relação - dialética e dialógica – com quem ou com o quê se identifica, se iguala, se diferencia e se opõe, no caso específico quando identifica e distingue os dois “mundos” e distingue a educação oferecida a cada um deles.

São características da EJA, sempre vista como uma modalidade de ensino que não privilegia a continuidade dos estudos, destacando as precárias condições no desenvolvimento do ensino/aprendizagem, a falta de infraestrutura, professores sem formação inicial e continuada adequada, alta evasão escolar, falta de incentivo para efetivação ou a não existência de políticas públicas para essa modalidade de ensino em nosso país, deste sempre.

Conforme Di Pierro (2010) deve-se reavaliar as visões que reduzem a EJA à alfabetização, pois tendem a encarar os fenômenos do analfabetismo e da alfabetização em uma perspectiva dicotômica quando esta trata-se de um *continuum*, além de descuidarem da qualidade e continuidade dos estudos e da ampliação do acesso à cultura escrita, necessários à consolidação das aprendizagens iniciadas. A corrida atrás das metas quantitativas as fundamentadas nestas concepções justifica estratégias de campanhas em que persiste uma concepção simplista da alfabetização, realizadas em curto tempo, em condições precárias, com educadores sem ou com a mínima capacitação, através de métodos únicos, escassos materiais pedagógicos e com pouca utilização de tecnologias; e sem levar em conta a diversidade linguística e cultural dos educandos. (GLACE, 2009 *apud* DI PIERRO, 2010).

Assim consiste em desafio para os dias de hoje desenvolver momentos de ação/reflexão/ação que contribuam para a criação de uma consciência quanto a importância da Educação de Jovens e Adultos na sociedade globalizada, onde a inserção do homem no mercado de trabalho é de vital importância para que possam usufruir dos bens e valores culturais enquanto cidadão do mundo. Como explicita Freire (2005, p. 36), [...] Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas são livres, e nada concretamente fazer para que esta

afirmação se objetiva, é uma farsa [...] Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não conquistá-lo.

De acordo com Soares (1990) e Gleace (2009) (apud DI PIERRO, 2010, p. 953),

Para não cair no lugar comum e simplesmente postergar para a próxima década metas de “erradicação” do analfabetismo (como se esse fenômeno sociocultural complexo fosse uma enfermidade exógena passível de cura com remédio fácil), convém reavivar o debate das concepções de formação e alfabetização de jovens e adultos, em suas conexões com o desenvolvimento socioeconômico e o exercício da cidadania. Já há tempos os estudiosos salientam a necessidade de superar as abordagens setoriais que pretendem vencer o analfabetismo e a reduzida escolaridade da população sem atuar conjuntamente sobre as condições estruturais de exclusão política, socioeconômica e cultural que geram e reproduzem tais fenômenos.

Para que se garanta a efetivação da EJA calcada na valorização da identidade, na construção da cidadania, na formação integral do homem, na consciência crítica acompanhando as constantes e vertiginosas mudanças e incertezas do mundo global, fazem-se necessários projetos e propostas curriculares voltados às necessidades específicas dessa clientela, bem como educadores capacitados, conscientes e autônomos, a fim de que possam articular inovações metodológicas e temáticas próprias buscando romper com a fragmentação do saber proporcionando não só uma Educação de Qualidade mas atendendo as exigências de formação da vida cotidiana e à quantidade e qualidade das oportunidades de atendê-las, mas também aos horizontes de mudança socioeconômica e nas estruturas de poder, o que depende de políticas participativas e redistributivas que transcendem a esfera educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O debate sobre a alfabetização ou o direito a educação, tem sido analisados sem o foco no indivíduo, recaindo sobre o prisma da coletividade e perpassando os processos político, econômico ou sociocultural, porém a pessoa analfabeta não costuma abordar a questão como sendo um problema coletivo, ou mesmo com a consciência da violação do seu direito. A educação é vista, pela pessoa analfabeta, como sendo uma experiência individual, de fracasso, agregada ao sentimento de vergonha. Estas pessoas são por sua vez, oriundas da área rural, de municípios pequenos e de família numerosa em geral muito pobre, que para suprir as necessidades precisou da mão de obra de todos os membros desde cedo.

O analfabetismo expressa o processo de exclusão sociocultural, provocando um sentimento de frustração e de vazio, uma vez que limita a comunicação, a autonomia, o

horizonte profissional, conduzindo ao trabalho mais pesado ou braçal. E nesse contexto, que ele em todas as suas dimensões apresenta-se como um fenômeno que atinge todas as faixas etárias, e aqui em especial as dos jovens e adultos, uma vez que a média da escolaridade da população/níveis de aprendizagem está abaixo do mínimo necessário para intervir nos processos sociais.

Assim, a alfabetização é essencial para a construção de capacidades nas pessoas para o enfrentamento dos desafios e da vida com toda sua complexidade. É o olhar crítico da realidade, que nos leva a conhecer os mitos que nos enganam e promovem a manutenção da estrutura dominante. E nesse contexto a EJA deve ser projetada como um modelo pedagógico próprio, com o objetivo de promover novas situações pedagógicas que venham a satisfazer as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Deve possibilitar ao jovem e adulto o reconhecimento do seu potencial, o desenvolvimento das suas habilidades e ainda proporcionar uma formação profissional mais qualificada. A EJA tem como função proporcionar a todos, a permanente atualização do conhecimento, ou seja, assumir a função qualificadora, que é o próprio sentido desta modalidade.

Porém, os discursos oficiais, levam-nos a acreditar que existe um consenso sobre a educação como direito humano a ser garantido em qualquer idade e a necessidade da formação continuada ao longo da vida. Contudo as políticas educacionais demonstram que a EJA, e em especial no nível da alfabetização, é posta como acessório se comparado às outras modalidades de ensino.

### **BRIEF THOUGHTS ON EDUCATION THROUGH LOOK TONHO CIÇO AND ITS IMPLICATIONS WITH YOUTH AND ADULT EDUCATION**

**ABSTRACT:** This article consists of excerpts from printed version of the interview the farmer Cicero Antonio de Sousa on education, published as a preface and afterword by the book *The political question of popular education* (1980) by Carlos Rodrigues Brandão educator. Cicero Antonio de Souza, tiller site on the road between Andradas and Caldas, in southern Minas Gerais, responds to questions related to education, and in the case of this text discuss those relating to Youth and Adults (EJA). Based on the methodology of the literature search and analysis of speech is of public policies in Brazil EJA from the speech Tonio Ciço and countersigned authors such as: Di Pierro (2010); Favero (2004); Freire (2002) among others.

**KEYWORDS:** Adult Education. Governmental Policies Public. Life Experiences.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de lei nº 8035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2011 a 2020 e dá outras providências. Brasília. 2010.

CURY, C. R. Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **In: Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. **Coleção didática e prática de ensino**: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e sociedade. Campinas**, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

SILVA, Franciélito Ferreira da. **Leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem na eja**. Monografia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

SOUSA, Antônio Cícero de. Prefácio. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

TORRES, Rosa Maria. Educação para todos: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

## **SOBRE AS CAMPANHAS CONTRA O ANALFABETISMO NO ESTADO DE SERGIPE**

**Cacia Valeria de Rezende<sup>1</sup>**  
**Eliane Vasconcelos Oliveira<sup>2</sup>**  
**Luiz Sérgio Gomes de Sá<sup>3</sup>**  
**Kátia Maria Limeira Santos<sup>4</sup>**

**RESUMO:** Esse trabalho tem como objetivo compreender as campanhas contra o analfabetismo, a partir das mensagens dos governadores de Sergipe nas décadas de 1950 a 1970. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica e principalmente documental através das mensagens dos governadores de Sergipe (1950 a 1980). As campanhas contra o analfabetismo foi criada com o objetivo de atender aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola na idade regular, já que entre os anos de 1950 a 1970 as instituições escolares públicas eram poucas para atender a demanda, assim um número relevante de sergipanos e brasileiros não foram matriculados. Desse modo, a escola que foi negada na infância era ofertada por meio de campanhas para atender aos analfabetos em idade inapropriada, para frequentar uma escola diurna, já que a maioria desses alunos trabalhavam e outros já tinham constituindo uma família. As campanhas surgem como uma oportunidade para ensinar ler, escrever e contar, mas a limitação da proposta do poder público restringiu o saber de vários sergipanos que através das campanhas aprenderam apenas assinar o nome, ler, escrever com dificuldade e contar, restringindo o conhecimento formal, a esse saber básico e acrítico da sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Campanhas. Analfabetismo. Jovens e adultos. Educação. Sergipe.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem como objetivo compreender as campanhas de alfabetização no Estado de Sergipe, nas décadas de 1950 a 1970, a partir das mensagens dos governadores de Sergipe. Para isso levantamos a seguinte indagação: Qual foi o impacto dessas campanhas em Sergipe? Foi na tentativa de sanar o índice elevado de analfabetos no Brasil, que o governo federal adotou vários pacotes para conceder ao brasileiro “leitura e escrita”, já que conforme Nagle (1974, p.112), desde a década de 1920, o Brasil “herdou a bandeira de luta contra o

---

<sup>1</sup>Graduada em História e Pedagogia pela Universidade Tiradentes, pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de São Luís da França e Docência e Tutoria pela UNIT e atualmente é bolsista do mestrado em História da Educação da Universidade Tiradentes. Trabalha como tutora no curso de História na Universidade Tiradentes e participa do grupo de pesquisa, Sociedade, Educação, História e Memória liderado pela professora Dr. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto. E-mail: caciavaleria@ig.com.br

<sup>2</sup> Licenciada em Letras Português, Especialista em Língua Portuguesa em Educação à Distância. Participa do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socieducacional e Formação de Professor (GPGFOP). E-mail: Eliane\_obr@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe; Especialista em Planejamento Educacional e em Docência e Tutoria em EAD, Professor da Educação Básica e Professor Tutor no Curso de Pedagogia UNIT. Participa do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socieducacional e Formação de Professor (GPGFOP). E-mail: luizsergiosa@uol.com.br

<sup>4</sup> Pedagogia; Psicóloga; Psicopedagoga Institucional e Clínica; Pós-Graduada em Neuropsicologia e Neuropsicopedagogia; Formação em Criança Adolescência, Sociedade e Família UFS; Professora Tutora no Curso de Pedagogia UNIT. Participa do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socieducacional e Formação de Professor (GPGFOP). E-mail: kmlsantos@gmail.com.br

analfabetismo” e, vez por outra, atribuiu a solução desta problemática ao alfabeto: “[...] Sem o alfabeto não haveria no mundo, nem progresso, nem cultura, nem evolução, nem preparo, nem organização, nem previsão, nem civismo, nem patriotismo” (NAGLE, 1974, p. 112).

No Brasil, a educação do povo se distinguiu da elite formando um paralelo: a educação da maioria da população era realizada em espaços inadequados e na maioria com professores sem formação, além disso, havia poucas escolas para atender a demanda. E, assim muitas crianças ficaram fora das escolas, enquanto a escola da elite gozava de excelentes instalações e de profissionais da educação altamente qualificados. Essa disparidade na educação retratava um “pedaço” da dualidade existente na sociedade brasileira.

As campanhas surgem como uma possibilidade para amenizar uma “trajetória de exclusão educacional”, mas a educação voltada para os analfabetos pensada pelos “intelectuais” da época não levavam em consideração educar para a criticidade, tal como o professor Freire (1999), defendeu que era possível ensinar para além das letras, ou seja, mudança pensamentos e atitudes. Assim, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, fundamentada sobretudo em Andrade (2004) e na pesquisa documental através das mensagens dos governadores, no intuito de observar como as campanhas se desenvolveram no Estado de Sergipe.

## **AS CAMPANHAS NO PRISMA DAS MENSAGENS DOS GOVERNADORES DE SERGIPE**

Art. 149, A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.(PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1934, S/N).

Este artigo da Constituição de 1934 deixa claro o que se queria em termo de nacionalismo e do que se convencionou chamar de “otimismo pedagógico”. A partir dela foi iniciada uma meta que ainda hoje buscamos que é “educação para todos”. Para Andrade (2004, p.36), essa Constituição foi a primeira Lei brasileira a legitimar o direito de todo brasileiro estudar, “garantindo o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos”. Para fazer do Brasil um país civilizado, a educação era vista como redentora. Sendo assim, a educação se tornou um dos principais instrumentos de combate ao cenário de pobreza cultural e econômica, já que, dentro desta perspectiva, a civilidade de uma nação só poderia ocorrer se o povo fosse “alfabetizado”. Portanto, políticas públicas foram criadas expandindo o ensino primário, e para atender àqueles que já não tinham faixa etária e

disponibilidade para estudar durante o dia, várias “Campanhas de Alfabetização de Adolescentes e Adultos” (ANDRADE, 2004) foram criadas nos estados brasileiros, e dentro das regiões do Brasil, o Nordeste apresentava um número maior de analfabetos se comparada às outras regiões.

Segundo Andrade, a Constituição de 1946, em termos de formação institucional, reafirmou que a educação era um direito de todos os brasileiros e o ensino primário oficialmente passava a ser gratuito, e, mesmo assim, o Brasil permanecia longe de atender ao número de adultos analfabetos. Segundo ela:

A Constituição de 1946 reconhece a educação como direito de todos (art. 166) e, no seu art. 167, define que o ensino primário oficial é gratuito. No entanto, esta Constituição ainda carregava marcas do Estado Novo. Dentre outros exemplos, definia a greve como ilegal e proibia o voto dos mendigos e também dos analfabetos que, em 1945, eram 53,7% da população de mais de 18 anos da região Norte, 72,1% da região Nordeste, 55,3% da região Leste, 40,3% da região Sul e 63,7% da região Centro-Oeste. Em Alagoas, nesse ano, a população adulta analfabeta chegava a 77,4% do total. (ANDRADE, 2004, p.36).

Ao evidenciar o número de adultos analfabetos, Campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos foram criadas como políticas públicas para levar o conhecimento básico à maioria da população adulta sem instrução. Para Andrade (2004), o termo “campanha” foi retirado da área de saúde com o intuito de sanar a maior “chaga do Brasil”: o analfabetismo. Ainda segundo Andrade:

Mais uma vez, a educação de adultos é vista como instrumento importante de regulação e de ajuste social das camadas populares, manifestando um profundo preconceito contra o analfabeto, visto como incapaz. A campanha funcionou de 1947 a 1963, quando foi extinta, sendo que seu ápice se deu de 1947 a 1951. As críticas mais marcantes registradas ao modelo de Campanha, na época, basearam-se, conforme Paiva (1973), na irrisória quantia paga aos professores, na idéia do trabalho voluntário ou semi-voluntário, no fato de não se dispor de informações calcadas em um acompanhamento rigoroso nas classes de alfabetização e no tempo insuficiente para a consolidação de um processo de alfabetização, formando um grande contingente de “semi-analfabetos”. (ANDRADE, 2004, p.41).

As Campanhas de Alfabetização circularam em todos os estados brasileiros, inclusive no Estado de Sergipe. Nas Mensagens dos Governadores de Sergipe há registro de uma quantidade relevante de classes de aula para atender alunos em idade avançada para frequentar uma escola primária, no horário matutino ou vespertino. Por isso, classes foram criadas para atender, no turno da noite, aos alunos trabalhadores que, por situações adversas, não puderam frequentar a escola em idade própria. Segundo o Governador do Estado de Sergipe José Rollemberg Leite (1950, p.42): “A Campanha de Educação de Adultos, iniciada



em 1947, não esmoreceu em 1949. O mesmo sentimento patriótico, a mesma compreensão de dever continuaram a servir de base à [sic] execução dos serviços.”

Quanto às professoras, Leite (1950) expõe que elas apenas eram gratificadas, embora irrisoriamente. Sobre isso, ele expõe:

Trata-se de escolas em povoados onde nunca houve instrução primária e nas quais estudam, à noite, adolescentes e adultos e, durante o dia, em horário regulamentar, estudam crianças. Essas escolas são regidas pelas próprias professoras do Curso Supletivo, que, com a gratificação apenas que lhes dá a Campanha de Educação de Adultos, tomaram a si encargo de ministrar o ensino aos filhos dos que estudam à noite. (LEITE, 1950, p.42).

No ano de 1951, o Estado de Sergipe tinha 470 classes funcionando (GARCEZ, 1952, p. 29). E no ano de 1953 a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes continuava com 470 cursos supletivos, atendendo cerca de 2.000 alunos (GARCEZ, 1954, p. 12-13). Os governadores enalteceram os resultados dessas campanhas que, por vezes, só ensinaram o sergipano a assinar o nome. Porém, na década de 1950, quem sabia assinar o nome era considerado alfabetizado, como é visível nas Mensagens dos governadores Leandro Maciel e Luiz Garcia, respectivamente:

CAMPANHA DE ADULTOS – O ensino de adultos em todo o Estado, não sofreu alteração, com freqüência normal e resultados positivos de aproveitamento. Para ilustrar o movimento escolar em Sergipe, através das várias modalidades de ensino, anexo os dados, devidamente retificados, pelo Serviço de Estatística Educacional do Ministério da Educação, apurados pelo Departamento Estadual de Estatística e relativos ao próprio ano relatado. (MACIEL, 1956, p. 65).

Assim, conforme o Governador do Estado, Luiz Garcia:

CENTRO PILOTO DE GARARU– DA CAMPANHA NACIONAL DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO – Esse órgão foi criado em face de um acordo de colaboração e assistência técnica, entre o Ministério de Educação e Cultura, O Estado de Sergipe e o Município de Gararu, por ter sido escolhido essa comuna para evitar de base à aplicação do plano piloto da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, na região nordeste do Brasil. O funcionamento do Centro Piloto no Município de Gararu obteve êxito e permitiu um levantamento geral da população escolar, toda ela freqüentando as classes do Centro. Digna de louvores a obra enceta pela dirigente, demonstrando espírito de verdadeira mestra, integrada no amplo plano de levantamento do nível de valorização do homem do campo. As escolas compreendidas na zona rural, em número de 14 realizaram o ciclo escolar, com acentuada freqüência dos alunos. (GARCIA, 1962, p. 96).

Foi no início da década de 1960, que a educação do povo passa a ser um movimento que ganha expressão no Brasil, uma vez que, segundo Andrade (2004, p.42), foi nesse período

que surgiram: Movimento de Cultura Popular, De Pé no Chão também se aprende a ler, Movimento de Educação de Base, Campanha de Alfabetização da União Nacional dos Estudantes e

[...] como última medida governamental na área, antes da ditadura militar, destaca-se, no MEC, a criação do Plano Nacional de Alfabetização – PNA (Decreto nº. 53.465), em 1962, com o objetivo de alfabetizar cinco milhões de brasileiros até 1965, utilizando o “método” Paulo Freire e dirigido pelo próprio educador[...]. (ANDRADE, 2004, p. 44).

Esse momento de construção de métodos para a educação, através de campanhas, ganhou pontos-de-vista diferentes e permeou os estados brasileiros, inclusive o Estado de Sergipe que aderiu às propostas que vinham do Ministério de Educação.

Paulo Freire (1999), estudioso e professor de Jovens e Adultos à época, considerava que as campanhas deveriam ir mais além, pois para ele:

[...] uma coisa é fazer uma campanha de alfabetização numa sociedade em que as classes sociais populares começam a tomar sua história nas mãos, com entusiasmo, com esperança; a outra é fazer campanhas de alfabetização em sociedades em que as classes populares se acham distantes da possibilidade de exercer uma participação maior na refeitura da sociedade. [...] Me parece que não deveríamos trabalhar em termos de campanhas, cuja significação mais profunda sugere algo emergencial, mas atacar o problema sem dar a ele este caráter. Por outro lado, na medida em que, aqui e ali, enfrentemos o problema, é necessário que, desde o princípio, procuremos ir mais além da alfabetização, construindo com os próprios educandos populares alternativas no campo da educação popular. (FREIRE, 1999, p. 31-32).

Sendo assim, as Campanhas de “Supletivo” de Jovens e Adultos estavam atreladas a uma ideia que sempre permeou o imaginário da dual educação brasileira, ou seja, a educação do povo e da elite. Ao povo, o ato de ler, escrever e contar era o suficiente, mesmo que educadores se opusessem a esta visão restrita quanto à educação da maioria da população brasileira, tal como Anísio Teixeira e o próprio Paulo Freire. O primeiro defendia a educação de qualidade para todos os brasileiros e o segundo criou um método de ensino para a educação popular, que apesar de iniciar com o conhecimento do dia a dia do trabalhador, o incitava à reflexão e à criticidade, pois o levava a pensar na realidade que o cercava, ou seja, tinha o objetivo de formar cidadãos conscientes e críticos, para além de alfabetizados. Mesmo com educadores preocupados na história da educação brasileira, o poder público optou por limitar o conhecimento formal da maioria da nação brasileira, ainda que o discurso fosse a favor da expansão do ensino primário e não apenas da alfabetização, porém, na prática, o poder público revelava seus verdadeiros objetivos, a exemplo a interrupção das ações

promovidas pelas ideias de Paulo Freire para a Educação do povo, paralisadas pelo Golpe Militar em 1964 e substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Foi através da criação da Lei Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que o Estado promoveu a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos foi substituída. De acordo com a referida Lei:

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA:**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.

Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária.

Art. 2º Nos programas de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, cooperarão as autoridades e órgãos civis e militares de todas as áreas administrativas, nos termos que forem fixados em decreto, bem como, em caráter voluntário, os estudantes de níveis universitário e secundário que possam fazê-lo sem prejuízo de sua própria formação.

Art. 3º É aprovado o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, que esta acompanha, sujeito a reformulações anuais, de acordo com os meios disponíveis e os resultados obtidos.

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL de duração indeterminada, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não for possível a transferência da sede e foro para Brasília.

Art. 5º O MOBRAL será o Órgão executor do Plano de que trata o art. 3º. Art. 6º O MOBRAL gozará de autonomia administrativa e financeira e adquirirá personalidade jurídica a partir da inscrição no Registro Civil das Pessoas Jurídicas, do seu ato constitutivo, com o qual serão apresentados seu estatuto e o decreto do Poder Executivo que o aprovar. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1967).

O MOBRAL tinha por objetivo conceder educação básica a jovens e adultos analfabetos. Para Andrade (2004, p.51) “uma das características marcantes do MOBRAL foi a sua desvinculação da estrutura do MEC – Departamento Nacional de Educação, tendo criado corpo e política próprios, mais voltados a uma campanha de massa que pudesse atender aos objetivos políticos dos governos militares” (HADDAD, 1991, p.84). Este movimento se deu em todos estados brasileiros e o povo pôde, por meio dessa política pública, aprender o alfabeto, a assinar o nome e a ler, ou seja, a educação do povo permaneceu sendo mantida até o patamar da alfabetização. Negando a fala de educadores brasileiros como Anísio Teixeira e Paulo Freire que, com suas experiências, criaram meios diferentes de pensar e agir frente à educação. Sendo assim, a educação do povo permanecia longe de ser de qualidade, pois as Campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos e o Movimento Brasileiro de Alfabetização contra o analfabetismo produziram outro problema: o semianalfabeto.

O Estado de Sergipe implantou o MOBRAL em 1974, como relatou o governador Paulo Barreto de Menezes, na Mensagem à Assembleia:

Para implantação, em Sergipe, do seu Programa de atividades Culturais assinou a SEC Convênios com a Coordenação Estadual do MOBRAL, para ampliar o universo cultural do mobralense. De acordo com tal Convênio, è competência da SEC/DCPH: coordenar e supervisionar os trabalhos; elaborar a programação dos Postos baseada na programação do Mobral Central e executá-la; responsabilizar-se pela manutenção e administração das instalações, equipamento e materiais. (MENEZES, 1974, s/d)

Foi a partir de 1974 que, segundo Menezes, o ensino mobralense foi expandindo para as cidades do interior do Estado. Deste modo, sergipanos foram alfabetizados através do MOBRAL, e o resultado disso foi que milhares de cidadãos liam pessimamente ou apenas assinavam o nome. Sendo assim, as campanhas mobilizaram um número relevante de sergipanos dispostos a aprender, mas o currículo dos programas, tal como a formação do professor, lesou e muito o desenvolvimento destes alunos, que ainda hoje permanecem analfabetos, pois o simples fato de conhecer as letras do alfabeto, assinar o nome ou até mesmo ler, não concede à população o conhecimento necessário para desenvolver a criticidade. Deste modo, as campanhas foram mais um “tiro no pé” do povo, do que “asas de saber”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assim, vários rurícolas aprenderem a ler, escrever e contar ou apenas assinar o nome e reconhecer o alfabeto através das campanhas contra o analfabetismo, realizadas pelo governo federal para atender adolescentes, jovens e adultos. Essas campanhas circularam em todos os estados brasileiros, inclusive Sergipe.

Uma vez que, mesmo com o crescimento da quantidade de escolas, o número de analfabetos era um fato que segundo Nagle (1974) negava o conceito de civilidade, nacionalismo, além de comprometer o processo de modernidade, já que o analfabetismo era sinônimo de atraso.

Tais campanhas eram, segundo Andrade (2004), uma das estratégias do poder público para discursar sobre a sua fluente participação na educação brasileira. Porém, Anísio Teixeira e Paulo Freire denunciavam que a educação popular deveria ir para além da educação básica e formar agentes de transformação.

## **EN LA CAMPAÑA CONTRA ANALFABETISMO EN SERGIPE**

**RESUMEN:** Este estudio tiene como objetivo entender la campaña contra el analfabetismo, de los puestos de gobernadores de Sergipe en las décadas 1950-1970. Bibliográfica y la investigación documental fue utilizada principalmente por los mensajes de los gobernadores de Sergipe (1950-1980). La campaña contra el analfabetismo fue creada con el propósito de servir a los jóvenes y adultos que no han tenido la oportunidad de asistir a una escuela en la era regular, ya que entre los años 1950 a 1970 instituciones escolares públicas eran pocos para satisfacer la demanda, por lo que no se inscribieron un número significativo de Brasileños y sergipanos. Por lo tanto, la escuela se le negó en la infancia fue ofrecido a través de campañas para cumplir la edad inapropiada analfabeta para asistir a una escuela de día, ya que la mayoría de estos estudiantes trabajaron y otros ya habían criar una familia. Las campañas vienen como una oportunidad para enseñar a leer, escribir y contar, pero la limitación de que el gobierno se propone restringidos sergipanos saben que a través de varias campañas aprendidas simplemente firmar su nombre, leer, escribir y contar con dificultad al restringir el conocimiento formal en esta base de conocimiento y la sociedad acrítica.

**PALABRAS CLAVE:** Campañas. El analfabetismo; Jóvenes y adultos. Educación. Sergipe.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **A educação de jovens e adultos e os jovens do “último turno”**. Tese. Faculdade de Educação do UFF. Niterói: [s.n.], 2004. Disponível em: <[www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1/tese.pdf](http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1/tese.pdf)>. Acesso em: 9 dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo, EDUE; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976 reimpressão.

## Fontes Documentais

BAPTISTA, Lourival. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1967.

BAPTISTA, Lourival. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1968.

BAPTISTA, Lourival. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1970.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Centro de Documentação e Informação. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Disponível em: <Erro! A referência de hiperlink não é válida.>. Acesso em: 5 dez. 2013.

CARVALHO, Sebastião Celso de. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1965.

DIRETRIZES operacionais para a educação rural: proposição pertinente. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rural.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2013.

FRANGO, Augusto do Prado. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM À ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1980.

GARCEZ, Arnaldo Rollemberg. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1952.

GARCEZ, Arnaldo Rollemberg. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1954.

GARCIA, Luiz. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1959.

GARCIA, Luiz. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1961.

GARCIA, Luiz. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1962.

GOVERNO DO ESTADO DE SERGIPE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Plano Estadual de Educação e Cultura. 1971-1974. Aracaju – Dezembro de 1970.

LEITE, José Rollemberg. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1950.

LEITE, José Rollemberg; MENEZES, Paulo Barreto de. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1977.

LEITE, José Rollemberg; MENEZES, Paulo Barreto de. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1978.

LEITE, José Rollemberg; MENEZES, Paulo Barreto de. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1979.

MACIEL, Leandro Maynard. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1956.

MACIEL, Leandro Maynard. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1957.

MACIEL, Leandro Maynard. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1958.

MENEZES, Maria Dagmar. DIÁRIO PESSOAL. Nossa Senhora da Glória, 1990-2013.

MENEZES, Paulo Barreto de. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1973.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

MENEZES, Paulo Barreto de. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1974.

MENEZES, Paulo Barreto de. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1975.

MENEZES, Paulo Barreto de. Governador do Estado de Sergipe. MENSAGEM ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ESTADUAL. Aracaju, 1976.

## **TRANSDISCIPLINARIDADE NA EJA: UM ESTUDO A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA SERGIPE**

**Eliane Vasconcelos Oliveira<sup>1</sup>**  
**Kátia Maria Limeira Santos<sup>2</sup>**  
**Soane Maria Santos Menezes Trindade Silva<sup>3</sup>**

**RESUMO:** A transdisciplinaridade na EJA, a partir de um estudo do Projeto Político Pedagógico no estado de Sergipe, constituem o objeto de estudo desta investigação. Neste estudo, o objetivo é realizar um levantamento bibliográfico qualitativo acerca do Projeto Político Pedagógico no estado de Sergipe e a fundamentação teórica sobre o papel da transdisciplinaridade na EJA, compreendendo a construção do conhecimento a partir das diversas áreas das ciências que atuam com jovens e adultos, como instrumento de transformação da sociedade. O método utilizado é o dialético, o qual irá analisar a necessidade humana de refletir sobre os saberes fundamentais da transdisciplinaridade e sua importância para a EJA. A hipótese é a de compreender a necessidade de entendermos o papel da transdisciplinaridade na EJA, a partir do Projeto Político Pedagógico em Sergipe, possibilitando uma educação de qualidade para os jovens e adultos. Constatou-se com o resultado da pesquisa que a transdisciplinaridade e o PPP EJA do estado de Sergipe, tem sido uma forte aliada como uma nova área do conhecimento que visa garantir a nova geração dos alunos da EJA uma educação de qualidade proporcionando o seu desenvolvimento integral no mundo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transdisciplinaridade. Educação. Aprendizagem. EJA.

### **INTRODUÇÃO**

Nesse trabalho busca-se investigar a necessidade de compreendermos a importância da transdisciplinaridade na educação de jovens e adultos a partir de um estudo do Projeto Político Pedagógico do estado de Sergipe, o qual é fundamental para o desenvolvimento do educando. O referido trabalho visa contribuir a partir de uma construção de referencial bibliográfico com a perspectiva de possibilitar uma reflexão acerca de melhorar a aprendizagem do aluno, através das diversas áreas do conhecimento. Considera-se que para Funk (2001) aprender significa, portanto, reorganizar a forma de pensar sobre certo campo de conhecimento, incorporando novos elementos para, com este novo esquema cognitivo, poder responder as perguntas mais complexas, que antes sequer podiam ser abordadas ou

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras Português, Especialista em Língua Portuguesa e em Educação à Distância. Participa do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socieducacional e Formação de Professor (GPGFOP). E-mail: Eliane\_obr@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Pedagoga; Psicóloga; Psicopedagoga Institucional e Clínica; Pós-Graduada em Neuropsicologia e Neuropsicopedagogia; Formação em Criança Adolescência, Sociedade e Família UFS; Professora Tutora no Curso de Pedagogia UNIT. Participa do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socieducacional e Formação de Professor (GPGFOP). E-mail: kmlsantos@gmail.com.br.

<sup>3</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes. Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes. Bolsistas do Programa Observatório da Educação da CAPES pelo Projeto TRANSEJA2, vinculado a Universidade Tiradentes. Email: soanemenezes@hotmail.com.



formuladas. Por isso a necessidade de trabalhar a transdisciplinaridade no EJA, procurando compreender a partir do PPP de Sergipe o ato educativo, expurgando o cotidiano pedagógico de todas as práticas, de todos os tempos, visando contribuir para o trabalho escolar propriamente dito.

Observa-se que o principal objetivo da educação é preparar o homem para o mundo e o campo de trabalho, transformando-o em um ser político, social e emocional. Daí surge o objetivo de buscar meios para que se possa fazer uma integração entre a prática educativa de forma transdisciplinar na escola, a partir de fundamentos teóricos e práticos a fim de ajudar a essa ação.

O desejo de desenvolver a referida pesquisa partiu da inquietação sobre a compreensão de uma análise referente à necessidade da transdisciplinaridade a partir de um estudo reflexivo sobre o Projeto Político Pedagógico no estado de Sergipe, corroborando para um entendimento sobre a agregação de outras áreas do conhecimento para a EJA. Esse estudo situa a necessidade de compreender a importância da transdisciplinaridade na educação de jovens e adultos, mostrando que os jovens e adultos são seres humanos com o futuro que os esperam, e precisam estar preparados para uma melhor aprendizagem, a partir de uma ação que discuta a transdisciplinaridade na escola.

Uma pesquisa de referencial bibliográfico, a seleção da amostra partiu da compreensão dos pontos: A transdisciplinaridade na educação de jovens e adultos, A educação escolar de jovens e adultos, e a Análise reflexiva do Projeto Político Pedagógico do EJA do estado de Sergipe. A pesquisa empírica, na forma de estudo de caso, será relatada em outro artigo. Esta busca de conhecimento possibilitará para a sociedade outros estudos quanto a compreensão e a importância de se fazer presente em pesquisa sobre a necessidade da transdisciplinaridade no EJA, visando uma melhor aprendizagem para o educando.

## **A TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO**

A transdisciplinaridade por se tratar de uma proposta da área das ciências que ver o conhecimento como um todo, torna-se fundamental a necessidade de se fazer um estudo a partir do PPP da EJA Sergipe. Sabe-se que o educar tem sido o maior desafio para o professor na contemporaneidade, e que o papel da escola, mais precisamente do ensino e da educação, sempre foi e sempre será questionado através dos tempos. Questionar-se-á não sobre a sua necessidade e importância na vida dos indivíduos, mas se esta escola tem servido ao seu papel sociológico, propósito central, de “cunhar” indivíduos preparando-os para se

posicionarem como seres sociais integrados e adaptados à convivência em grupo, à sociedade, agindo como participantes no desenvolvimento do todo (CARDONO, 2014, p. 5).

Guedes (2010) retrata que na cultura ocidental, é costume estudar termos, objetos, pensamentos, teorias etc. de maneira desconectada e isolada da realidade. Entretanto, assim como o corpo humano, em sua função diminuída ou cessada; no estudo acadêmico e no escolar, cada disciplina, estudada de maneira isolada tem seu valor reduzido, fechando os olhos daqueles que a estudam para a sua amplitude, enquanto inserida no conjunto de disciplinas que a ultrapassam. Transpassar os limites colocados entre as disciplinas, contudo inexistentes quando estas são analisadas a partir de um sistema aberto de conhecimento, é o que a ideia de transdisciplinaridade se propõe a fazer. Ou seja, vai além do âmbito acadêmico e escolar, e deve estar presente na vida cotidiana (GUEDES, 2010, p. 2).

Sendo assim, destaca-se a importância da transdisciplinaridade no âmbito escola, pois irá proporcionar aos educandos uma esfera de conhecimentos que agreguem tanto sua vida profissional quanto pessoal, voltada para um desenvolvimento integral do sujeito no mundo. Para SANTOS (2008) a transdisciplinaridade exige uma postura de democracia cognitiva (todos os saberes são igualmente importantes), superando o preconceito introduzido pela hierarquização dos saberes. O que ele propõe é que quanto mais integra vários conhecimentos, mais o homem terá a possibilidade de se desenvolver como sujeito integrado ao mundo. O conhecimento transdisciplinar tende a lidar com a realidade dos fatos e atos humanos, e ainda com as mais diversas disciplinas. Conforme afirma Santos (2008):

O conhecimento transdisciplinar associa-se à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e apoia-se no próprio conhecimento disciplinar. Isso quer dizer que a pesquisa transdisciplinar pressupõe a pesquisa disciplinar, no entanto, deve ser enfocada a partir da articulação de referências diversas. Desse modo, os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não se antagonizam, mas se completam. E este novo olhar da transdisciplinaridade traz ainda um desafio maior: o de transitar pela diversidade dos conhecimentos (biologia, antropologia, física, química, matemática, filosofia, economia, sociologia). Isto requer espírito livre de preconceitos e de fronteiras epistemológicas rígidas (SANTOS, 2008, p.75).

Assim, a transdisciplinaridade significa transgredir a lógica da não-contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e diversidade. Ao articular esses conceitos, a compreensão da realidade ascende a outro nível, tomando um significado mais abrangente e sempre em aberto para novos processos. Com isso, é possível perceber a importância de uma visão transdisciplinar, a qual possibilitará, uma compreensão sobre o que é recomendado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2001), os temas transversais, tendo em vista um tema social, transgridem as fronteiras

epistemológicas de cada disciplina, possibilitando uma visão mais significativa do conhecimento e da vida (SANTOS, 2008, p.74).

Na transdisciplinaridade que são consideradas e validadas diferentes linguagens, inclusive a artística, nem sempre valorizadas pelos sistemas educacionais, visando à aprendizagem do aluno e sua felicidade – indicadores da escola que dá certo - Essa atitude é capaz de impregnar a metodologia e saturá-la do paradigma da complexidade, a partir de novos parâmetros e interpretação da realidade educativa. Assim, passam a ser valorizadas a subjetividade e a objetividade como instâncias dos processos de ensino, pesquisa e aprendizagem, interligadas e independentes (BEZERRA, 2013,p.50-51).

Nessa direção aponta Morin (2000) *apud* Bezerra (2013):

A escola deve incentivar a comunicação entre as diversas áreas do saber e a busca das relações entre os campos do conhecimento, demonstrando as fronteiras que inibem e reprimem a aprendizagem. Trata-se da transcendência do pensamento linear que, sozinho, é reducionista. Transdisciplinaridade é a prática do que une e não separa o múltiplo e o diverso no processo de construção do conhecimento (p.45) (BEZERRA,2013,p. 50).

Segundo o Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos da UNESCO, a educação de adultos há muito tem sido definida como um veículo de mudança e transformação social (BAUMGARTNER,2001; MEZIROU, 1990,2000). Já em 1900, Dewey afirmou que a educação é simultaneamente um direito e um bem público, ao qual, todos devem ter acesso, assim como a responsabilidade de participar – em prol da construção e defesa da democracia. Para a UNESCO, a educação de adultos desempenha um papel importante no oferecimento de espaço, tempo e local para que os adultos possam – usando os termos do Relatório Delors (DELORS et al.,1996) *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. A partir desse olhar é que a transdisciplinaridade possibilitará uma reflexão mais integrada sobre um todo, ou seja, várias áreas do conhecimento (Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, UNESCO, 2010, p.17-22).

Nos processos de ensino e de aprendizagem, o sujeito da pesquisa, seja criança, jovem ou adulto, participa com integralidade, inclusive no que se refere a sua corporeidade e às estruturas cognitivo-emocionais, aspectos que podem ser tecidos aos elementos constituintes de uma dada realidade social, física ou natural. Nesse sentido, Moraes e Valente (2008) *apud* Bezerra (2013) afirmam a transdisciplinaridade como uma perspectiva teórica, com suas facetas de postura filosófica e metodológica, capaz de inspirar pesquisas de base lógica e criteriosa de validação.

## **A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Os termos educação de adultos, educação popular, educação não-formal e educação comunitária são usados muitas vezes como sinônimos, mas não são. Os termos educação de adultos e educação não-formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação. No entanto, o termo educação de adultos tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais como a UNESCO, para referir-se a uma área especializada da educação (GADOTTI, 2007, p. 30).

Para Gadotti (2007), os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos. Por isso, é imprescindível buscar uma educação de qualidade para que esses jovens e adultos que não tiveram as possibilidades de concluir seus estudos nos tempos conforme o indicado pela lei, que eles não sejam prejudicados mais uma vez, tendo assim que visar à aprendizagem do aluno a partir das suas condições. Conforme afirma Gadotti (2007):

Conhecendo as condições de vida do analfabeto, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, conhecendo-as na convivência com ele e não apenas “teoricamente”. Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal. O sucesso de um programa de educação de jovens e adultos é facilitado quando o educador é do próprio meio. Por que não se pode medir a qualidade da educação de adultos pelos palmos de saber sistematizado que foram assimilados pelos alunos. Ela deve ser medida pela possibilidade que os dominados tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver criado entre eles (GADOTTI, 2007, p.32-33).

No entanto, precisamos compreender que a educação de jovens e adultos perpassa por conceitos equivocados, que confundem com a educação do ensino regular, ou seja, é necessário rever a forma de trabalhar com os alunos desse tipo de educação, sem com isso, marginalizá-los, mas despertar suas habilidade e capacidades cognitivas. Afirma Gadotti (2007):

Como organização da reflexão sobre os sistemas produtivo, associativo e simbólico das comunidades a que se dirige o currículo escolar não pode se limitar a uma mera lista de conteúdos, mas a um conjunto de processos que dê conta da abordagem crítica do agir-pensar-sentir de uma comunidade ou classe social, para desencadear novas formas de agir, no sentido dos seus interesses. Neste aspecto, as fronteiras entre a educação de jovens e adultos se confundem com as do ensino regular voltado para a clientela que está na idade própria. Flexibilidade, variedade e informalidade,

entre outros, são os atributos de qualquer projeto educacional que vise à abertura de espaço para todas as formas de representação social.

Conforme Gadotti (2007), não se pode perder a oportunidade de se definir, de uma vez por todas, a educação de jovens e adultos como parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica, no sentido da prioridade de que ele deve ser alvo, com todos seus componentes estruturais, por parte das autoridades e da população. Por outro lado, há que se destacar a qualidade de que deve se revestir a educação de jovens e adultos. Ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltado para uma clientela específica (GADOTTI, 2007, p. 55)

## **ANÁLISE REFLEXIVA DO ESTUDO SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EJA DO ESTADO DE SERGIPE**

O referido documento (PPP EJA Sergipe) se constituiu a partir da sua elaboração através da Secretaria de Governo de Sergipe juntamente com a Secretaria de Estado da Educação, o Departamento de Educação e do Serviço de Educação de jovens e Adultos, dando origem ao Projeto Pedagógico Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio-EJAEM, atualizado no primeiro momento através das resoluções de nº 003/2010/CEB/CNE, e a de nº 002/2013/CEE, já no segundo momento das resoluções de nº 003/2012/CEB/CNE e 002/2013/CEE. As áreas de abrangência foram a Rede Estadual de Ensino e as Prefeituras Municipais Conveniadas. As Unidades Executoras foram: Unidades de Ensino da Rede Estadual (Urbanas e Rurais); Unidades de Ensino da Rede Municipal (Urbanas e Rurais) e Unidades Carcerárias do Sistema Penitenciário. Com este documento buscou-se o encaminhamento que atentam as novas exigências para a formação do cidadão e o torne participante ativo da sociedade, tendo como resultado final a profissionalização. Sua Fundamentação Legal partiu da Constituição Federal; LDB 9394/96; Parecer nº 11/2000, CEB/CNE, Lei nº 10.639 de 9/01/2003/CEB/CNE e nº 401/CEB/CNE 19/02/2004. As Resoluções de nºs 160 de 11/06/2005, 122 de 30/05/2008, 3664 de 11/08/2008/SEED/GS, 201/2001/CEE, 002/2010/CEB/CNE, 003/2010/CEB/CNE, 001/2012/CEE, 002/2013/CEE e do Decreto Federal de nº 5.840/2006.

A partir do Projeto Político Pedagógico do Estado de Sergipe, onde constam conceitos sobre a concepção e fundamentos da EJA, a justificativa sobre a elaboração desse

documento, seus objetivos, e seus requisitos, foi possível compreender como se articula essa busca de conhecimento, o qual afirma a importância da análise desse estudo:

O PROEJA vem atender a concepção que une Trabalho, Educação e Juventude, sua clientela é de jovens trabalhadores, que atuam nos setores formal e informal da economia, tende a oferecer aos jovens e adultos a oportunidade de adquirir e comprovar qualificação, é tarefa essencial da escola pública, especialmente da modalidade EJA, entendida como política pública de inclusão. Justificativa se dá a partir da necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidade e competências para enfrentar as transformações da sociedade contemporânea. Objetivo e de oferecer uma nova oportunidade de conclusão de sua escolaridade a jovens e adultos, bem como àqueles que buscam a profissionalização integrada à EJAEM (PROEJA) e inclusive, aos que se encontram privados de liberdade. Requisitos de acesso são: idade mínima de 18 anos completos, aferição e reconhecimento de competências adquiridas em processos formativos extra-escolares, para candidatos que não puderem comprovar estudos anteriores, mediante avaliação de conteúdos significativos da base nacional comum para situar o aluno no ano, série, ciclo, período, ou fase anterior e teste de nivelamento para verificação do nível de aprendizagem do aluno, elaborados e aplicados pela unidade executora, a quem compete analisar e divulgar os resultados.(PPP-EJAEM, 2013, p.3).

Torna-se impossível pensar em um projeto com educação escolar de jovens e adultos que ignore reflexões acerca do fato de que se conheça esse aluno adulto, sua história de vida, suas expectativas e necessidades, seus processos operatórios de aprendizagem; que não considere toda e qualquer bagagem anterior à escola – seus conhecimentos prévios adquiridos em sua cultura de origem, valores, crenças, em seu ambiente de trabalho; que não considere o quanto sua capacidade de aprendizagem é potencialmente capaz de apropriação dos conteúdos científicos e formais; e que se tenha como resultado a ampliação da capacidade de estabelecer relações entre sua bagagem e o conhecimento novo, com significado, e que não respeite o direito que este aluno tem de utilizar tanto o conhecimento novo como o anterior, na vida do seu cotidiano (PICONEZ, 2009, p. 98)

Partindo dessa observação de Piconez, foi possível observar que o PPP de Sergipe está pautado na construção desse aluno que procura a EJA, partindo do princípio que para o aluno se desenvolver é necessário que ele encontre um ambiente que possa acolhê-lo com suas demandas, preparando-o para o futuro, e para que isso ocorra, o projeto da EJA deve respeitar todas as necessidades de aprendizagem desse aluno. Quando elaborado o PPP da EJA Sergipe, se fez pautar numa metodologia que abordasse toda essa contextualização, onde foi pensado no espaço e como acontece essa aprendizagem.

Sua Metodologia: a EJA é um espaço de tencionamento e aprendizagens em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. A educação não acontece apenas nos espaços escolares ela é produzida com processos que acontecem com homens e mulheres por

toda a vida. Por isso as experiências sócio-culturais trazidas pelos alunos devem ser acentuadamente valorizadas e ressignificadas através do saber técnico-científico presente na educação formal. Com isso os alunos da EJA buscam qualificar-se pela atualização de conhecimentos e pelo desenvolvimento de novas competências e habilidades para corresponder às exigências intelectuais do mercado de trabalho e da vida cotidiana. São alunos de diferentes idades com saber próprio, elaborados a partir de suas relações sociais, muitos deles com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho(PPP-EJAEM,2013,p.17).

Ao trabalhar com jovens e adultos visando sua integração como ser social e intelectual, é fundamental que o professor além dos conteúdos didáticos tenha a consciência da importância sobre as experiências de vida, transformando assim a sala de aula em um ambiente sociocultural. De acordo com Nóvoa:

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimentos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática (NÓVOA, 200, p. 71).

Partindo desse princípio se faz necessário compreender a importância da transdisciplinaridade relacionada ao PPP da EJA Sergipe, visível na metodologia que “de acordo com as necessidades da clientela e as características da região, contempladas na proposta pedagógica da escola média, os estudos de formação geral devem proporcionar preparação básica para o trabalho, tanto na Base Nacional Comum como na parte diversificada, podem ser tratados em diversas áreas ocupacionais. Dessa forma, as ações pedagógicas serão desenvolvidas numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização, priorizando a autonomia intelectual do jovem e do adulto, situando-os como sujeitos produtores de conhecimentos e participantes da construção do saber”. Ou seja, contemplando diversas áreas do conhecimento.

Atualmente, o maior desafio é compreender a relação da transdisciplinaridade na educação, embora hoje o campo de conhecimento de outras áreas das ciências tende a ser real e deve-se a vários contextos de ser ou não possível. E isto se torna um grande desafio na nossa educação atual. Na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para sua mudança com a realidade atual.

Para a UNESCO (2006), essa prática consiste em reflexões sobre a capacidade de mediação do educador, o profissional toma consciência do seu papel e organiza situações em que os educandos estabelecem relações entre o saber cotidiano (real) e o saber científico escolar (potencial), considerando as zonas de desenvolvimento do sujeito na construção do

conhecimento: a real, a proximal e a potencial. E é justamente na zona proximal que o educador tem papel relevante, pois a ele caberá mediar a construção do conhecimento, de forma que o educando dê o “salto qualitativo”, transpondo de uma zona a outra. Nesta formulação de documento voltado para a Educação de Jovens e Adultos houve outras buscas que permearam a construção desse saber, conforme documento elaborado pela UNESCO:

Buscou-se também inspiração teórica em Paulo Freire no sentido de discutir a EJA, trazendo a vivência do sujeito como ponto de partida para a aprendizagem escolar, com a clareza de que a educação de qualidade se faz com profissionais politicamente comprometidos e profissionalmente competentes, e partindo da compreensão de que todos são resultado de um “sistema perverso”, mas com possibilidades de mudanças por meio da luta sociohistórica. Vale ressaltar que as teorias apresentadas se complementam entre si e contribuem para a compreensão do sujeito como uma totalidade de relações. Assim, o Projeto de Aprendizagem para Jovens e Adultos em Ciclos fundamentou-se na concepção dialética da aprendizagem – aprender a aprender–, na qual o sujeito é o agente do seu conhecimento, e o professor é o problematizador e mediador, promovendo momentos de aprendizagem, de trocas, de saberes e conhecimentos, numa relação amorosa necessária nas relações entre educandos e educadores (UNESCO, 2006, p. 52).

Ser professor diante desse contexto é algo complexo onde se faz uma reflexão acerca da importância e a prática de várias áreas do conhecimento, de forma humana, ou seja, transdisciplinar onde observa o homem como um todo, a partir de um contexto global no mundo. Para a professora Ada Augusta essa mediação torna-se perceptível quando a educação é compreendida como apropriação da cultura humana.

A compreensão da educação como apropriação da cultura humana e da função social da instituição escolar no sentido de prover a educação sistematizada, ou seja, a socialização formal da cultura historicamente acumulada junto a todos os cidadãos faz emergir a especificidade da natureza do trabalho pedagógico escolar, em especial o do professor. Essa especificidade do trabalho docente é hoje objeto de reflexão contínua por parte de educadores, até como elemento identitário, diante dos diferentes apelos e novos atributos que são demandados desse profissional pelo estado neoliberal (BEZERRA, 2012, p.32,).

Nesse contexto, a transdisciplinaridade é entendida como uma prática social, onde as relações se complementam a partir da construção de conhecimento e de transformação do homem. Conforme afirma Bezerra:

O trabalho dos profissionais da educação sendo, como o trabalho em geral, entendido como prática social fundamental pela qual é (re) produzida a própria existência, constituído de relações do homem com a natureza e com os demais homens. Dessa concepção pode-se inferir desde já a especificidade do trabalho do professor, um trabalho humano que é criador da própria humanidade do aluno, que se humaniza progressivamente pela apropriação da cultura produzida socialmente e acumulada historicamente, com a mediação docente (BEZERRA, p.36, 2012).



Bezerra (2012) cita que o professor (força de trabalho docente) é, sem dúvida, o elemento subjetivo do processo do trabalho pedagógico escolar, embora a ênfase na sua função mediadora entre o aluno e o conhecimento leve alguns a considerá-lo como meio: suas atividades, especialmente a aula, nessa perspectiva, são vistas como recursos de socialização do conhecimento historicamente acumulado. Com isso, compreender a importância e o papel da escola, como um espaço fundamental na construção da identidade do homem, seja ele na condição de educador ou de educando. A escola seria

[...] o espaço educativo por excelência, sofrendo diversas determinações concretas da infraestrutura, daí porque se caracteriza também por relações de força, de poder, cuja conformação e intensidade relacionam-se com a natureza do seu projeto político-pedagógico, com a luta concreta por uma perspectiva de vida social. É fonte de conhecimento, não só pela socialização do saber acumulado historicamente mas também pela crítica, superação e descobertas, no que se destaca a contribuição da ciência. (BEZERRA, 2007, p. 95).

O professor tende a ser e deve se fazer forte frente às complexas situações enfrentadas, devido a falta de condições de ter um bom funcionamento, provocado pelo poder público. Além disso, tem-se que entender que isto se deve pelo contexto sociopolítico que tende a comprometer os espaços do ensinar e do aprender na educação da EJA, o professor tem dificuldades de atuar com sua prática pedagógica, tendo que superar essas dificuldades a partir de uma autoconsciência e amor à profissão. Conforme afirma Tardif (2005):

Um professor trabalha, portanto, com e sobre seres humanos. Ora, os seres humanos apresentam algumas características que condicionam o trabalho docente. Eles possuem, primeiramente, características psicológicas que definem modalidades de aprendizagem concretas que os professores precisam, de um modo ou de outro, respeitar em sua docência, adaptando-a justamente às “competências” e atitudes de seus alunos (TARDIF, 2005, p. 69).

Diante desse contexto, é possível perceber a necessidade de ampliar devidos cuidados sobre essa modalidade de ensino, possibilitando a esses jovens e adultos que infelizmente não conseguiram concluir seus estudos nos períodos devidos de suas vidas por diversos motivos, sejam eles sociais ou não, mas que ao retornarem a escola possam concluir seus estudos de forma qualitativa e com a devida dignidade, a fim de estar preparados enquanto seres capazes e proativos para a sociedade, por que na prática a maioria desses alunos que fazem parte do EJA, geralmente saem alfabetizados, porém, não capacitados para lidar com a nova realidade do mercado que gira em torno da competitividade e da globalização.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa pesquisa evidencia a necessidade de se estudar a transdisciplinaridade na EJA, a partir de um estudo do projeto político pedagógico EJA Sergipe, enfatizando a influência e o papel que essa nova área do conhecimento tem proporcionado para a educação. A educação de jovens e adultos recria o conceito de uma nova possibilidade ao indivíduo, referindo-se assim, ao conjunto de jovens e adultos trabalhadores que buscaram o saber ainda de forma tardia, mas com a esperança de construir uma nova história a partir da educação, e a escola é esse ambiente que irá proporcionar através das relações pedagógicas a realização desse objetivo.

Para Tardif (2005), as relações entre os trabalhadores e as pessoas constituem o processo de trabalho, o qual consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive as pessoas, elas próprias. Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Bem como a contribuição de várias áreas do conhecimento a partir de um novo olhar através da transdisciplinaridade. Por isso, a importância da academia desenvolver pesquisas voltadas para a compreensão da transdisciplinaridade na educação de jovens e adultos e suas formas de trabalho, possibilitando a estes o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, transformando-os em sujeitos ativos de um processo de crescimento tanto profissional quanto pessoal, preparando-os para o mundo.

Ainda há muito que se fazer para que dentro desse contexto possa refletir e ampliar as discussões acerca da importância dos conteúdos de uma disciplina e outra, entre os cursos, disciplinas e a própria vida, aproximando a sala de aula com a própria história de vida do aluno, visando atingir uma qualidade positiva na educação de jovens e adultos, não só através dos professores, das práticas pedagógicas, mas também através das políticas públicas que norteiam esse universo, possibilitando a esses alunos um crescimento tanto pessoal como profissional, preparando-os para compreender o mundo na sua integralidade.

### **TRANSDISCIPLINARIEDAD NA AYE: UN ESTUDIO DEL DISEÑO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EJA SERGIPE**

**RESUNNE:** La transdisciplinariedad en EJA, de un estudio de Proyecto Político Pedagógico en el estado de Sergipe, constituyen el objeto de estudio de esta investigación. En este estudio, el objetivo es una literatura cualitativa en relación con el proyecto político y pedagógico en Sergipe y el fundamento teórico sobre el papel de la transdisciplinariedad en EJA, que comprende la construcción de conocimientos de diversos campos de la ciencia que trabajan con jóvenes y adultos como instrumento de transformación social. El método utilizado es la dialéctica, que examinará la necesidad humana de reflexionar sobre el

conocimiento fundamental de la transdisciplinariedad y su importancia para la EJA. La hipótesis es entender la necesidad de comprender el papel de la transdisciplinariedad en EJA, desde el Proyecto Pedagógico política en Sergipe, proporcionando una educación de calidad para jóvenes y adultos. Se encontró con la transdisciplinariedad resultado de la búsqueda y el estado PPP EJA de Sergipe, ha sido un fuerte aliado como una nueva área de conocimiento que tiene por objeto garantizar la nueva generación de estudiantes de educación de calidad EJA brindar su pleno desarrollo en el mundo.

**PALABRAS CLAVE:** transdisciplinariedad. Educación. Aprender. EJA.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz e SANTANA, Edineide. **A questão da prática e da teoria na formação do professor**. Ed.UFC, Fortaleza, 2012.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Gestão democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público: a experiência de Aracaju**. Ed.UFAL, Maceió-AL, 2007.

\_\_\_\_\_, Ada Augusta Celestino e SANTOS, Paula Tauana. **Transdisciplinaridade na educação de jovens e adultos: colcha de retalhos conhecimento, emancipação e autoria**. Coleção Diálogos Intempestivos, Fortaleza, Ed. UFC, 2013.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos: relato de uma experiência construtivista**. Ed. Vozes, 7ªed.Petrópolis, 2001.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO(Orgs) , José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. Ed. Cortez. 9. ed. Instituto Paulo Freire., São Paulo, 2007.

GATTI, Bernardes Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO; MEC; 2011.

GUEDES, Carolina Oliveira. Importância das aplicações da transdisciplinaridade na educação humana. Revista Graduando, nº 1, Jul/dez 2010. ISSN 2236-3335. Disponível em: <<http://www.2.uefs.br/dia/graduando/n1/n121-132.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

LEVY, Lênio Fernandes. A transdisciplinaridade e a educação de jovens e adultos. Revista de Educação em Ciências e Matemática. V.3, nº 5, Jul 2006/dez 2006, V.3, nº 6 Jan 2007/jun 2007. Disponível em: <[http://www.ppgecm.ufpa.br/revistaamazonia/vol\\_03/v03\\_p/9.pdf](http://www.ppgecm.ufpa.br/revistaamazonia/vol_03/v03_p/9.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2014>.

NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. Porto Editora, 2. ed. (Coleção Ciências da Educação). Portugal,1999.

\_\_\_\_\_, António. (org.). **Vidas de professores**. Porto Editora, 2.ed.,1995 (Coleção Ciências da Educação), Portugal,1999.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Ed. Papirus. 7ª Ed. São Paulo,2009.

PPP EJAEM – Projeto Pedagógico Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio – EJAEM – Aracaju /Sergipe, 2010 – 2012 – 2013 .

SANTOS, Zenaide Maria. **Educação de jovens e adultos**: fios e desafios na construção de sua identidade. (UNESCO/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-Representação no Brasil).Ed.MEC/UNESCO. Brasília, 2006.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Laboratório de Estudos e Pesquisa Transdisciplinares. Revista Brasileira de Educação. V.13,nº37. Jan/Abril.2008. Disponível:<http://WWW.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07> Acesso em 02/2014.

TARDIF, M. ; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Tradução de João Batista Kreuch. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10.ed. Petrópolis: Ed. Vozes, Petropolis, 2010.

UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos** – Brasília: 2010.

## UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO DE UMA SALA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria José Guimarães Vieira<sup>1</sup>  
Cássia de Fátima da Silva Souza<sup>2</sup>  
Sandra Eline Silva Araújo<sup>3</sup>  
Alda Valéria Santos de Melo<sup>4</sup>  
Evanilson Tavares de França<sup>5</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo elaborar uma reflexão fundamentada sobre a realidade de uma sala de aula de alfabetização da EJA quanto a aspectos relativos à questão do formato e disposição das salas de aula, à metodologia, aos conteúdos, à avaliação e ao planejamento. A necessidade de se argumentar sobre esses itens decorre da vivência no cotidiano da EJA e do conhecimento de causa sobre as interferências que agem negativamente sobre o processo de ensino e de aprendizagem desse alunado, sob todos os pontos de vista continuamente prejudicado e impedido de avançar intelectualmente. O contexto no qual se efetivam as aulas EJA apresenta as características de um problema educacional cujas providências para que essa modalidade se firme e produza resultados de alguma qualidade sugerem estar distantes das preocupações prioritárias do gerenciamento da Educação, em detrimento do amparo legal e da reconhecida necessidade que tem esse alunado de uma ação mais efetiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA. Salas de aula. Metodologia. Alfabetização. Planejamento.

### INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), inúmeras bibliografias e vastas produções acadêmicas tratam sobre o tema e a impressão que cada autor tem sobre os alunos que frequentam essa modalidade de ensino, a atuação dos professores a metodologia adotada, as formas de avaliação e as condições de desenvolvimento dessa prática pedagógica. É necessário um olhar especial sobre cada um desses elementos que juntos, contribuem para o sucesso ou insucesso da experiência de cada sujeito envolvido nesse processo. Trata-se aqui da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica, que possui especificidades próprias e deve ser ofertada conforme prevê a legislação.

---

<sup>1</sup> Especialista em Telemática na Educação pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Atua como Professora da Educação Básica das redes estadual e municipal de Aracaju. E-mail: <mariajosevieira11@gmail.com>.

<sup>2</sup> Especialista em Psicopedagogia Faculdade Pio Décimo/SE. Atua como professora da Faculdade Dom Pedro II – Sergipe e da Sala de Recurso da EMEF Tenisson Ribeiro. E-mail: <cassiaproject@yahoo.com.br>.

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade Pio Décimo. Atua como professora da Escola Bilíngue Maple Bear Aracaju. E-mail: <sandraelinne@hotmail.com>.

<sup>4</sup> Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes. Atua como professora das Faculdades AMADEUS e Pio Décimo em Aracaju e Técnica na Divisão de Educação Especial na Secretaria Estadual de Educação (SEED/SE–E-mail: <aldamvaleria@yahoo.com.br>.

<sup>5</sup> Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (Universidade Federal de Sergipe/UFS). Atua como Professor e Pedagogo da Rede Estadual de Educação (Sergipe). E-mail: <evanilsont@gmail.com>.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1997, p. 27)

A aprendizagem acontece em vários espaços sociais, não é somente no âmbito escolar que se desenvolve. O meio em que vive as trocas de experiências, as conversas informais favorecem a construção de saberes que vão se acumulando ao longo da existência e que define a condição de ser e estar no mundo de cada sujeito e não pode ser dissociado do ato de aprender, como afirma a professora Magda Soares (2008, p. 24)

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Entretanto, convencional e tradicionalmente, a sala de aula é entendida como espaço de interações, troca de experiências, socialização de saberes e merece destaque nessa reflexão, pois, se constitui *lócus* da aprendizagem. O tradicional formato das salas de aula e a disposição do mobiliário, paisagem comum e aceitável por grande parte dos docentes e dos discentes dos turnos vespertino e matutino da educação regular, é visto pelo aluno EJA como salas “frias”, com carteiras enfileiradas, quadro de giz negro ou branco, desprovidas de material de leitura, recursos didáticos e tecnológicos. Esse alunado apenas está naquele universo de quatro paredes como se estivesse recebendo um favor, utilizando-se das sobras dos alunos “normais”, haja vista o sujeito dessa modalidade ser diferenciado dos outros regularmente matriculados em termos de: faixa etária, experiências vividas, estar inserido no mercado de trabalho, ter vivenciado experiências que se traduziram em fracasso escolar que o afastou busca por uma formação.

O perfil do aluno EJA é profundamente diferenciado, trata-se de uma população estudantil heterogênea que envolve sujeitos ‘trabalhadores’ que cumprem jornadas laborais diárias, somado as atividades domésticas enquanto pais e mães de famílias, sujeitos que vivenciaram experiências escolares anteriores marcadas pelo insucesso, pessoas desacreditam na capacidade de desenvolver aprendizagens e construir conhecimentos significativos.

Nesse diapasão, Beatriz Dorneles assegura que

[...] os professores que ainda acreditam que os alunos aprendem repetindo as informações estão reduzindo-se progressivamente. Nós sabemos que os alunos lidam com as informações modificando-as, reorganizando-as, reinterpretando-as e atribuindo-lhes sentido (DORNELES, 2005a, p. 2).

As condições de vida e de trabalho desse alunado não se ajustam, portanto, àquele ambiente que para tantos, mesmo que de forma precária, é considerado agradável. A imagem que o alunado EJA faz desse espaço não condiz com a realidade do cotidiano de suas vidas e, técnica e humanamente, não se ajusta a uma proposta de educação que motive e mobilize esses indivíduos no sentido de construir, de forma autônoma, aprendizagens que venham a considerar significativas.

Na aprendizagem significativa há uma interação entre o novo conhecimento e o já existente, na qual ambos se modificam. À medida que o conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, ele também se modifica, os subsunçores vão adquirindo novos significados, se tornando mais diferenciados, mais estáveis. Novos subsunçores vão se formando; subsunçores vão interagindo entre si. A estrutura cognitiva está constantemente se estruturando durante a aprendizagem significativa. O processo é dinâmico; o conhecimento vai sendo construído (MOREIRA, 2005, p. 05).

Os sujeitos da EJA, aqueles que estão na vida ativa, produzindo as condições materiais para sua sobrevivência e colaborando com a economia do seu estado e do país, são também os que não tiveram acesso ao capital cultural, intelectual e econômico, vítimas das diversas formas de desigualdade social, desprovidos dos saberes básicos exigidos para melhores oportunidades no mundo do trabalho e buscam na escola formas de reparar essa defasagem com o domínio da escrita e da leitura, através do processo de escolarização.

É certo que jovens e adultos que não tiveram acesso à escola e, portanto não puderam ser alfabetizados quando crianças chegam à escola trazendo histórias de vida que definem a sua identidade e constituem o seu cabedal de saberes e conhecimentos adquiridos nas experiências vividas. Demonstram entender da vida, mesmo sem dominar os códigos da escrita e da leitura, por exemplo, utilizam o aparelho celular e os mais variados aplicativos, comunicam-se através de redes sociais, fazem uso de transporte público, utilizam os conhecimentos matemáticos para suprir necessidades como efetivação de compras, planejamento orçamentário doméstico, pagamentos de prestações entre outras possibilidades.

Via de regra, em Educação de Jovens e Adultos, estamos tratando com um grupo de pessoas que foram silenciadas por longos momentos de suas vidas. São pessoas que, em alguns casos, já chegaram a internalizar que são incapazes de aprender. Que já são velhas demais para aprender ou até mesmo que aprender a ler e a escrever não mudará nada em suas vidas. (BARCELOS, 2012, p.39)

Ao iniciar as atividades letivas, o professor comprometido com a sua prática pedagógica e com os resultados a serem alcançados, deve conhecer o seu aluno, compreender os motivos que o levou a ingressar na EJA, suas expectativas e seus temores, reconhecendo-o como sujeito. Esse deve ser o ponto de partida para a definição do planejamento, que poderá ser reformulado de acordo com as necessidades apontadas no processo de ensino e de aprendizagem. Freire (2001) chama a atenção para a compreensão do sujeito em sua relação com o mundo quando diz “Em minha visão “SER” no mundo significa transformar e retransformar o mundo, e não adaptar-se a ele. Como ser humano, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança [...] (FREIRE, 2001, p. 37)”.

Esse quadro de uma realidade escolar suscita uma série de questionamentos: Será que esse ambiente é pensado quando na formulação de políticas públicas voltadas para o atendimento educacional dos sujeitos matriculados nessa modalidade? As necessidades dos alunos são contempladas pelas instâncias superiores da Educação tendo em vista a perspectiva de inclusão e permanência desses alunos? Esses sujeitos têm sido ouvidos por essas mesmas instâncias quanto à organização desses espaços de tal forma a terem atendidos os seus anseios? Que autonomia tem o professor para modificar a disposição do mobiliário da sala de aula? Como a gestão da escola percebe essa organização? A metodologia adotada pelo professor é condizente com o perfil desse alunado? Como são selecionados os conteúdos? Como é definida a avaliação adotada?

Comprovadamente, a questão da organização comum das salas de aula tem interferido significativamente no desenrolar do processo ensino e aprendizagem e no desempenho dos alunos EJA, como elemento de motivação. Os educadores que atuam na EJA reconhecem que o ambiente de uma sala de aula deve contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e favorece as relações que se estabelecem entre aluno e professor e entre os próprios alunos, especialmente quando se trata da alfabetização desses adultos.

O ambiente no qual são ministradas as aulas da EJA não recebe a devida atenção das instâncias superiores da Educação que não levam em conta a perspectiva das necessidades dos alunos EJA. Em geral são salas de aula desprovidas de recursos didáticos e tecnológicos, carentes de locais para a socialização das produções dos discentes, não favorecemos trabalhos de grupo e, assim, não condizentes à realização de uma proposta que reconheça o aluno como sujeito ativo no processo, esse espaço deve permitir que alunos e professores transitem livremente, e lhes seja possível olhar nos olhos uns dos outros e trocar informações, partilhar saberes. Para mudar esse contexto é importante que o professor coordene um debate no qual



todos sejam ouvidos, com vistas à elaboração de uma proposta funcional organização e que as sugestões apresentadas sejam encaminhadas para a equipe de gestão da escola.

Um fenômeno cada vez mais crescente que se tem observado nas turmas de alfabetização na EJA é a convivência de jovens e adultos das mais diversas faixas etárias dentro de um mesmo ambiente físico, o que exige grande flexibilidade na organização metodológica e curricular para lidar com as singularidades dos diferentes tempos e ritmos de aprendizagem. Para tanto, exige-se uma metodologia voltada para práticas individuais e homogêneas. As atividades de ensino devem ser diferenciadas em um dado momento e, iguais para toda a turma, em outro. Diante desse contexto, o professor atua como mediador do processo de construção do conhecimento, o que o leva a organizar diferentes modos de lidar com essa diversidade ao definir as atividades de ensino a serem adotadas.

Outro fator que influencia na opção da metodologia é a constatação de que o tempo na sala de aula deve ser muito bem aproveitado, pois devido às necessidades de trabalho e do atendimento à família, o aluno da EJA não dispõe de outro horário para desenvolver as suas atividades. Sendo assim, torna-se inviável uma administração de atividades extraclasse.

Os sistemas que pretendem garantir [os] direitos [de jovens e adultos] têm de se adaptar à concretude social em que os diversos setores vivem suas exigências, sobretudo quando se trata da infância, adolescência e juventude populares a quem não é dado o direito de escolher suas formas de vida e de sobrevivência. Na história da EJA, encontraremos uma constante: partir dessas formas de existência populares, dos limites de opressão e exclusão em que são forçados a ter de fazer suas escolhas entre estudar ou sobreviver, articular o tempo rígido de escola com o tempo imprevisível da sobrevivência. Essa sensibilidade para essa concretude das formas de sobreviver e esses limites a suas escolhas merece ser aprendida pelo sistema escolar se pretende ser mais público. Avançando nessas direções, o diálogo entre EJA e sistema escolar poderá ser mutuamente fecundo. Um diálogo eminentemente político, guiado por opções políticas, por garantias de direitos de sujeitos concretos. Não por direitos abstratos de sujeitos abstratos (ARROYO, 2005, p. 49).

Os conteúdos, costumeiramente definidos a partir das sequências apresentadas nos livros didáticos utilizados no ensino regular, por sua vez, devem ser selecionados respeitando os conhecimentos científicos, mas devem também primando por considerar as características desse alunado, sua vivência, sua cultura, suas experiências e intencionalidades e diferentes tempos de aquisição e apropriação dos saberes. E que considerem o significado do quê e para quê aprender, conforme ensina Charlot (2000, p. 53), para, enfim,

[...] ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização”, de singularização, de socialização. Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte.

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações de processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, que é o mundo, quem são os outros.

A avaliação, importante etapa do processo de ensino aprendizagem, normalmente é utilizada como medida para verificar a quantidade de conteúdos apreendidos e perceber se o aluno está apto a prosseguir os seus estudos. No contexto da EJA, deve favorecer o diagnóstico das necessidades do aluno, suas limitações, acertos e possibilidades. Deve fundamentar uma relação basilar entre os sujeitos da ação educativa, portanto é fundamental que o professor compreenda a sua função e a sua intencionalidade e a utilize em todas as etapas, utilizando-se de instrumentos variados que permitam o amplo conhecimento dos saberes construídos e possíveis de serem alcançados. Não somente o aluno deve ser avaliado, o professor também deve ser avaliado e se autoavaliar.

A avaliação de acompanhamento exige um projeto que tenha como meta subsidiar de forma construtiva e eficiente o educando no seu autodesenvolvimento, o que se diferencia de ‘esperar’ resultados bem-sucedidos, como usualmente ocorre nas práticas pedagógicas cotidianas em nossas escolas. Construir e esperar são duas condutas totalmente diferentes entre si que produzem resultados completamente distintos (LUCKESI, 2011, p. 21).

O planejamento na EJA se constitui em importante etapa da organização do trabalho escolar, utilizado com a finalidade de definir o caminho, o rumo a ser seguido no percurso pedagógico, apontar a direção, de acordo com os propósitos previamente definidos. Com isso se evitará a improvisação no desenvolvimento das atividades escolares. Para a sua elaboração deve-se considerar a realidade em que estão inseridos os sujeitos, as condições de efetivação da prática pedagógica, os recursos disponíveis, prevendo, assim formas de superar as dificuldades e alcançar os objetivos almejados.

A tomada de decisão é que respalda a construção do futuro segundo uma visão daquilo que se espera obter [...] A tomada de decisão corresponde, antes de tudo, ao estabelecimento de um compromisso de ação sem a qual o que se espera não se converterá em realidade. Cabe ressaltar que esse compromisso será tanto mais sólido, quanto mais seja fundamentado em uma visão crítica da realidade na qual nos incluímos. A tomada de decisão implica, portanto, nossa objetiva e determinada ação para tornar concretas as situações vislumbradas no plano das ideias (LÜCK, 2011, p. 27).

As ações dever ser pensadas e planejadas, possibilitando o envolvimento de todos os sujeitos inseridos no contexto, permeado por uma avaliação reflexiva durante a execução das atividades de planejamento que permita uma flexibilidade, condizente com o currículo da

Unidade de Ensino e que também reflita as relações sociais que definem a dinâmica da escola e os avanços da contemporaneidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A reflexão sobre os pontos abordados demonstraram que fatores diretamente ligados ao contexto de aulas ministradas na EJA - Alfabetização interferem diretamente nos resultados que, tanto os docentes quanto os discentes esperam alcançar em termos do ensino e de aprendizagem. Contudo, evidenciou-se ainda mais que a mobilização dos sujeitos é condição fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e isto somente ocorre se professores e alunos compreenderem o seu papel no processo e considerarem a história de vida de cada um, que é determinada por construções sociais. Além disto, reconhece-se que, “assim como uma andorinha só não faz verão”, é indispensável a participação direta e compromissada das instâncias superiores que gerenciam o sistema educacional. Essa conjunção de esforços é determinante para mudar uma situação que se tornou quase insuportável e na qual, professores e alunos se sentem frustrados e impotentes.

Há, desde sempre, no histórico da EJA essa necessidade de uma gerência mais incisiva e de uma atitude que demonstre a vontade política de que aconteça efetivamente uma mudança radical que confira o mínimo de dignidade e de qualidade cidadã a essa sofrida modalidade de ensino. O que objetivamente se quer está mais que posto e definido, é que as políticas públicas se voltem também para a EJA no sentido nobre de que sejam exercidas as funções de reparar a exclusão social e educacional enfrentadas indefinidamente por jovens e adultos. E, ainda, que sejam equalizadas as oportunidades de condições de estudos para todos os que não tiveram acesso ao saber escolarizado na idade própria.

## **ONE LOOK ABOUT THE DAILY LIFE OF A CLASSROOM'S LITERACY IN THE EDUCACION OF YOUNG AND ADULTS**

**ABSTRACT:** This article aims to develop a reasoned decision on the reality of a classroom of EJA on aspects relating to the issue of format and layout of classrooms, methodology, content, assessment and planning. The need to argue about these items stems from experiences in everyday EJA and knowledgeable about the interference that act negatively on the teaching learning processes, from all points of view continually undermined and prevented from advancing intellectually process. The context in which the adult education classes are effected has the characteristics of an educational problem whose steps so that this modality is firm and produces results suggest some quality living distant priority concern of the management of education at the expense of an injunction and the recognized need which has a student body that more effective action.

**KEYWORDS:** EJA. Classrooms. Methodology. Plannin

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, M. G. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.

BARCELOS, Valdo. **Formação de Professores para educação de Jovens e adultos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 1996. Brasília, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Senado Federal, Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_04.02.2010/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DORNELES, Beatriz Vargas. Reflexões construtivismo. **Revista Pedagógica Pátio**. Ano IX, n. 35, ago/out, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

LÜCK, H. **Planejamento em orientação educacional**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Instituto de Física, Porto Alegre, 2005, UFRGS.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

# **PÔSTERES**

**GT 1 –**

**A democratização da  
educação superior no  
contexto latino-americano**

**ARRUMANDO AS MALAS PARA DECOLAR: REFLEXÕES SOBRE AS  
EXPECTATIVAS DE ESTUDADES DA UFRGS PARA REALIZAR  
MOBILIDADE DE GRADUAÇÃO PELO PROGRAMA ESCALA/AUGM**

**Bianca Silva Costa  
Denise Balarine Leite**

Este estudo apresenta parte de uma investigação de doutorado que, no contexto da internacionalização da Educação Superior, explorou as políticas de mobilidade estudantil e as experiências formativas de estudantes de graduação que participaram do Programa Espaço Comum Latino Americano (ESCALA), vinculado à Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM). Para tanto, foram investigados sete discentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que realizaram “mobilidade de partida” para outras universidades MERCOSUL, vinculadas à AUGM. Buscou-se apresentar as expectativas destes estudantes, que foram verificadas a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, cuja análise qualitativa procurou identificar como e quando ocorreu o interesse destes pela mobilidade acadêmica internacional proporcionada pelo ESCALA. Tomando como ponto de partida a realidade da UFRGS e sua relação com este Programa, os dados coletados foram submetidos à análise de prosa proposta por Marli André, enquanto que o suporte teórico-conceitual contou com o apoio de Boaventura de Sousa Santos, Jane Knight, Marília Morosini, Walter Mignolo, José Dias Sobrinho, Pedro Goergen e Catheryne Walsh. Os resultados da investigação demonstraram que, dentre diversos motivos que fizeram com que os estudantes escolhessem realizar mobilidade pelo ESCALA, destacam-se: bolsa de estudos; proximidade geográfica; aproximação com a língua; tranquilidade por conhecer o país que realizará a mobilidade; tempo de mobilidade; realização de parceria com universidades reconhecidas internacionalmente através dos rankings de instituições da América Latina. Além disso, dentre as expectativas dos estudantes para a mobilidade estão: agregar valor ao currículo; conhecer, aprimorar e praticar a escrita e língua espanhola; adquirir maturidade, independência e autonomia; ter estudar novos autores e conceitos; conviver com outra cultura; refletir sobre as relações políticas, educacionais e culturais. Por fim, considerando que historicamente a América Latina foi e é compreendida dentro de um contexto de subalternidade, os resultados desta pesquisa indicam que a opção destes estudantes por realizar mobilidade no MERCOSUL, através do Programa ESCALA/AUGM, indica uma das possibilidades que permite dar visibilidade às experiências vivenciadas no Sul.

**Palavras-chave:** Internacionalização da Educação Superior – Expectativas mobilidade estudantil – ESCALA Estudantil - UFRGS

## **ARTE BARROCA E MISSIONEIRA**

**Daniela Beghini John**  
**Luan da Silva Klebers**  
**Daniel Graciolli**  
**Rosa Adriana Comin**

Neste resumo apresentamos o resultado do estudo realizado sobre a Arte Missioneira. Estudo desenvolvido na Disciplina de História da Arte. A metodologia utilizada teve como base a realização de estudo "in loco", precedido por estudos bibliográficos, de folders, publicações avulsas e, culminando com a avaliação do processo. Teve como motivação, a observação da Lei nº 11645/2008 e a necessidade de conhecer a arte missioneira, o patrimônio histórico, a cultura que o constitui e a sua preservação. Em arquitetura, os estudos "in loco", constituem uma estratégia de excelência, visto a possibilidade de unir a teoria com a prática. Entre os vários resultados, podemos apontar a singular participação indígena na arquitetura missioneira, em meio a influência e a utilização de estilos europeus como o barroco (São Miguel das Missões e Santo Ângelo); o gótico (Santo Ângelo) e, onde as marcas da cultura local ficam evidenciadas na plasticidade e no erudito. Os formatos organizativos europeus, por outro, mostram a centralidade da praça e da ordem hierárquica de poder centrado na Igreja, mas, também, mostram as esculturas e as "vivendas" que mesclam culturas. Quanto aos aspectos gerais, podemos dizer que a Catedral de Santo Ângelo revela um patrimônio que combina os estilos gótico e barroco europeu e a plasticidade. São Miguel das Missões, o destaque é a combinação das técnicas do barroco europeu com o contexto cultural local. Também, a organização das estruturas urbanas missioneiras, nos dois Municípios visitados, apresentam a praça como referência, com ênfase para a Igreja. A arquitetura predial e escultural é, basicamente, construída com a utilização de pedras e madeiras. Quanto a preservação do patrimônio missioneiro, registramos a precariedade infraestrutural para abrigar as obras de arte e os turistas.



**GT 3 –**

**Desafios e perspectivas**

**da(na) formação**

**profissional para atuar**

**em contextos inclusivos**

**e multiculturais**

## A ACESSIBILIDADE ÀS PRÁTICAS CORPORAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Camila Felin Fochesatto<sup>1</sup>  
Claudinara Botton Dal Paz<sup>2</sup>  
Vera Lucia Rodrigues de Moraes<sup>2</sup>

O objetivo do presente trabalho é investigar a acessibilidade aos conteúdos da Educação Física, por meio de metodologia adequada, para seguir os princípios da inclusão dos educandos. A Educação Física é um componente curricular da Educação Básica que trabalha a cultura corporal do movimento, cujo objetivo “principal é oferecer experiências de movimentos adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento dos educandos” (BRASIL, 1998, p. 25). Dessa forma, contribui para o seu desenvolvimento nos aspectos cognitivo, motor e socio-afetivo. A Cultura Corporal do Movimento é constituída de práticas como os jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas que segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998, p. 29) “[...] tem em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana”. No entanto para que ocorra a verdadeira inclusão é necessário observar as dimensões da acessibilidade, quais sejam: arquitetônica, instrumental, comunicacional, programática, atitudinal e metodológica. A dimensão ora abordada é a metodológica. Ressalta-se que para incluir é necessário que o educando seja desafiado a participar, mas que tenha êxito na realização da tarefa, para que continue motivado a participar das aulas. Nesse sentido é papel do professor buscar uma metodologia adequada, ou seja, descobrir que caminhos ou vias precisa seguir para atingir o seu objetivo, utilizando recursos disponíveis e alternativos para a sua efetivação. Metodologia: Este estudo é qualitativo descritivo e com revisão bibliográfica do tema pesquisado. Resultados e conclusão: Diante do exposto, conclui-se que cabe ao professor adequar sua metodologia de maneira que consiga atingir todos os alunos, já que segundo o Art. 13 parágrafos III e IV da LDB<sup>3</sup> os docentes tem a incumbência de “Zelar pela aprendizagem dos alunos” e “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (BRASIL, 1996). De acordo com Ferreira (2006, p. 20) “Por meio das atividades físicas, propostas pela Educação Física, podem-se educar, aprimorar e melhorar os movimentos, além de desenvolver o bem-estar físico, psíquico e social”. Para tanto, é importante incluir atividades com caráter lúdico, nos conteúdos da Educação Física. E essa missão fica a cargo do professor que deve, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, embasar sua prática docente por meio de diferentes métodos que possibilitem a vivência dos conteúdos que proporcionam as experiências motoras necessárias em cada etapa da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Física. Acessibilidade. Metodologia.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do V semestre do Curso de Educação Física Licenciatura –URI –Frederico Westphalen-RS.

<sup>2</sup> Docente do Curso de Educação Física Licenciatura –URI –Frederico Westphalen-RS.

## A ÉTICA NA FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTE FACE A INTERDISCIPLINARIDADE

Dhiúlia Rafaela Ciganski<sup>1</sup>  
Rosane de Fátima Ferrari<sup>2</sup>

O professor, no seu dia a dia, trabalha com um coletivo de pessoas e se vê envolvido em situações conflituosas, cujo entendimento solicita conhecimentos éticos. É indispensável ao educador estudar a ética para melhorar sua prática pedagógica. Esta pesquisa objetiva pesquisar o que se entende por ética e de que forma a mesma é trabalhada e vivenciada por professores e alunos no espaço escolar, bem como refletir de que forma/maneira os valores subjacentes à formação de professores interferem no processo de ensino aprendizagem. A metodologia empregada neste estudo é a pesquisa bibliográfica, realizada através da consulta de diversas fontes de dados, a qual auxiliará a busca de informações específicas da temática. A ética é uma das pautas mais atuais e vem sendo discutida na política, na mídia, nas ciências e também diariamente, como forma de avaliação dos comportamentos rotineiros do indivíduo. Cada um tem seus interesses, suas aspirações, seus desejos, suas paixões e suas razões, por isso, são de extrema necessidade mecanismos de orientação, que regulamentem a forma do sujeito conviver em sociedade de forma respeitosa e pacífica. E conciliar as motivações humanas não é simples. Criar critérios éticos tem sido um desafio desde a antiguidade até os tempos contemporâneos e a finalidade geral disso tudo é promover uma convivência agradável na sociedade. A docência é uma profissão de interações humanas e apresenta marcas importantes que evidenciam a discussão e a vivência da ética como rotina. Ainda hoje, percebe-se a dificuldade da efetivação de uma educação baseada em princípios éticos e também da consideração desse componente no processo de profissionalização do magistério. É necessário o entendimento deste assunto na nossa sociedade, que a cada dia exige mais responsabilidade nas relações pessoais ou profissionais. O professor deve estar ciente de seu papel na formação da ideologia de seus alunos. Se ele fala sobre e como ser ético, ele também tem que manter uma postura coerente com o que ensinou aos estudantes. Não pode dizer uma coisa e fazer outra. Qualquer licenciatura deve estar comprometida com os valores democráticos e éticos, isto deve ser aprendido ao longo da formação dos futuros professores para que, nos seus ambientes de trabalho, possam atuar com ética e aplicar práticas educativas que levem seus alunos a pensar e agir observando suas responsabilidades e deveres. A educação abriga em si um componente ético, afinal, ela depende dos valores do educador e dos valores da prática educativa. Cabe ao professor comprometer-se com sua profissão e com os alunos, auto avaliar suas atitudes e manter a ética, repassando ao aluno os saberes acumulados pela humanidade ao longo da história e também os valores. Tudo para que o aluno tenha os subsídios necessários para construir sua própria ideologia e transformar sua realidade individual e social, agindo sempre de acordo com a ética.

**Palavras-chave:** Ética, formação docente, interdisciplinaridade

---

<sup>1</sup> Aluna bolsista PIBIC-EM – Formação profissional acadêmica: Espaço-tempo interdisciplinar na construção do professor

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen. Orientadora da pesquisa.

## **BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DOS DIVERSOS SABERES**

**Giana da Rosa Otero<sup>1</sup>**  
**Rosane de Fátima Ferrari<sup>2</sup>**

O projeto de extensão: Brinquedoteca Universitária: Espaço de interlocução e Socialização dos Diversos Saberes, tem por objetivo fazer com que a Brinquedoteca do Curso de Pedagogia, torne-se um espaço lúdico para professores e alunos dos diversos cursos de licenciatura da Universidade, bem como para a comunidade de abrangência da URI – Campus de Frederico Westphalen, ou seja, professores e alunos dos diversos níveis de ensino, visando o favorecimento da construção do conhecimento através da ludicidade. O Espaço da brinquedoteca é caracterizado pela existência de um conjunto considerável de brinquedos e jogos, oferecendo aos usuários um ambiente organizado e planejado para o desenvolvimento da ludicidade, contemplando as diversas áreas do conhecimento. A brinquedoteca inserida na Universidade funciona como um laboratório de ensino, onde acadêmicos das diversas licenciaturas podem entrar em contato com o lúdico, pois quanto mais conhecimento ele vivencia, mais facilidade terá para trabalhá-lo em sua prática pedagógica. Neste sentido, a Brinquedoteca Universitária contempla a tríplice missão universitária: o ensino, a pesquisa e a extensão. No ensino visa o desenvolvimento de um processo de aprendizagem consistente, crítico e reflexivo, através do estudo de teorias e vivências lúdicas, capazes de fornecer aportes para o desenvolvimento das capacidades dos acadêmicos e de sua práxis educativa. Enquanto pesquisa, fomenta o desenvolvimento de projetos que visem à compreensão da atuação científica do educador no desenvolvimento de metodologias lúdicas adequadas às necessidades educativas atuais. E, enquanto, extensão visa à disseminação da cultura lúdica do brincar para aprender, através de diferentes atividades. Sendo assim, a brinquedoteca inserida no contexto universitário busca desenvolver em seu espaço a formação teórica, pedagógica e lúdica dos acadêmicos, para isso realiza atividades que contemplam a exploração do brinquedo e do jogo, tais como: grupos de estudo, oficinas de jogos e brinquedos, desenvolvimento de aulas práticas em diferentes disciplinas, monitoria de visitas de professores e crianças das escolas da região que visitam a brinquedoteca. Além disso, este espaço tem oferecido informações e atualizações para professores da rede municipal e estadual dos municípios de abrangência da Universidade no que tange a importância do lúdico nas práticas educativas. Registra-se desta forma, que a instalação de uma brinquedoteca, pode significar a melhora na qualidade de vida da população, em geral, pois é um lugar prazeroso, onde os jogos, os brinquedos e as brincadeiras fazem a magia do ambiente. Todas elas têm como o objetivo comum, o desenvolvimento das atividades lúdicas e a valorização do ato de brincar, independente do tipo de brinquedoteca e do lugar onde está instalada, sejam num bairro, numa escola, num hospital, numa clínica ou numa universidade.

**Palavras-chave:** Brinquedoteca, Formação pedagógica, formação Lúdica.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do VII Semestre de Pedagogia e Bolsista do Projeto de extensão: Brinquedoteca Universitária: Espaço de interlocução e Socialização dos Diversos Saberes.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen. Orientadora do Projeto de Extensão: Brinquedoteca Universitária: Espaço de interlocução e Socialização dos Diversos Saberes.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM MATERIAL PEDAGÓGICO PARA AUXILIAR NO ENSINO DA QUÍMICA.

Thatiane de Britto Stähler<sup>1</sup>  
Patrícia Glaucia Muniz de Abreu<sup>2</sup>  
Fabiana Beck Pires<sup>3</sup>

Este trabalho visa relatar a experiência vivenciada pelas discentes do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha, Câmpus Panambi, frente à proposta do componente curricular Educação Inclusiva: elaboração de uma ferramenta pedagógica para estudantes com deficiência intelectual. Diante dessa proposta, nosso objetivo foi construir um material que facilitasse a aprendizagem dos conceitos de ácidos e bases de Arrhenius pelos estudantes portadores de Síndrome de Down. Os conceitos de ácido e base de Arrhenius são conceitos bastante abstratos, difíceis de serem compreendidos pela maioria dos educandos. Desta forma, procuramos tornar esses conceitos visíveis, utilizando um aquário com água e bolas de isopor coloridas. Colorimos as bolas de azul representando o hidrogênio, de vermelho representando o oxigênio, de verde representando o cloro e de amarelo representando o sódio. Para explicar que a água está na forma de íons  $H^+$  e  $OH^-$ , colocamos esses íons na água, as bolinhas azuis, o íon  $H^+$ , e outras duas bolinhas, uma azul e uma vermelha, unidas, o íon  $OH^-$ . Para explicar o conceito do ácido de Arrhenius que se ioniza em meio aquoso colocamos outras bolinhas na água representando o ácido clorídrico, uma bolinha verde unida a uma bolinha azul. Essas bolinhas quando entram em contato com a água se descolam, o mesmo ocorre com o ácido em meio aquoso, o qual se ioniza, liberando íons  $H^+$ . Para explicar o conceito da base de Arrhenius que se dissocia em meio aquoso, também colocamos da mesma forma bolinhas representando o hidróxido de sódio, uma bolinha azul, uma vermelha e uma amarela. Quando essas bolinhas entram em contato com a água, apenas o sódio, bolinha amarela, descola-se das outras duas, as quais permanecem unidas, representando o íon  $OH^-$ . Assim, mediante a essa analogia podemos explicar os conceitos de Arrhenius. Foi utilizada duas maneiras para unir as bolinhas, palitos, para não desgrudarem na água, e cola de amido de milho, para separarem. A partir dessa ferramenta, construímos um plano de aula contendo os três momentos pedagógicos, e apresentamos para a turma. Concluímos que esse trabalho proporcionou a reflexão sobre a prática docente, pois a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais está cada vez mais presente no contexto escolar, sendo esse um desafio que pode ser enfrentado brevemente pelos futuros docentes, e vencido, buscando o auxílio de diferentes ferramentas que contribuem para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras chaves:** Educação Inclusiva, Ensino da Química, Material Pedagógico, Ácido e Base de Arrhenius.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Panambi. thatibrittostahler@hotmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Panambi. patydeabreu@yahoo.com

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia. Especialização em Educação Especial. Mestre em Educação. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Panambi. fabiana.pires@iffarroupilha.edu.br

## O PROCESSO INTERDISCIPLINAR NO DIAGNÓSTICO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Paulo José Frizon<sup>1</sup>  
Rosane de Fatima Ferrari<sup>2</sup>

Este relato faz parte de um projeto guarda-chuva denominado: Formação profissional acadêmica: espaço-tempo interdisciplinar na construção do professor, que tem como objetivo: oportunizar ao estudante de Ensino Médio, do Curso Normal, a construção de bases teóricas relativas à formação profissional acadêmica, desenvolvendo no discente o espírito pesquisador, tão necessário para o ser professor. O projeto possui 10 subprojetos, dentre os quais se encontra a temática: O processo interdisciplinar no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, a qual busca-se pesquisar as abordagens teóricas concernentes às dificuldades de aprendizagem, enfocando na identificação, no reconhecimento e na intervenção frente as dificuldades. Registra-se primeiramente a diferença entre distúrbio, problema e dificuldade de aprendizagem, sendo o primeiro de ordem neurológica, o segundo de ordem emocional e o terceiro cognitivo. As dificuldades de aprendizagem são um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de dificuldades significativas na aquisição e uso da recepção, da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio, das habilidades matemáticas ou das habilidades sociais. As principais dificuldades encontradas no ambiente escolar são: a dislexia que é a dificuldade que aparece na linguagem, mais precisamente na leitura; a Disgrafia, normalmente vem associada à dislexia, porque se o aluno faz trocas e inversões de letras logo encontra dificuldade na escrita; a Discalculia que é a dificuldade para cálculos e números; a Dislalia, dificuldade na emissão da fala; a Disortografia, dificuldade na linguagem escrita e o TDAH, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade que é um problema de ordem neurológica, que trás consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade. O professor deve ter conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem, para não rotular a criança como um aluno problema. Tendo em vista que é na escola que são observados os problemas de aprendizagem, assim também como as dificuldades apresentadas por esse aluno. Quando se estuda as dificuldades de aprendizagem, percebe-se que existe uma necessidade muito grande em relação à formação de professores nesta área, tanto a nível de formação inicial, quanto à formação continuada dos educadores, a fim de que os mesmos possam realizar um trabalho efetivo no diagnóstico prévio, no encaminhamento para outros profissionais, bem como no desenvolvimento de trabalhos diferenciados, que auxiliem na aprendizagem do aluno, independente da sua dificuldade.

**Palavras-chave:** Dificuldades de aprendizagem; Diagnóstico; Interdisciplinaridade.

---

<sup>1</sup> Aluno bolsista PIBIC –EM, Edital 12/2012 Formação profissional acadêmica: espaço –tempo interdisciplinar na construção do professor.

<sup>2</sup> Professora orientadora.

## QUÍMICA E ALTERIDADE: FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA ATUAÇÃO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

**Fabiana Lasta Beck Pires<sup>1</sup>**  
**Cátia Keske<sup>2</sup>**  
**Sylvia Messer<sup>3</sup>**  
**Zenaide Heinsch<sup>4</sup>**

Este trabalho visa relatar uma experiência de ensino que vem sendo realizada desde o primeiro semestre de 2013, no Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Panambi, na disciplina de Educação para a diversidade e Inclusão, no Curso de Licenciatura em Química. Temos como objetivo fomentar a discussão de temas referentes à alteridade no contexto educacional, concebendo o professor como peça fundamental para a superação do fracasso escolar e a implantação de um sistema mais inclusivo, equitativo e democrático, que resgate os grupos excluídos, indiscriminadamente. A proposta realizada baseou-se na elaboração de material pedagógico voltado ao ensino da Química no paradigma da educação inclusiva, a partir de aprofundamento teórico e de oficinas voltadas à produção de metodologias que reunissem os principais conteúdos de Química voltados ao Ensino Fundamental e Médio. A preocupação dos acadêmicos foi elaborar um material que facilitasse a compreensão de conceitos abstratos, como é o caso da Química, para alunos com diferentes necessidades específicas (Deficiência Intelectual, Surdez, Deficiência Visual, Altas Habilidades), sem excluir o restante da turma, já que essa é a verdadeira premissa da inclusão. Ao final do semestre, os acadêmicos aplicaram o material com os alunos incluídos do próprio Câmpus, avaliando a prática realizada. A base teórica da pesquisa foi a abordagem histórico-cultural de Vygotsky, que dedicou parte de seus estudos para investigar o desenvolvimento de alunos que apresentavam dificuldades relativas à aprendizagem. Embora concebesse as leis do desenvolvimento como iguais para todas as crianças, Vygotsky argumentava que as relações entre as diferentes funções psíquicas se formam de maneira diferenciada nas crianças com deficiência. Por conseguinte, a criança limitada por uma deficiência não é vista como menos desenvolvida, mas sim como uma criança que se desenvolve de maneira diferente. Vygotsky criticou a forma como se organizava a ação pedagógica para alunos com necessidades específicas. Argumentava que a escola, ao considerar que o aluno em decorrência da deficiência não teria potencial para desenvolver as capacidades de compreensão e abstração, termina por adaptar-se à deficiência, atuando no nível do treinamento das funções sensoriais e motoras, em detrimento do desenvolvimento das funções cognitivas. Este estudo encontra-se em fase de análise de dados, porém, como resultados iniciais, podemos apontar para a percepção de uma dupla contribuição, tanto para o processo de formação profissional dos acadêmicos, quanto em relação ao processo de aprendizagem dos conceitos químicos dos alunos incluídos. Concluimos que os resultados contribuem com a hipótese da necessidade do investimento em

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia. Especialização em Educação Especial. Mestre em Educação. Doutora em Educação. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha Câmpus Panambi. fabiana.pires@iffarroupilha.edu.br.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia. Especialização em PROEJA. Mestre em Educação nas Ciências. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha Câmpus Panambi. catia.keske@iffarroupilha.edu.br.

<sup>3</sup> Graduada em Geografia. Especialização em Geografia. Mestre em Educação nas Ciências. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha Câmpus Panambi. sylvia.messer@iffarroupilha.edu.br.

<sup>4</sup> Graduada em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia. Mestre em Educação. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha Câmpus Panambi. zenaide.heinsch@iffarroupilha.edu.br.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

formação docente nas diferentes áreas do conhecimento, voltadas às potencialidades das PNEE e não aos seus déficits, de modo que possa fornecer subsídios para as discussões sobre os currículos dos cursos de licenciatura no que concerne à importância da inclusão da temática da Educação Especial.

**Palavras-chave:** Química. Inclusão. Formação docente. Ensino. Aprendizagem.



**GT 4 –**

**Docência universitária,  
políticas educacionais e  
expansão da educação  
superior**

## CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO EM ENSINO<sup>1</sup>

Carla Natalina da Silva Fernandes<sup>2</sup>  
Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza<sup>3</sup>

A identidade de professores de ensino superior pode ser constituída a partir da consideração de algumas questões essenciais como, as influências da contemporaneidade no processo de identificação dos sujeitos nos grupos e na coletividade, a identidade entendida como território de significação, e que se constitui a partir de afetos, histórias partilhadas, valores, interações e processos de diálogo que diferenciam o indivíduo do grupo, e a identidade coletiva como um conjunto de atributos nos quais pessoas e grupos se reconhecem e se distinguem significando fatos, acontecimentos, ações e a si mesmos. Portanto, os espaços que promovem a formação de professores para o ensino superior também podem ser entendidos como privilegiados para a ressignificação e constituição da identidade do professor. O presente estudo tem o objetivo de relatar a experiência de pós-graduanda no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP) e refletir sobre a constituição de identidade docente. Desde 1995 o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo, destina-se a aprimorar a formação de alunos de pós-graduação para a atividade didática de graduação. É composto por duas etapas uma de formação ou preparação pedagógica e outra por meio de estágio em docência. A participação é voluntária ou obrigatória (para bolsistas CAPES e CNPq, são exigidos o cumprimento de um semestre no estágio PAE para alunos de mestrado e dois semestres para alunos de doutorado). A etapa de formação pedagógica consiste no curso de pelo menos uma disciplina oferecida por Programa de pós-graduação da USP vinculada ao PAE, essa etapa é obrigatória e antecede a etapa de estágio, que tem duração de cinco meses com carga horária semanal de seis horas. Por meio do PAE, o estudante tem a oportunidade de refletir sobre a prática docente de ensino superior, podendo realizar estudos e discussões, acompanhamento em cenários diversificados de ensino, desmitificar conceitos sobre a profissão professor, incorporar práticas e saberes, experienciar novas abordagens de ensino, como as que privilegiam as metodologias ativas, refletir por meio da aproximação da vida do professor, das tensões e conflitos desse ofício e assim construir a sua identidade profissional, ou ainda para aqueles que já são professores universitários mas que optam por fazer o PAE, tem a oportunidade de ressignificar suas práticas e saberes, no convívio e aproximação de outras realidades, e assim compõem sua identidade profissional. Assim, percebe-se que há um favorecimento para a constituição dos profissionais no que tange à docência do ensino superior para além da pesquisa.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Identidade Profissional. Papel profissional.

---

<sup>1</sup> Trabalho vinculado ao Projeto Pró-Ensino em Saúde-CAPES 2037/2010 – A formação de professores no contexto do SUS: políticas, ações e construção de conhecimento

<sup>2</sup> Doutoranda em Enfermagem. Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. E-mail: carla\_natalina@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutora em Enfermagem. Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. E-mail: konzouza@eerp.usp.br

## **DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA ENGENHARIA**

**Luiz Antônio Cantarelli  
Ana Maria Carvalho Metzler**

Nos últimos anos, a demanda mundial por profissionais da engenharia é grande. No Brasil o cenário não é diferente, o relatório IPEA (2011) revela que, se o país crescer em torno de 6% ao ano até 2020, demandará um número significativo de engenheiros. A pesquisa leva em conta que há muitos engenheiros trabalhando em funções que não são de engenharia, principalmente em áreas ligadas à administração e economia. O IPEA (2011) recomenda para os cursos de engenharias um maior dinamismo em seus currículos, para colocar engenheiros no mercado de trabalho que sejam capazes de responder aos desafios profissionais emergentes. Nesta acepção, esta pesquisa buscou averiguar, por meio de revisão sistemática da literatura, trabalhos relevantes que abordam este tema. Algumas teses, dissertações e artigos foram encontrados e revelam que há lacunas que precisam ser contornadas, tais como, questões de currículo, aprendizagem em equipe, conhecimento de administração e gestão. Existem também fortes indícios que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando o docente além de seu trabalho de ensinar, manifesta um estado afetivo-emocional para com os alunos. Esta pesquisa é inicial e tem como objetivo preeminente verificar o que os cursos de Engenharia, especificamente os cursos de Engenharia Elétrica, estão fazendo para dinamizar seus currículos a fim de obter subsídios para aprimorar o ensino e a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Engenharia; Ensino e aprendizagem.

## **DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: UM OLHAR PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA AMAZÔNIA**

**Gilvânia Plácido Braule – UFAM**  
**Maria Elly Herz Genro - UFRGS**

Durante a trajetória profissional dos docentes universitários na Amazônia, estes constituem a profissionalidade enfrentando desafios e possibilidades que os ajudam a afirmar a profissionalização. Numa universidade amazônica, docentes enfrentam constantes desafios, todavia as possibilidades também aparecem e isso torna o ambiente universitário um campo vasto para estudos e reflexões. O artigo analisa a docência universitária com ênfase nos desafios e possibilidades frente à constituição da profissionalidade docente numa universidade amazônica em pleno período de implantação e expansão da educação superior. Por meio de um estudo exploratório etnográfico e pelo método de história oral desenvolvido junto a nove docentes universitários identificou-se como principais desafios: as precárias condições de trabalho, diferenças regionais e individualismo e, como uma grande possibilidade destaca-se o campo de pesquisa na Amazônia. Cada sujeito social tem uma visão construída historicamente e esta visão depende do meio social, cultural, econômico, político e geográfico, além disso, estes fatores dependem de cada sociedade em que o sujeito se constitui como ser humano, social e cultural. Dentre os nove professores investigados há representatividade de todas as regiões do país. Pelo local de procedência e universidades que realizaram sua formação, incluindo estágios, é possível perceber a grande diversidade de concepções de vida, de mundo, de sociedade, de educação superior, de universidade e de pesquisa que sustentam a visão e ação dos sujeitos. Nesta realidade, existem diversos olhares constituídos e alicerçados em culturas e organizações sociais diferentes que estudam e interferem na realidade amazônica investigada. A Amazônia como bioma e seus habitantes ainda pouco conhecidos, representa algo novo, diferente e inusitado. Em alguns depoimentos de docentes de outras realidades do país, afirmam que sabiam que a Amazônia é um lugar diferente, mas não sabiam a dimensão da sua diferença e, nessa busca pelo novo, consolidam a carreira da docência superior por meio da possibilidade de realizar pesquisa em pleno bojo da universidade amazônica. Neste contexto, aparecem os estereótipos “professores de fora” e “professores da região” que surgem pela falta de entendimento e compreensão de alguns professores que não souberam lidar com uma situação nova para todos, mesmo para os da região amazônica. Isso fortalece outro elemento implicador na profissionalidade: o individualismo, o qual tem dificultado o desenvolvimento das atividades acadêmicas e o crescimento profissional dos docentes. As exigências e sobrecargas de trabalho se apresentam como um dos fundamentos dos docentes que trabalham sozinhos e não conseguem desenvolver atividades coletivas, mas trabalhar só, não significa ser individualista e competitivo. Na visão de Sacristan (1999), o crescimento profissional depende do desenvolvimento da instituição e de todos os atores educativos, quando não há uma interação entre os professores, o crescimento profissional de todos é afetado. O individualismo é algo a ser superado, encontra-se timidamente presente e agressivo à profissionalidade docente, implicando no trabalho de intelectuais críticos e emancipatórios, que Leite (2003) denomina de intelectuais públicos. A precariedade nas estruturas físicas e materiais causam desmotivação nos docentes universitários. A adaptação num local novo e sem muitas estruturas para se trabalhar, torna a profissionalidade do professor mais vulnerável. O mal-estar docente afeta diretamente na profissionalidade provocando desmotivações. Apesar das

dificuldades no processo de implantação da universidade, não se pode desconsiderar o crescimento pessoal e profissional resultante do conhecimento dos “segredos” e “benefícios” da Amazônia com poucas revelações para o mundo. A possibilidade de realização de pesquisas inéditas ajuda no crescimento profissional e no alcance dos objetivos propostos para consolidação da universidade na região de fronteira amazônica. Diante das possibilidades significativas para o campo da pesquisa, o incentivo e apoio institucional ainda não são suficientes. Os docentes universitários atuam como tentativa de consolidar o processo de expansão, diante dos limites e desafios postos no cotidiano universitário. Uma universidade no seio da Amazônia, no interior do Amazonas, distante dos grandes centros vem se consolidando com muitas dificuldades. Neste cenário, os docentes universitários atuam como protagonistas na tentativa de consolidar esse processo de expansão diante dos limites e desafios postos no cotidiano universitário, aproveitando e percebendo as possibilidades, alguns mais e outros menos motivados, alguns acreditando ou não nas possibilidades de mudança. Assim, os docentes realizam sua profissionalização diante de possibilidades e desafios, alicerçando sua profissionalidade e atuando como intelectuais e verdadeiras “samaumeiras” na floresta amazônica, se constituindo assim como docentes-pesquisadores que sustentam também a ideia de universidade pública firmada pela sua missão e relevância para a sociedade, para o ambiente amazônico e para o mundo.

**Palavras-chave:** profissionalidade, docência, universidade, Amazônia

**GT 5 –**

**Educação e Tecnologias:  
reflexões sobre os  
impactos de novos  
conceitos e metodologias  
na formação docente**

## A AULA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Keila Daiana da Rosa<sup>1</sup>  
Elisabete Cerutti<sup>2</sup>

O referente estudo é originário do projeto PIBIC/EM- CNPQ, tendo como temática “**Tecnologia e comunicação – aprendizagens significativas para professor e aluno**”, buscando compreender as metodologias adotadas pelo professor para aulas interativas, a fim de entender quais ferramentas podem ser utilizadas com base nas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Investiga as ferramentas presentes para a construção didática da aula e as atividades que podem auxiliar para aulas interativas diante dos alunos que atualmente convivem na sociedade do conhecimento. Em seu referencial teórico, o projeto está embasado em Prensky (2011), Lüdke (1986), Moran (1997), Lévy (2010) e Rocha (2011), autores que destacam as mudanças ocorridas nos últimos anos, e principalmente, no que se refere à tecnologia que vem modificando os espaços de comunicação e interação entre professor e aluno. Tais mudanças fazem com que a escola, juntamente com os professores, pense em como utilizar a tecnologia para enriquecer ambientes de aprendizagem. A metodologia está pontuada na pesquisa qualitativa e bibliográfica, através de leituras da temática, busca de materiais teóricos em diferentes meios, construção de referencial teórico, encontro semanal para a orientação, participação semanal em grupos de estudos, construção de relatório mensal e participação em Seminários. As leituras das temáticas proporcionaram um maior entendimento em relação à evolução da tecnologia na educação e como conclusão preliminar é indispensável ressaltar a importância do professor como mediador do conhecimento e das informações que as novas tecnologias apresentam, já que será a ponte entre o aluno e o conhecimento, bem como, a formação continuada do professor para trabalhar nesses novos ambientes tecnológicos.

**Palavras-chave:** Tecnologia. Comunicação. Aula. Professor.

---

<sup>1</sup> Bolsista PIBIC – Ensino Médio, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen.

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen e orientadora da pesquisa.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO NO PROGRAMA PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO NO MUNICÍPIO DE ERECHIM/RS**

**Mateus Baldissera<sup>1</sup>**

A velocidade do progresso científico e tecnológico e a consequente transformação dos processos de produção e serviços tornam o conhecimento superado rapidamente, o que propõe uma atualização contínua e apresenta novas exigências para a formação do professor. De um lado, as referências atuais sobre a inserção da tecnologia computacional na escola pública e a necessidade da formação do professor mantêm um discurso distante e marcado pela reiteração de lugares comuns. Fala-se em mudança ou em necessidade de mudança, mas a própria expressão “novas tecnologias” tem dificuldade em situar-se na educação. Considerando a importância deste campo de pesquisa, este estudo busca fornecer um panorama de como têm sido pensadas e desenvolvidas estas políticas públicas de formação de professores e práticas educativas, em relação à capacitação docente nos programas de inclusão de TICs nas escolas, especialmente no ensino básico, dentro do Programa Província de São Pedro no município de Erechim-RS. Para isso, esta pesquisa se realiza através de uma investigação de natureza qualitativa, explicitada sob a forma de um estudo de caso com professores, coordenadores e diretores que vêm participando dos processos de formação desenvolvidos pelo projeto. Para compreender melhor as impressões dos agentes envolvidos diretamente na implantação da política, realizar-se-á entrevistas com professores, coordenadores e formadores, observando, enfaticamente, os ambientes de aprendizagem utilizados na capacitação. A análise dos dados busca entender como a política dialoga com a realidade dos professores e de suas escolas de origem, tentando mostrar as lacunas que existem entre o programa e as reais demandas das instituições de ensino e educadores da rede estadual.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas. Novas Tecnologias da Informação e Comunicação Formação Continuada de Professores.

---

<sup>1</sup> Graduado em Filosofia, Especialista em Comunicação Organizacional - URI – Erechim – mateusbaldissera32@gmail.com.



## A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA TECNOLÓGICA

Lucimara de Avila<sup>1</sup>  
Daiane da Silva Oliveira<sup>2</sup>  
Eliane Miotto Kamphorst<sup>3</sup>  
Camila Nicola Boeri<sup>4</sup>  
Ana Paula do Prado Donadel<sup>5</sup>

Na sociedade atual vivencia-se uma enorme demanda de educadores capacitados e com formação avançada, onde possam oferecer conhecimentos de qualidade aos alunos, pois a sociedade atual encontra-se em constantes mudanças. Estas inovações envolvem-se na educação dos discentes que hoje buscam estar conectados nas tecnologias. Com isto, o professor desta era de informação passa a exercer diferentes papéis, mediador, motivador, orientador e tecnológico, característica estas que contribui no processo de mudanças no ensino do aluno, e também o educador precisa estar consciente que a sua formação profissional é processo de aprendizado contínuo. Para isso é essencial que o professor de hoje se aproprie nas diferentes tecnologias da informação e da comunicação, este educador tem que apresentar uma visão geral, e não somente foco na sua especialidade, a interdisciplinaridade é de extrema importância quando se trata de um docente desta era. Por isto cabe ao docente se adequar as tecnologias, pois a sociedade demanda por um novo perfil de profissional docente.

**Palavras-chave:** Formação contínua. Desafios Tecnológicos. Ensino e aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do 3º semestre do Curso de Matemática, bolsista PIIC e PIBID da URI- Câmpus de Frederico Westphalen, luci\_avila@hotmail.com.br

<sup>2</sup> Acadêmica do 3º semestre do Curso de Matemática, bolsista PIBID da URI- Câmpus de Frederico Westphalen, daia\_sidinei@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Modelagem Matemática, professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra, da URI- Câmpus de Frederico Westphalen, anne@uri.edu.br .

<sup>4</sup> Doutora em Engenharia Mecânica, professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra, da URI- Câmpus de Frederico Westphalen, cboeri@uri.edu.br

<sup>5</sup> Especialista em Educação Matemática, professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra, da URI- Câmpus de Frederico Westphalen, donadel@uri.edu.br

## A TECNOLOGIA E SUA INFLUÊNCIA NAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS

Elaine Goulart<sup>1</sup>  
Juliane Cláudia Piovesan<sup>2</sup>

O referido estudo aborda referenciais do projeto PIBIC/EM - Cnpq, “*Educação e tecnologia: reflexões teóricas no processo de ensinar e aprender*” e tem como objetivo refletir sobre a relação Educação e tecnologia, no intuito de fornecer subsídios teóricos para estudantes do Curso Normal, a fim de proporcionar a inserção do indivíduo numa sociedade tecnológica e da informação. Destaca-se que a pesquisa é de cunho bibliográfico e qualitativo, e que o plano de trabalho “*A tecnologia e sua influência nas crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais*” identifica através das pesquisas, o papel da tecnologia no cenário da educação, como ferramenta que auxilia no processo cognitivo. Também proporciona ao discente de Ensino Médio a iniciação à pesquisa científica, construindo saberes relativos à educação e tecnologia para o futuro profissional, refletindo como os recursos tecnológicos podem contribuir para o processo de ensinar e aprender das crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Nesse aspecto, o avanço das tecnologias permitiu que elas se tornassem mais presentes na vida do ser humano e inclusive no cotidiano das crianças, que cada vez mais cedo já estão entrando neste mundo repleto de informações propiciadas por essas inovações. Tais acontecimentos produzem efeitos sociais que chamam a atenção das instituições de ensino e exigem dos educadores uma reformulação de sua prática, a fim de que esteja condizente com a realidade tecnológica atual. Este novo caminho em direção à aprendizagem, propiciado pelo incessante número de informações presentes no cotidiano das crianças, torna necessária uma reflexão sobre o papel do professor, sua metodologia e sua formação. Essa temática leva em consideração a abrangência nessa área atual e evolutiva, buscando implementar as tecnologias nas práticas pedagógicas. Por essa razão, as novas metodologias de ensino, voltadas a linguagem virtual atendem as demandas dos avanços tecnológicos e conduzem para uma maior democratização do conhecimento. Surge então a necessidade das instituições de formação munir-se de materiais e novos métodos de ensino que favoreçam aos professores conhecimentos relacionados às tecnologias atuais. Por meio das ferramentas tecnológicas muitas informações podem ser transformadas em conhecimento, mas para que isso se concretize o professor deve ser um profissional de visão aberta, dinâmica, um profundo questionador do seu fazer e da realidade a sua volta, e sobretudo, ser um pesquisador das novas tecnologias e das suas potencialidades educacionais. Por isso, além da presença desses meios na escola, é necessário o empenho do professor em ser um profundo pesquisador, para que assim esteja apto a lidar com essas inovações e saiba explorar possibilidades oferecidas por essas ferramentas. Somente, a partir disso, sua prática pedagógica poderá ser modificada e, efetivamente, bons resultados poderão ser obtidos neste processo. Desta maneira, é necessário que o professor reflita sobre a importância de uma nova metodologia para formação do educando, que seja capaz de inseri-lo neste contexto social, garantido uma educação de qualidade e formando pessoas aptas a exercerem sua autonomia.

**Palavras-chave:** Educação. Tecnologia. Ensinar e aprender.

---

<sup>1</sup> Bolsista PIBIC/EM - Cnpq – URI – Campus de Frederico Westphalen/RS – elainegoulart44@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação, Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI - Câmpus de Frederico Westphalen – juliane@uri.edu.br

## ANÁLISE DE JOGOS EDUCACIONAIS ONLINE: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Marcela Meneghetti<sup>1</sup>  
Rosane de Fátima Ferrari<sup>2</sup>

Este estudo é originário do Projeto PIBIC-EM, intitulado: **Educação e Tecnologia: reflexões teóricas e metodológicas no processo de ensinar e aprender**, que tem como objetivo refletir sobre a relação Educação e Tecnologia, no intuito de fornecer subsídios teóricos para estudantes do Curso Normal, proporcionando a inserção do indivíduo numa sociedade tecnológica. Deste projeto surgiram vários subprojetos, dentre eles, o que ora se apresenta: **Análise de jogos educacionais online: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem**, que tem como objetivo realizar a análise de jogos educacionais, a fim de identificar suas características, finalidade, linguagem, ferramentas, tempo de acesso, instruções, grau de dificuldade/ facilidade e formas de utilização em sala de aula. Além disso, permitir também o reconhecimento e entendimento dos jogos, identificação dos contextos para os quais os jogos foram criados e de que forma podem ser utilizados na prática educativa. A metodologia empregada nesta pesquisa é o estudo bibliográfico de teorias da área da educação e tecnologias, bem como a realização de análises de sites de jogos educacionais online. Nesse sentido, entende-se por jogos educacionais computadorizados, todas aquelas aplicações que puderem ser utilizadas com algum objetivo educacional ou estiveram pedagogicamente embasadas em teóricos da área da educação. Todavia, é importante ressaltar a ideia de que o uso de recursos tecnológicos, dentre eles o jogo educacional, não pode ser feito sem um conhecimento prévio do mesmo e que esse conhecimento deve sempre estar atrelado a princípios teórico-metodológicos claros e bem fundamentado. A aplicação inteligente do computador na educação é aquela que sugere mudanças na abordagem pedagógica, encaminhando os sujeitos para atividades mais criativas, críticas e de construção conjunta. O professor deve estar preparado para interagir com uma geração mais atualizada com os meios tecnológicos, percebendo a aprendizagem como um processo de construção de conhecimentos, em que o aluno tem participação ativa nesta trajetória. Uma nova proposta pedagógica deveria ser implantada em que os professores devem (re) pensar o que eles estavam aplicando para seus alunos, e redefinir suas aulas, para que possam trabalhar suas práticas de uma forma inovadora, em que tanto o aluno, quanto o docente aprendam junto, fazendo assim uma troca de conhecimentos. O educador deve orientar e mediar às situações em que o aluno se encontra, fazendo com que o mesmo colabore para que ocorra uma interação entre o discente e a tecnologia, sendo ele um mediador dessa interação, sempre desafiado pelo uso da tecnologia. Nesse processo o professor tem um papel muito importante que é ajudar o aluno a escolher a forma correta de utilizar a tecnologia a seu favor, criando assim problemas que o educando vai tentando resolver de uma forma nova com o auxílio dos recursos tecnológicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogos educacionais. Ensino-aprendizagem. Tecnologias.

---

<sup>1</sup> Bolsista PIBIC-EM, Educação e Tecnologia: reflexões teóricas e metodológicas no processo de ensinar e aprender.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI e Orientadora PIBIC-EM

**CONTRIBUIÇÕES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE MAKARENKO PARA A  
PRÁTICA DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**Daiani Santos da Silva  
Miguel Alfredo Orth**

Este artigo tem por objetivo relacionar o pensamento educativo de Antôn Semionovich Makarenko (1888-1939) com as práticas dos tutores no curso de formação de professores na modalidade da Educação a Distância, pois o conceito que ele traz acerca da formação do coletivo poderá contribuir nas relações estabelecidas dentro do ambiente virtual de aprendizagem. Consideramos a formação do coletivo como sendo o princípio da interação entre tutores e alunos. Para tanto, realizamos uma breve retomada histórica sobre a vida de Makarenko, suas ideias pedagógicas, breve entendimento quanto à constituição do ensino a distância no Brasil. Após identificamos os tutores no cenário da EaD e por fim as contribuições de Makarenko para a prática dos tutores nessa modalidade de ensino. Palavras - chaves: coletivo, interação, tutoria, EaD e prática pedagógica.

## EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: PÓLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Fabiana Vicente<sup>1</sup>  
Eliane Maria Balcevicz Grotto<sup>2</sup>

Em todos os setores da sociedade se observam mudanças em função do uso das novas tecnologias. A educação também tem experimentado mudanças na sua forma de organização e produção, fazendo surgir novas formas de ensino-aprendizagem, , também, pela inserção de novas tecnologias nas escolas (SEED, 2007). Nesse sentido, a temática abordada tem como objetivo refletir sobre a relação Educação e tecnologia sob o olhar das políticas públicas, no intuito de fornecer subsídios teóricos para estudantes do Curso Normal. A metodologia que orienta este estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Considerando que a pesquisa encontra-se em andamento, serão feitas algumas considerações com base nos estudos realizados até o momento. Sobretudo a partir da década de 1990, temos presenciado cada vez mais os investimentos em formação para professores/as que pretendessem se inserir e/ou aprofundar no universo tecnológico e nas formas de trazê-lo para suas práticas, além da consolidação crescente da visão de que os meios de comunicação representavam um veículo privilegiado para um projeto de cidadania, o que demandava um novo perfil de docente que estivesse preocupado não mais apenas com uma formação para a leituras de livros, mas que levasse em conta um outro tipo de alfabetização, a da informática e das multimídias (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.57). Pesquisadores da área no Brasil têm salientado que o propósito principal não é formar professores de Informática, mas “professores que possam articular sua experiência docente, sua especialidade curricular e o trabalho com o computador” (RIPER, 1999, p. 74). Ressaltam que muito mais que o professor ter o domínio instrumental do computador e da rede é necessário que saiba discutir os propósitos e as condições fundamentais da sua plena integração na escola e na própria atividade humana. Segundo Ponte (2000, p. 14), mais do que um simples domínio instrumental, se torna necessária uma identificação cultural, isto é: “de que modo pode esta tecnologia servir ao meu trabalho? Para esse autor, o uso crítico de uma técnica exige o conhecimento da sua maneira de operação, representada pelos comandos e funções, ao lado de suas limitações, assim como uma profunda interiorização das suas potencialidades, em relação aos objetivos e desejos dos professores. Almeida (2005), analisa que uma possibilidade de superação dessas dificuldades seria o engajamento do professor em processos de formação contínuos, aliados à participação em comunidades de aprendizagem e tendo o subsídio de teorias educacionais que lhe permitissem identificar em que atividades essas mídias têm maior potencial e são mais adequadas.

**Palavras-chave:** Docente. Educação. Formação. Tecnologia.

---

<sup>1</sup> Bolsista PIBIC/EM – CNPq. Faby\_vicente1997@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas/ URI – FW. grotto@uri.edu.br.

**EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO  
DA EXCLUSÃO SOCIAL.**

**Fabiane Polesso da Silva<sup>1</sup>**  
**Luci Mary Duso Pacheco<sup>2</sup>**

O presente estudo que disserta a questão Educação e Tecnologia: Possibilidades de Enfrentamento da Exclusão Social está cada vez mais sendo inserida nas escolas como nas comunidades. A grande questão é como lidar com a inclusão digital existente no país, que conta com altos índices de pobreza e analfabetismo, em que o desenvolvimento das tecnologias se dá cada vez rapidamente. Objetiva-se com esse estudo conhecer as possibilidades de utilização das tecnologias no processo educacional, compreender o processo de inclusão digital no contexto educacional, e analisar a utilização da tecnologia no processo educacional enquanto possibilidade de enfrentamento da exclusão social. A sociedade está buscando amenizar essa questão por meio de várias ações que vem sendo chamadas por inclusão social e digital. Moreira (2006, p. 3) apresenta uma visão no sentido de que “a inclusão social nada mais é do que proporcionar as populações excluídas as oportunidades necessárias para se viver com qualidade através de acesso a bens materiais, educacionais e culturais”. O autor salienta que a inclusão social e digital é proporcionar as pessoas excluídas oportunidades, na qual elas possam ter mais conhecimentos com essas tecnologias que esta evoluindo rapidamente. Essa inclusão é a democratização do acesso a tecnologias da informação, do conhecimento que permite a introdução de todos que participam da sociedade para conhecimentos sobre informática, a fim de suprir a carência de quem passou pela escola e não teve oportunidades de alfabetizar-se digitalmente.

**Palavras-chaves:** educação; tecnologias; inclusão digital; exclusão social

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação 22 de Maio – Palmitinho. Bolsista PIBIC-EM CNPq – URI – Campus de Frederico Westphalen

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen. Orientadora PIBIC-EM CNPq

## MÚSICA E TECNOLOGIA: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE APRENDER E ENSINAR

**Helena Ozilda Albarello<sup>1</sup>**  
**Juliane Cláudia Piovesan<sup>2</sup>**

O projeto PIBIC/EM - Cnpq, “*Educação e tecnologia: reflexões teóricas no processo de ensinar e aprender*”, tem como objetivo desenvolver no aluno do Curso Normal reflexões sobre a importância do uso da tecnologia na educação como fonte de informações fundamentais para a construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. O plano de trabalho “*Música e tecnologia: reflexões e perspectivas no processo de aprender e ensinar*”, através das leituras, identifica o papel da tecnologia na educação, proporcionando ao discente do Ensino Médio o acesso à pesquisa científica, intensificando saberes para seu futuro profissional, bem como refletindo acerca da música, educação e tecnologia, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para o processo de ensinar e aprender. Neste aspecto, define-se a música como a arte de combinar sons e a tecnologia como facilitadora do acesso a diferentes tipos e gêneros musicais. Ao realizar este estudo bibliográfico surge a necessidade de edificar as bases teóricas da relação indissolúvel entre música/tecnologia/educação para que melhor se entenda essa correlação. A tecnologia está presente em cada ato de vida do ser humano, e as crianças estão cada vez mais cedo inseridas no mundo tecnológico. O professor, para trabalhar com a música na era tecnológica precisa ser inovador, dinâmico e criativo, pois estará utilizando uma nova forma de mediar a construção do conhecimento em seus alunos. Também destaca-se que, através do ensino musical o professor estará empreendendo uma forma lúdica, prazerosa, descontraída, alegre e animada de provocar a curiosidade e a busca de novos saberes. Porém, a educação tecnológica musical possui alguns desafios, como a progressividade da educação musical e a formação dos professores. A educação musical é bastante presente na Educação Infantil, mas com o decorrer dos anos de escolaridade, de acordo com pesquisas, ela vai se tornando menos importante e atuante nas escolas. É imprescindível, para esses professores, no contexto dessa temática, compreender as possibilidades que a música oferece, na utilização de tais recursos em sala de aula, bem como (re)aprender os seus princípios básicos para elencar ferramentas potenciais para ensinar música, além de serem capazes de solucionar problemas decorrentes de seu uso nas práticas educativas diárias, certos de seus objetivos educacionais. Isso exige uma formação diferenciada desses professores. Outro desafio é a formação do professor que é deficitária, quando se fala em tecnologias e música em sala de aula. Assim, as possibilidades oferecidas pelas tecnologias da informação e comunicação permitem criar e difundir a música de forma dinâmica e auxiliando no processo interdisciplinar de desenvolvimento do indivíduo, atribuindo sentido e significado ao aprender e ao ensinar, necessitando de estudos e práticas coerentes nos processos educacionais.

**Palavras-chave:** Educação. Tecnologia. Música.

---

<sup>1</sup> Bolsista PIBIC/EM - Cnpq – URI – Campus de Frederico Westphalen/RS - helena.albarello@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação, Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI - Câmpus de Frederico Westphalen – juliane@uri.edu.br

## O ENSINO DE GEOMETRIA COM O AUXÍLIO DO SOFTWARE GEOGEBRA

**Taís Maiara Conrad<sup>1</sup>**  
**Alexandre da Silva<sup>2</sup>**  
**Ana Paula do Prado Donadel<sup>3</sup>**  
**Camila Nicola Boeri<sup>4</sup>**  
**Carmo Henrique Kamphorst<sup>5</sup>**  
**Eliane Miotto Kamphorst<sup>6</sup>**

Sabendo da necessidade de utilização de diferentes metodologias como ferramentas no Ensino de Matemática e as dificuldades apresentadas pelos alunos no Ensino Médio, os bolsistas PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, planejaram e desenvolveram uma oficina sobre Geometria com o auxílio do software GeoGebra, com uma turma de Primeiro ano do Ensino Médio da escola campo, tendo como objetivo verificar de que forma os softwares podem contribuir, tanto para o professor quanto para o aluno, de forma a facilitar o processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Destacando assim, os principais benefícios do software abordado, para o ensino, principalmente, da Geometria.

**Palavras-chave:** GeoGebra; Matemática; Geometria; Tecnologias.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Matemática, Bolsista PIBID e de Iniciação Científica na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Câmpus de Frederico Westphalen, tais\_conrad@hotmail.com

<sup>2</sup> Acadêmico do Curso de Matemática, Bolsista PIBID e de Extensão na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Câmpus de Frederico Westphalen, alexandre-xande95@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora orientadora, especialista em Educação Matemática, professora do curso de Matemática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen, donadel@uri.edu.br

<sup>4</sup> Professora orientadora, doutora em Engenharia Mecânica pela Universidade de Aveiro – Portugal, professora do curso de Matemática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, cboeri@uri.edu.br

<sup>5</sup> Professor orientador, Doutor em Engenharia Mecânica pela UFRGS, professor do curso de Matemática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, carmo@uri.edu.br

<sup>6</sup> Professora orientadora, Mestre em Modelagem Matemática pela UNIJUI, professora do curso de Matemática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, anne@uri.edu.br



## O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bibiane César Freitas<sup>1</sup>  
Elisabete Cerutti<sup>2</sup>

A presente pesquisa é originária do projeto PIBIC/EM- CNPQ, tendo como tema “O lúdico na Educação Infantil”. Objetiva compreender os aspectos teóricos sobre a ludicidade na Educação Infantil e sua relação como linguagem na infância, a fim de que tais conhecimentos sejam aplicados na prática pedagógica com esse segmento de ensino. Como metodologia, o estudo prevê um estudo qualitativo e bibliográfico. Em seu referencial estão presentes as leituras de Redin (1998), Fortuna (2013) e Bacelar (2009), as quais enfocam a ludicidade que pode ser entendida como uma experiência interna do sujeito, uma experiência na qual a criança se entrega por inteiro, por vontade própria, pois sente prazer em fazer. Para ser lúdico, a criança não deve estar sendo induzida por um adulto, ela deve estar fazendo porque sente vontade. A ludicidade dá-se através de jogos e brincadeiras e é dessa forma que diversas vezes a criança aprende mais facilmente. Nem todos os jogos e brincadeiras são lúdicos a todo o momento, pois nem todas as crianças reagem da mesma maneira diante de uma mesma atividade. O professor deve se preocupar se a atividade está sendo lúdica para todos os alunos ou apenas para parte delas, pois nem sempre um jogo ou brincadeira é lúdico e, na maioria dos casos, a brincadeira é lúdica, pois a criança está se divertindo, porém, em alguns casos a criança se sentirá pressionada por não saber ou não entender. Como conclusão preliminar, entendemos que o professor necessita ter conhecimento sobre as questões lúdicas, já que esta é a linguagem que a criança entende e interpreta o mundo. As atividades lúdica serão mais prazerosas se forem respeitadas as emoções, os sentimentos e as necessidades das crianças no momento em que estão jogando. Cabe ao professor criar estratégias para o a estimulação do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem das crianças através da ludicidade, pois existem várias formas lúdicas para a criança se habituar e aprender brincando.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, professor, ludicidade.

---

<sup>1</sup> Bolsista PIBIC – Ensino Médio, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen e orientadora da pesquisa.

## O USO DE UMA FERRAMENTA VIRTUAL COMO UM MEIO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Jane Perin Lucca<sup>1</sup>  
Antônio Vanderlei dos Santos<sup>2</sup>  
Rosane Teresinha Fontana<sup>3</sup>

A mortalidade e a morbidade das doenças renais gera impacto na sociedade pelo custo social, pelo aumento gradativo destas doenças, atingindo jovens, adultos e idosos com implicações sobre a qualidade de vida dos sujeitos e de seus familiares. Sendo assim, a pesquisa mostra sua relevância profissional e social apresentando-se como um convite à reflexão sobre as práticas do ensino profissionalizante em enfermagem, vislumbrando o cuidado humanizado e qualificado. Nesse sentido, emergiu a motivação de (re)pensar sobre as dificuldades identificadas no atendimento realizado por técnicos de enfermagem aos doentes em terapia dialítica e, como uma proposta de ensino baseada na aprendizagem significativa com mapas conceituais poderá auxiliar na superação das necessidades encontradas e na capacitação desses profissionais. Trata-se de um recorte de uma dissertação, que teve como objetivo criar um site interativo sobre o cuidado de enfermagem em terapia renal substitutiva, utilizando-se de mapas conceituais, a fim de desenvolver, nos técnicos de enfermagem, a aprendizagem significativa. A pesquisa é de abordagem qualitativa e quantitativa, aplicada e tecnológica e foi realizada nas unidades renais das cidades de Santo Ângelo, Ijuí e Santa Rosa. Os dados foram coletados, utilizando instrumentos de entrevistas semiestruturada livre com questões mistas. Os sujeitos da pesquisa foram enfermeiros técnicos responsáveis das unidades renais, profissionais técnicos de enfermagem e estudantes do último semestre do curso técnico de enfermagem. Os dados quantitativos estão sendo analisados por meio de um software sphinx e os qualitativos estão sendo trabalhados por meio da análise de conteúdo. O estudo foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Santo Ângelo, e foi conduzido de acordo com os preceitos legais apontados pela Resolução 466/12. De acordo com os resultados preliminares identificou-se deficiências na formação dos técnicos de enfermagem e dificuldades no processo de educação permanente em saúde no âmbito das unidades renais. O uso de Tecnologias da Informação é considerada uma estratégia positiva pelos sujeitos para atualização acerca do tema e para a docência. Ainda não se dispõe de dados conclusivos, tendo em vista de a pesquisa estar na fase de análise dos dados.

**Palavras-chave:** Insuficiência Renal Crônica. Enfermagem. Ensino. Diálise

---

<sup>1</sup> Enfermeira. Professora do Departamento de Ciências da Saúde da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Santo Ângelo. Mestranda do curso de Mestrado em Ensino Científico e Tecnológico/URI-campus Santo Angelo.

<sup>2</sup> Doutor em Física. Professor do Departamento de Ciências Exatas e da Terra e do Mestrado em Ensino Científico e Tecnológico da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Santo Ângelo.

<sup>3</sup> Doutora em Enfermagem. Professora do Departamento de Ciências da Saúde e do Mestrado em Ensino Científico e Tecnológico da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Santo Ângelo; E-mail: rfontana@urisan.tche.br

## **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO USO DAS TECNOLOGIAS**

**Aléxia Gazola Trevisan<sup>1</sup>**  
**Eliane Maria Balcevicz Grotto<sup>2</sup>**

Os avanços na área da tecnologia educacional vem cada vez mais se (re)configurando no cenário mundial e exigindo grandes transformações e reflexões nas práticas educacionais, principalmente, no que se refere à formação de professores. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre a relação educação e tecnologia, no intuito de fornecer subsídios teóricos para estudantes do Curso Normal, proporcionando a inserção do indivíduo numa sociedade tecnológica e da informação. A metodologia que orienta este estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Considerando que a pesquisa encontra-se em andamento, serão feitas algumas considerações com base no estudo realizado até o momento. A formação profissional para o uso das tecnologias vem sendo abordada em cursos de licenciatura no formato de disciplinas e em cursos de formação continuada. As pesquisas, nessa área tem ganhado cada vez mais espaço, e com a evolução das tecnologias, se faz necessário que o docente procure estar em permanente formação, para que possa tirar proveito dos recursos informáticos. O profissional da educação deve ser uma pessoa com visão aberta, dinâmica, e um profundo questionador do seu fazer e da realidade à sua volta, com competências e habilidades para dinamizar o processo de aprender e de ensinar, também, com o auxílio da tecnologia. Analisando as atuais diretrizes das políticas públicas de inclusão digital, é possível observar a preocupação de que as tecnologias de informação e comunicação sejam apropriadas pedagogicamente pelos educadores da rede pública de ensino, transcendendo ao uso meramente operacional, com uma concepção filosófica de uso baseada na criticidade. Novos métodos estão sendo explorados por professores, como software e outros. As tecnologias de informação e comunicação colocam desafios, portanto, para a administração do ensino, em todos os níveis gerenciais e de planejamento, seja para professor em sua disciplina, seja para gestor público, ao qual cabe a criação das condições necessárias ao bom andamento dos trabalhos. A formação docente deve possibilitar a reflexão crítica sobre o uso dos recursos informáticos, que estarão cada vez mais disponíveis no ambiente de sala de aula.

**Palavras-Chaves:** Docente. Formação. Políticas. Tecnologia

---

<sup>1</sup> Bolsista PIBIC/EM – CNPq. alexia.tg@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas/ URI – FW. grotto@uri.edu.br

## RECONHECIMENTO DOS PROCESSOS POLÍTICOS, INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM CANGUÇU RIO GRANDE DO SUL

Liana Barcelos Porto<sup>1</sup>  
Isabel Pieper<sup>2</sup>

Essa pesquisa, que tem como foco a contextualização da educação a distância, no município de Canguçu, no estado do Rio Grande do Sul, busca relatar um pouco da história das instituições: Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e Polo da rede e-TEC Brasil, situados nesta cidade. Propõe-se ainda a repensar os processos políticos, institucionais e pedagógicos da oferta dos cursos de EaD na cidade de Canguçu-Rio Grande do Sul. A metodologia utilizada baseou-se nas premissas da pesquisa qualitativa, utilizando, com instrumentos de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Neste sentido, foram realizadas entrevistas com dois funcionários de cada instituição pesquisada e aplicação de questionário impresso com doze alunos já concluintes de cursos destas instituições (seis alunos de cada uma). Considerando os resultados obtidos, por meio das entrevistas e questionários analisados, e com o devido embasamento nos referenciais estudados, pode-se dizer que os profissionais entrevistados salientaram a importância de se oferecer opções de qualificação no município, evitando, assim, o deslocamento para cidades vizinhas e abandono da zona rural. Os alunos concluintes dos cursos enfatizaram os benefícios de estudar no seu município, reforçaram também que cursos técnicos, como os ofertados pelo polo da rede e-TEC, direcionados para o trabalho qualitativo, na zona rural, trouxeram novas ideias e mecanismos para se aumentar a qualidade do trabalho já desenvolvido em suas propriedades.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Processos de constituição. Processos Políticos Institucionais e Pedagógicos.

---

<sup>1</sup> Psicopedagoga; Mestranda em Educação UFPEL. liana.porto@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Geografia UFPEL. belpieper@hotmail.com

## RECURSOS TECNOLÓGICOS NA PRÁTICA DOCENTE

Marieli Philippsen<sup>1</sup>  
Rosane de Fátima Ferrari<sup>2</sup>

Este estudo é originário do Projeto: **EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER**, o qual abarca 10 subprojetos, dentre eles destaca-se: **RECURSOS TECNOLÓGICOS NA PRÁTICA DOCENTE**, tendo como objetivo, pesquisar o que são tecnologias dependentes e independentes, bem como as estratégias de utilização em sala de aula, a fim de verificar as possibilidades de uso destas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, busca-se estudar teóricos que abordem as tecnologias no âmbito educacional, a fim de compreender e contextualizá-las como ferramentas de ensino, visando identificar o papel destas ferramentas no cenário da educação. Ao buscar novos meios, ou novas tecnologias para aderir aos métodos de ensino, o educador deve pensar e estudar se tais recursos atendem ao propósito de melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O uso das tecnologias em sala de aula depende de uma proposta pedagógica adequada ao conteúdo a ser ministrado. O educador precisa construir o conhecimento, juntamente, com seus alunos, formando uma relação mais próxima entre ensinante e aprendiz. Os professores necessitam estar preparados para interagir com uma geração mais atualizada e informada, tendo em vista que as mudanças provocadas pelo desenvolvimento das tecnologias, alteram de forma profunda o modo como o aluno aprende, não recebendo apenas a informação, mas processando-a de forma crítica e significativa. Marc Prensky (2014) intitula as gerações de X, Y e Z, suas diferenças são caracterizadas pela crescente necessidade e possível dependência das tecnologias de uma geração para a outra, fazendo parte da geração X aqueles que veem a tecnologia apenas como uma ferramenta, da geração Y as pessoas que dependem de uma parcela generosa da tecnologia e caracterizando a geração Z os então “nativos digitais”, os quais não tem uma vida satisfatória e produtiva longe dos citados recursos. Grande parte dos professores ainda encontra-se na geração X ou Y, se deparando com a geração Z em sua sala, então se ele não tem o espírito inovador e explorador, ficará parado no tempo e espaço, não abrirá portas para o conhecimento, apenas deixará inviável a via de crescimento cognitivo de seus alunos. Cabe ao professor, olhar para sua metodologia e avaliá-la, buscando através da formação permanente a reflexão crítica sobre a sua prática. Aderir às novas tecnologias, não é apenas um desafio ao professor, é também uma oportunidade para este repensar sua maneira de ensinar, mudando ou alternando os meios que utiliza para tornar a aula mais interativa. Através da utilização correta e dinâmica das novas tecnologias em sala, pode-se conseguir gerar no aluno a vontade de saber, tornando-o construtor do seu próprio conhecimento, desenvolvendo seu senso crítico e criativo.

**Palavras-chave:** Recursos tecnológicos; formação; prática docente.

---

<sup>1</sup> Aluna bolsista PIBIC-EM, Educação e Tecnologias: reflexões teóricas e metodológicas no processo de ensinar e aprender

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen. Orientadora do projeto PIBIC-EM.

## **REDES SOCIAIS: RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

**Ana Claudia de Quadros Fontoura<sup>1</sup>**  
**Luci Mary Duso Pacheco<sup>2</sup>**

“As redes sociais potencializam as atividades que se realizam em grupo, pois por meio delas os alunos podem se relacionar com outras pessoas”. Pode haver produção coletiva de conhecimento, numa espécie de rede cooperativa de aprendizagem. Acredito que as redes sociais vão ajudar a fazer da sala de aula um ambiente mais interativo e dialógico, pois o modelo unidirecional da comunicação, no qual o professor fala e o aluno ouve, será substituído pelo modelo das redes em que todos os sujeitos têm vez e voz”. Embora a rede social não seja algo novo, as bases tecnológicas formadas por microcomputadores e conexão em redes tendem a criar uma sociedade reticulada, com fortes impactos nos processos produtivos, alterando a cultura e as relações de poder. (CASTELLS, 1999). Sabe-se que os últimos anos o avanço da tecnologia tem crescido em grande escala na nossa sociedade, e também tem colaborado para os novos métodos educacionais. Objetiva-se com esse estudo conceituar redes sociais e estudar as finalidades de seu uso, e também conhecer as possibilidades educativas das redes sociais. De acordo com pesquisas sobre o tema, salienta-se que as redes sociais tem um grande favorecimento ao campo educacional, no método de ensino de cada professor orienta seu aluno de acordo com os conhecimentos adquiridos. Portanto é importante ter em mente que as redes sociais criam um vínculo escolar de ótima escala social que permite não apenas ao aluno, mas também ao professor, uma relação mais favorável e um método de ensino mais flexível e complexo. Como também o uso das novas tecnologias digitais além de ficarem atualizados nessa nova era digital também buscarem novas fontes de conhecimentos que serão constituídas no decorrer de sua aprendizagem. E essa é uma das formas de tornar essa aprendizagem mais significativa. As redes sociais, ao serem incluídas na escola, têm um grande poder na construção do sujeito e aqueles que o rodeiam. Dessa forma pode-se observar que um ensino de qualidade hoje exige não apenas conteúdos práticos, mas sim a busca por novos saberes. Muitos são encontrados dentre as mais diversas ferramentas que as redes sociais oferecem. Está cada vez mais frequente encontrarmos as redes sociais em ambientes escolares de aprendizagem. Conforme diz Mendonça (2010, p.3) os saberes que dominamos como uma rede de conhecimento que são tecidas cotidianamente “permite que tanto o professor quanto o aluno tenha novas concepções de tempo e espaço, situações de autonomia, aprendizagem e troca de informações nunca antes presentes na sua realidade”. Assim, o contexto escolar, como fonte de aprendizagem e agregam as tecnologias como fontes de novos saberes.

**Palavras-chave:** Redes sociais, tecnologia, processo de ensino aprendizagem

---

<sup>1</sup>Aluna do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação 22 de Maio – Palmitinho. Bolsista PIBIC-EM CNPq – URI – Campus de Frederico Westphalen

<sup>2</sup>Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen. Orientadora PIBIC-EM CNPq.

## **TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO – APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS PARA PROFESSOR E ALUNO**

**Patricia Evelyn da Costa Jardim<sup>1</sup>**  
**Elisabete Cerutti<sup>2</sup>**

A presente pesquisa é originária do projeto PIBIC/EM- CNPQ e objetiva estudar a aula e suas relações com as tecnologias digitais no contexto contemporâneo. Em seu referencial teórico, o projeto está embasado em Lüdke (1986), Moran (1997), Sabatini (2011), Ripper (1996), Prensky (2011) e Rocha (2011), autores que destacam as mudanças ocorridas nos últimos anos, e principalmente, no que se refere à tecnologia que vem modificando os espaços de comunicação e interação entre professor e aluno e como essas mudanças têm chegado à escola e conseqüentemente, à sala de aula. Os autores salientam que a presença das tecnologias digitais contribui positivamente, diante do desafio da escola estar recebendo alunos que são “nativos” digitais e sua necessidade em comunicar-se com novas linguagens. A metodologia está pautada na pesquisa qualitativa e bibliográfica, através de leituras da temática, em referenciais teóricos presentes em diferentes meios, bem como, a construção de referencial nos encontros semanais para a orientação, participação semanal em grupos de estudos e participação em Seminários. As leituras das temáticas proporcionaram um maior entendimento em relação à evolução da tecnologia na educação e, como conclusão preliminar, é relevante salientar que cabe ao professor buscar novas formas de aprendizagem, efetivando uma nova Pedagogia capaz de aliar as tecnologias digitais às aulas que podem ser mais interativas e oportunizar outras aprendizagens tanto para o professor como para o aluno.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais. Professor. Aulas.

---

<sup>1</sup> Bolsista PIBIC – Ensino Médio, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen.

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen e orientadora da pesquisa.

## TECNOLOGIAS INFORMÁTICAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

**Tatiane Fontana Ribeiro<sup>1</sup>**

**Eduardo Post<sup>2</sup>**

**Eliane Miotto Kamphorst<sup>3</sup>**

**Camila Nicola Boeri Di Domenico<sup>4</sup>**

**Carmo Henrique Kamphorst<sup>5</sup>**

O presente artigo propõe a utilização de Tecnologias Informáticas nas aulas de Matemática, a fim de possibilitar maior aprendizado por parte dos alunos, bem como o interesse em estudar tal disciplina, indispensável à sua formação. Para tanto, ressalta-se o uso de softwares matemáticos, os quais devem promover uma aprendizagem significativa e adequar-se ao conteúdo abordado. Soma-se a isso, a importância de uma formação de professores qualificada, a fim de que os mesmos sintam-se preparados e capacitados a usufruir corretamente as possibilidades que as Tecnologias Informáticas podem promover.

**Palavras-chave:** Tecnologias Informáticas. Matemática. Softwares. Formação de Professores.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do 3º semestre do Curso de Matemática, bolsista PIIC e PIBID da URI- Câmpus de Frederico Westphalen, tatianefontanaribeiro@hotmail.com.

<sup>2</sup> Acadêmico do 7º semestre do Curso de Matemática, bolsista PIBID da URI- Câmpus de Frederico Westphalen, edupost32@hotmail.com.

<sup>3</sup> Mestre em Modelagem Matemática, professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra, da URI- Câmpus de Frederico Westphalen, anne@uri.edu.br .

<sup>4</sup> Doutora em Engenharia Mecânica, professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra, da URI- Câmpus de Frederico Westphalen, cboeri@uri.edu.br

<sup>5</sup> Doutor em Engenharia Mecânica, professor do Departamento de Ciências Exatas e da Terra, da URI- Câmpus de Frederico Westphalen, carmo@uri.edu.br



## UTILIZAÇÃO DA INFORMÁTICA NO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM DAS FUNÇÕES NO ENSINO MÉDIO

**Simone Bottene<sup>1</sup>**

O presente artigo: “Utilização da Informática no Processo Ensino-Aprendizagem das Funções no Ensino Médio”, busca disponibilizar aos educadores a oportunidade de aprimorar conhecimentos relacionados ao uso da Informática na Educação Matemática, mostrando a importância de se conhecer e aplicar essa nova tendência que tem sido caracterizada como auxiliar da prática docente e que visa tornar as aulas de Matemática mais dinâmicas e atrativas. Para viabilizar a realização desta pesquisa, buscou-se investigar a influência da utilização de recursos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem da Matemática, construindo conhecimento e explorando o software Winplot com o objetivo prioritário de traçar estratégias capazes de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem das funções em Nível Médio.

**Palavras-chave:** Informática. Ensino-Aprendizagem. Funções. Winplot.

---

<sup>1</sup> Possui formação em Matemática: Licenciada em 2004 e Especialista em Educação Matemática em 2007, ambas pela URI. [simone.bottene@gmail.com](mailto:simone.bottene@gmail.com)

**GT 6 –  
Educação superior,  
interdisciplinaridade e  
formação docente!**

## AValiação das Competências de Graduandos de Enfermagem para o Atendimento a Idosos na Atenção Primária a Saúde

Caroline Rossetto<sup>1</sup>  
Marines Aires<sup>2</sup>

**Introdução:** O envelhecimento populacional vem ocorrendo em âmbito nacional e mundial. O expressivo crescimento desta população acarreta uma maior atenção e demanda dos serviços de saúde, sobretudo os serviços de atenção primária a saúde (APS). Os profissionais que se inserem nesse nível de atenção à saúde, deveriam receber formação básica em competências essenciais para o cuidado ao idoso. Em um currículo orientado por competência, a avaliação faz parte do seu plano pedagógico. Neste contexto avaliar as competências em meio acadêmico torna-se importante para se refletir sobre a prática e cuidado em saúde. **Objetivos:** Avaliar as competências de graduandos de enfermagem para o atendimento aos idosos na Atenção Primária à Saúde. **Métodos:** Trata-se de um estudo descritivo, transversal, com abordagem quantitativa. Participaram da pesquisa 20 graduandos que concluíram a disciplina de saúde do idoso no curso de graduação em enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI de Frederico Westphalen. Foram avaliadas as competências, por meio de um questionário com 28 competências, resultante de uma investigação anterior, estruturadas em 12 domínios, onde cada graduando avaliou-se em uma escala de níveis de competências enumeradas de zero a três, sendo, (zero) nenhum, (um) novato ou aprendiz, (dois) competente e (três) proficiente. A análise dos dados foi realizada por meio da estatística descritiva. O projeto foi submetido e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da URI/FW. **Resultados:** A maioria definiu-se como competente para o cuidado ao idoso. O domínio da ética que apresentou o nível mais alto de proficiente (85%), na competência onde o graduando diz que, demonstra atitude ética e responsabilidade nas suas ações profissionais, seguido pelo domínio da diversidade humana (70%), na competência onde o graduando diz que demonstra afeto a pessoa idosa e coloca-se no seu lugar tentando dimensionar seus sentimentos. Nos domínios de Habilidades Técnicas e Membro de uma Profissão, nas competências que, demonstram capacidade técnica para atender às necessidades, físicas, cognitivas, psicológicas, espirituais e sociais do idoso na sua área profissional e atua com autonomia na sua área profissional tendo habilidade resolutiva no atendimento aos idosos e família, foram os que apresentaram maiores níveis de competente (80%). Também no domínio de Membro de uma Profissão, na competência que, busca capacitação específica para o manejo adequado ao idoso dentro das suas particularidades, esse o domínio que apresentou o maior nível de novato/aprendiz (20%). **Conclusões:** A realização desta pesquisa atingiu o objetivo proposto, e proporcionou reflexão aos graduandos de enfermagem sobre o cuidado ao idoso na APS. O estudo também corroborou sobre a importância de ter uma disciplina focada nessa área do idoso e das particularidades que envolvem o processo de envelhecimento e o cuidado ao idoso na Atenção Primária. Desta forma os graduandos conheceram o referencial de competências, e assim podem ampliar seus conhecimentos e aderi-lo na prática, promovendo um melhor cuidado ao idoso.

**Palavras-chave:** Enfermagem. Educação Baseada em Competências. Educação em Enfermagem.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de graduação em enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, bolsista de iniciação científica. E-mail: enfrossetto@gmail.com.

<sup>2</sup> Enfermeira. Dda em enfermagem pela UFRGS. Professora do curso de graduação em enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: marynesayres@yahoo.com.br.

## INICIAÇÃO CIENTÍFICA: SABERES INVESTIGATIVOS DIFERENCIADOS PARA A FORMAÇÃO STRICTO- SENSU?

Letícia Zanella<sup>1</sup>  
Luci Mary Duso Pacheco<sup>2</sup>

O estudo sobre a “*iniciação científica: Saberes investigativos diferenciados para a formação stricto- sensu?*” tem como objetivo conhecer a importância da pesquisa, enquanto iniciação científica, na formação universitária, bem como, que saberes estão presentes na prática da pesquisa na Iniciação Científica universitária. O referido tema, demonstra a preocupação constante da Instituição de Ensino Superior em proporcionar aos seus acadêmicos o espaço propício para a construção do conhecimento e a produção do espírito científico, tanto em nível básico quanto continuado, como é o caso da formação stricto-sensu. O presente estudo, num primeiro momento, caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica com estudos teóricos sobre a importância da pesquisa na universidade. Tradicionalmente, se tem afirmado que as tarefas da universidade estão relacionadas com três aspectos ou funções fundamentais: ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável. Tais funções definiram a identidade da universidade, apesar de nem sempre acontecerem na prática. Este é, pois, um desafio para a universidade com vistas a uma formação humano-profissional da melhor qualidade. A universidade defende, ilustra e promove no mundo social e político valores intrínsecos à cultura universitária, tais como a autonomia da consciência e a problematização, o que tem como consequência o fato de que a investigação deva manter-se aberta e plural, que a verdade tenha sempre a primazia sobre a utilidade, que a ética do conhecimento seja mantida. (MORIN, 2000, p.10). Hoje com o ritmo acelerado das mudanças sociais e a necessidade de formação diferenciada, esse ideal de função universitária se alterou. É preciso que as mesmas não se contentem em apenas transmitir a ciência como antes, mas que combinando docência e pesquisa possa também criá-la. Na opinião de Zabalza (2004) é importante que os estudantes tenham uma formação prática e profissionalizante sem fechar-se em si mesmo, mas que estejam em contato permanente com o meio social, econômico e profissional, contribuindo para a sua transformação. Sendo assim, o desafio de uma universidade comprometida com a transformação social, requer muito mais que transmitir conhecimentos acumulados de geração a geração. Uma universidade responsável com a formação de sujeitos críticos precisa, necessariamente, educar para a autonomia e cidadania, isso ocorre através da pesquisa emancipatória presente no ensino superior. Dessa forma, a iniciação científica é imprescindível para qualquer curso, e por essa razão ela é considerada a gênese do desenvolvimento da pesquisa nas instituições universitárias, pois contribui para a formação de futuros pesquisadores, visto que estes possuem mais tempo e incentivo financeiro para pesquisar sobre determinado assunto.

**Palavras- Chave:** Pesquisa. Ensino Superior. Saberes Investigativos.

---

<sup>1</sup> Bolsista Iniciação Científica - Cnpq – URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen/RS - letciazanella@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do PPGEDU e do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. luci@uri.edu.br

## **PSICOLOGIA E MÍDIA IMPRESSA: NOVAS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO**

**Francini Rodrigues da Silva  
Edinara Michelin Bisognin  
Eliane Cadoná  
Iara Fátima Durante**

A mídia se faz presente no cotidiano das pessoas, por essa razão muitos pesquisadores afirmam que além de veicular notícias, a mesma contribui na produção de sentidos e na constituição de subjetividades. Através de imagens, saberes e significações, mostra à coletividade modos de ser e de exercer suas práticas no cotidiano. Enquanto profissionais e acadêmicas de Psicologia, reconhecemos como nosso papel em meio à essas questões, primar pela desacomodação dos olhares, fazeres e saberes que caracterizam nossas intervenções. Assim, utilizamos uma ferramenta bastante familiar, a mídia impressa, e propomos o referido projeto de extensão. Através deste, aliamos a Psicologia e os meios de comunicação, buscando aproximar e promover a troca de conhecimentos entre tal ciência e a comunidade, visando o compromisso social da Universidade. Este projeto se concretiza em um jornal “autossustentável” denominado “Saber Psi”, com doze páginas coloridas, impressão de mil exemplares a cada edição e distribuído gratuitamente nos municípios de abrangência da URI/FW. Esta prática tem como objetivo levar à comunidade produções de professores e acadêmicos do curso, produzindo um material que sai dos muros da academia, porém, sem desconsiderar o saber científico. Desta maneira, utilizamos o jornal como uma forma de produção que busca a informação, comprometimento e desenvolvimento da comunidade, procurando dar voz aos interesses e demandas da sociedade, possibilitando condições de reflexão, análise, produção de conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicologia, Mídia e Comunidade.

## UNIVERSIDADE X ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**Rafaela da Silva Pinto<sup>1</sup>**  
**Eliane Maria Balcevicz Grotto<sup>2</sup>**

O compromisso assumido pelas Universidades com ensino, pesquisa e extensão configura um eixo estruturante e articulador das ações de formação profissional e de produção de conhecimento realizadas nas diferentes áreas. Por esse viés, o estudo tem por objetivo estudar formas de interação entre Instituições de Ensino Superior e Escolas de Educação Básica, visando subsidiar a realização de atividades formativas. Caracteriza-se como estudo bibliográfico (artigos, revistas, livros). Segundo alguns autores, há três eixos que podem colaborar com o processo de interação entre universidade/escola. Em um primeiro momento podemos citar o estágio, que insere o acadêmico na escola para que ele possa desenvolver através de um processo de observação e reflexão suas estratégias para uma futura prática docente, tornando-se inevitável uma relação entre escola e universidade. Também, a pesquisa se apresenta como importante meio de interação Universidade e Escola de Educação Básica, bem como, contribui para o aprofundamento e estudos da realidade educacional. Já a extensão na Universidade realiza um movimento dialético e transformador ao articular ações internas, no âmbito de uma Unidade e entre Unidades, em perspectiva crítica e sensível às características dos contextos sócio-culturais e políticos das diferentes comunidades - internas e externas - nas quais a ação docente se realiza. Portanto, é imprescindível a promoção de espaços de compartilhamento entre a universidade e a escola, uma vez que, a partir das mediações e interações, os professores poderão construir um ambiente de profissionalização para discutir seus enfrentamentos diários, suas ideias, inquietações e suas dúvidas, constituindo uma dinâmica potencializadora para o exercício reflexivo, o protagonismo e a autonomia pedagógica. Assim, a criação de uma cultura de colaboração entre a universidade/escola constitui-se como uma das premissas para que a reflexão compartilhada acerca das práticas educativas vivenciadas nos contextos escolares. Acredita-se, pois, que o trabalho conjunto promovido pela cultura de colaboração pode ser o ponto chave para a configuração das propostas de formação continuada de professores.

Palavras- Chaves: Escola. Interação. Universidade.

---

<sup>1</sup> Bolsista PIBIC/EM – CNPq. rafaelaeluiz@outlook.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas/ URI – FW. grotto@uri.edu.br

**GT 7 –**  
**Ensino de Filosofia e**  
**política pública**  
**educacional**

## **A BELEZA DA NATUREZA DO CAFW/UFSC – IMPLICAÇÕES ENTRE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, SENSIBILIZAÇÃO ECOLÓGICA E EDUCAÇÃO**

**Autora: Rejane Schaefer Kalsing<sup>1</sup>**

**Co-autor: Jamerson Fiorentin<sup>2</sup>**

**Co-autor: Leandro Silva Savian<sup>3</sup>**

**Co-autor: Wellington Camargo<sup>4</sup>**

Em final de maio deste ano iniciou-se o projeto de pesquisa intitulado “a beleza da natureza do CAFW/UFSC – implicações entre experiência estética, sensibilização ecológica e educação”. A preservação da natureza é uma preocupação que deve estar presente na vida de todos, mas esta preocupação geralmente se dá com o objetivo de salvar a própria espécie e não a natureza em geral. Um viés recente da filosofia europeia defende uma consciência ecológica através da experiência estética, isto é, através da experiência da beleza e da sublimidade da natureza. Tal viés de pensamento suscitou a pesquisa, pois entende-se que a consciência ecológica pode vir acompanhada da vivência estética da natureza, e, por conseguinte, do seu cuidado e preservação em função, porém, de sua beleza e sublimidade e não apenas por sua utilidade para a espécie humana. Em vista disso, a pesquisa objetiva investigar se a percepção da natureza do CAFW que estudantes e servidores têm é uma percepção estética. Caso não seja assim, ela pretende estimular tal percepção para que, através dela, aqueles possam ter maior preocupação e envolvimento com a preservação do ambiente em que vivem. Especificamente objetiva-se, primeiramente, apresentar aos alunos bolsistas as recentes teorias filosóficas, entre outras, a respeito estética da natureza; segundo, realizar um levantamento do CAFW com um olhar estético do mesmo, isto é, procurando perceber as belezas e a grandiosidade da sua natureza. A metodologia da pesquisa é a seguinte: a sua primeira etapa é a pesquisa bibliográfica, ou seja, leitura de textos sobre o assunto e posterior discussão sobre os mesmos. Após, far-se-á um levantamento do espaço do CAFW, através de uma exploração estética, registrando fotograficamente e/ou em vídeo, a beleza da sua natureza. A seguir, far-se-á a apresentação dos resultados dessa exploração e reflexão sobre os mesmos entre os integrantes do projeto de pesquisa. Em seguida, pretende-se aplicar um questionário a uma parte dos estudantes do curso Técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do CAFW e de servidores, com o intuito de detectar a sua percepção da beleza do ambiente natural do CAFW e o seu cuidado em relação a ele. Após, pretende-se refletir sobre os resultados do questionário e comparar com as reflexões feitas anteriormente pelo grupo envolvido com a pesquisa. Dependendo do resultado do questionário, elaborar-se-á uma campanha com o intuito de despertar para a experiência estética a comunidade escolar e, conseqüentemente, sensibilizá-los ecologicamente. Espera-se que, a partir da percepção da beleza da natureza do CAFW haja uma conseqüente apreciação estética dessa natureza e, com isso, uma sensibilização ecológica, isto é, uma maior preocupação e envolvimento de estudantes e servidores, numa palavra, de toda a comunidade escolar, com a preservação do ambiente em que vivem, em especial, e do planeta em geral. Como o projeto, porém, está em sua fase inicial, pois começou em final de maio deste ano, ainda não é possível apresentar resultados do mesmo, por outro lado, no entanto, imagina-se que, até a realização do evento, já se tenha alguns resultados parciais para serem apresentados durante o mesmo.

---

<sup>1</sup> Doutora em Filosofia/UFSC; docente no CAFW/UFSC; e-mail: rejane.kalsing@cafw.ufsc.br e rejane.kalsing@yahoo.com.br .

<sup>2</sup> discente do curso técnico em agropecuária no CAFW/UFSC; bolsista do projeto de pesquisa; e-mail: jamersonj.f@hotmail.com .

<sup>3</sup> discente do curso técnico em agropecuária no CAFW/UFSC; participante voluntário do projeto de pesquisa.

<sup>4</sup> discente do curso técnico em agropecuária no CAFW/UFSC; participante voluntário do projeto de pesquisa.



**VIII Simpósio Nacional de Educação**  
**II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de filosofia e pesquisa em filosofia no ensino médio. Beleza da natureza. Experiência estética. Sensibilização ecológica. Educação.

**GT 8 –**  
**Formação de professores**  
**e estágio curricular**

## **A FORMAÇÃO DOCENTE NAS APROXIMAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR DO CAMPO**

**Daniele Barros Vargas Furtado<sup>1</sup>**  
**Graziela Escandiel de Lima<sup>2</sup>**

Objetiva-se apresentar uma experiência formativa desenvolvida no 7º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno – UFSM. As disciplinas contam com um processo de observação e intervenção no contexto escolar antes do estágio obrigatório, tornando-se um importante espaço de reflexão-ação-reflexão na formação acadêmica. Neste semestre é possível vivenciar por meio da inserção nas etapas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental os aspectos que se apresentam na escola: a organização das rotinas escolares, as relações entre sujeitos, os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem, entre outros. O trabalho apresenta como estrutura: 1. A criança do 1º Ano do Ensino Fundamental; 2. A construção da proposta de trabalho; 3. Das relações no cotidiano escolar; 4. Educação Infantil e Ensino Fundamental – aproximações e distanciamentos. As atividades pedagógicas foram realizadas em uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do campo, localizada no Distrito de Palma, Santa Maria- RS. Como referencial teórico, utilizou-se dos documentos legais que embasam o trabalho nos Anos Iniciais e autores que versam sobre a ação docente: Weiz (2002), Moreira (2011), Sarmiento (2009), Parente (2010), Zabala (1998), Hernández (1998), Franco (2008), Kramer (2007). Como resultado da inserção no contexto escolar do campo, pode-se constatar a importância do referencial teórico dando sustentação à atividade docente na efetivação da qualidade social da educação das crianças pequenas. Ratificou-se a partir das intervenções o significado do brincar na constituição da aprendizagem da criança, sendo que a partir da abordagem de trabalho as crianças se manifestam mais espontaneamente, qualificando o processo de aprendizagem. Os desafios a serem enfrentados para atender as crianças de seis anos que ingressam no Ensino Fundamental são minimizados quando o professor compreende quem é este sujeito, quais interesses ele manifesta, quais as possibilidades ele apresenta nos trabalhos desenvolvidos, que metodologias e recursos diferenciados podem ser utilizados para trabalhar os conhecimentos com as crianças. Durante a construção da proposta para a intervenção no 1º Ano do Ensino Fundamental destacaram-se a pesquisa para o aprofundamento dos conteúdos a serem trabalhados, a construção do trabalho pedagógico a partir dos interesses e das necessidades das crianças e os textos indicados para construção teórica. A partir dessas experiências conclui-se que as relações humanas no contexto escolar do campo favoreceram um processo de crescimento conjunto entre os sujeitos envolvidos qualificando as aprendizagens neste aspecto. Vivenciar as proposições destas disciplinas possibilitou identificar as aproximações e os distanciamentos que existem nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tornando-se um importante trabalho na formação acadêmica por possibilitar experimentar e conhecer a realidade do contexto escolar do campo, suas rotinas e organização, antes do estágio curricular supervisionado.

Palavras-Chave: Formação docente. Estágio Supervisionado. Criança. Aprendizagem. Escola do Campo.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno – UFSM, dbvfurtado@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professora Doutora do Departamento de Metodologia de Ensino – UFSM, anahgrazzix@hotmail.com

## **A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E A SUPERAÇÃO DE DESAFIOS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Gracieli Dall Ostro Persich<sup>1</sup>**  
**Briseidy Marchesan Soares<sup>2</sup>**

Este trabalho visa destacar a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na trajetória profissional de licenciandos do curso de Ciências Biológicas da URI - Santo Ângelo, que desenvolvem atividades no Colégio Estadual Pedro II. Existente desde 2007, em 2009 o PIBID tornou-se política de Estado vinculada a formação de professores, visando incentivar a formação de profissionais e a inserção de estudantes das licenciaturas para atuar em escolas públicas de educação básica. Em 2010, é lançado o primeiro edital do programa às universidades privadas e comunitárias. O PIBID é um programa que proporciona articulação entre universidades e redes de educação básica, aproximando os licenciandos ao cotidiano escolar e as atividades de ensino e aprendizagem. A inserção dos pibidianos na escola possibilita a busca da superação de alguns desafios que acompanham o campo teórico-prático da formação pedagógica, proporcionando mudanças na relação Universidade e Escola Pública, especialmente na dinâmica entre teoria e prática. A teoria expõe interesses, objetivos e finalidades se posicionando em relação ao rumo que a educação deve tomar, não apenas constatando o existente, mas orientando ações que permitem modificar a realidade, sendo a prática educacional o ponto de partida e o ponto de chegada. O PIBID é uma possibilidade de transformação da realidade escolar dos alunos e dos bolsistas: isso implica reconhecer a escola pública como lugar fundamental para tal processo de qualificação docente. Considerando a desvalorização do ofício de professor, o PIBID representa importante papel na construção de uma identidade docente, proporcionando aos licenciandos afirmar-se como profissionais da educação e desmistificar a visão deturpada dos cursos de licenciatura. Através da participação no PIBID, os pibidianos aprendem a se constituir professor e, nesse processo, diferentes saberes se entrecruzam para constituir um perfil profissional. A análise das atividades desenvolvidas no Colégio Pedro II evidencia a relevância da realização deste intercâmbio de conhecimentos entre a Universidade e a Escola. Os licenciandos vivenciam o cotidiano escolar na execução da prática docente, buscando a readequação das atividades planejadas a partir da reflexão das práticas realizadas. Através das situações experienciadas em sala de aula e, através da convivência com o professor supervisor do programa na escola, os pibidianos compartilham saberes e técnicas que auxiliam ambas as caminhadas profissionais, levando para a Universidade discussões pertinentes para uma possível revisão das maneiras de utilizar a teoria no fazer pedagógico que é a prática docente. Neste primeiro semestre de execução das atividades do PIBID no Colégio Pedro II os bolsistas trabalharam em duplas com seis turmas de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do Ensino Médio Politécnico, desenvolvendo os seguintes temas: Célula – unidade básica da vida (1<sup>as</sup> séries), Genética e vida (2<sup>as</sup> séries) e Os reinos dos seres vivos (3<sup>a</sup> série). A interação universidade-escola promove o repensar pedagógico na formação dos licenciandos e a atualização metodológica das práticas desenvolvidas pelos professores de Biologia da escola. Esse envolvimento valoriza a atuação docente do supervisor do programa na escola e orienta a formação profissional e a criação de uma identidade como professor nos licenciandos.

---

<sup>1</sup> Professora de Ciências e Biologia no Colégio Estadual Pedro II, Supervisora do PIBID/URI – Santo Ângelo/RS, Subprojeto Biologia. E-mail: gracieliidp@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora na URI – Santo Ângelo/RS, Coordenadora do PIBID/URI – Santo Ângelo/RS, Subprojeto Biologia. E-mail: briseidy@urisan.tche.br.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

**Palavras-Chave:** Formação de professores. PIBID. Ciências Biológicas. Formação docente. Ensino de Biologia.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PENSANDO O ESTÁGIO, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Silvia Barreto Soares<sup>1</sup>  
Elisabete Bongalharo Acosta<sup>2</sup>

O presente relato pretende trazer à tona algumas das percepções que os estagiários têm ao chegar a uma escola pública atuando no ensino básico de 9 anos, mais especificamente nos anos finais, e de que maneira essas percepções, são ou não modificadas ao longo do estágio. O instrumento de coleta das informações serão questionários cujo preenchimento será individual e aplicado em dois momentos distintos. Logo que o estagiário inicia suas atividades na escola é dado para ele um questionário com cinco perguntas pertinentes as expectativas referentes ao estágio em si, suas percepções, a relação teoria e prática, a importância do estágio para sua formação, a definição do estágio em termos de aprendizagem profissional. No final do estágio, o mesmo responderá a mais quatro perguntas relatando como foi sua experiência docente, como se sentiu em relação ao acolhimento pela equipe diretiva e a escola como um todo, e quais pontos considerou positivos nessa prática. Farão parte do estudo, os estagiários que se fizerem presente no primeiro e segundo semestre do ano letivo de 2014 na Escola Bibiano de Almeida da cidade de Rio Grande. Os dados coletados são referentes à presença de sete estagiários na Escola, dois de Psicologia, quatro de Educação Física e dois de Ciências Biológicas. No relato inicial, com exceção das estagiárias de psicologia, que consideram a prática e a teoria do curso condicente com o que está sendo vivenciando, fica muito claro nas afirmações dos demais, a presença dicotômica entre teoria e prática e a dificuldade em transpor essa divisão. Segundo eles existe uma preocupação muito grande nas aulas de graduação com o conhecimento técnico e o processo de apropriação da disciplina que o futuro professor irá trabalhar, mas que estar em uma sala de aula se torna impactante principalmente para quem está iniciando. Todos reconhecem a Escola como sendo um lugar riquíssimo de construção de conhecimento, com a possibilidade de abrir portas e mudar vidas, mas que na maioria das vezes não é valorizado e não sendo percebido todo esse significado para a maioria dos que ali se fazem presente, comunidade educativa. A luz de Pimenta e Tardif vamos buscar o que pensam dizem sobre esse momento do processo de formação docente, “os estágios”, e quem sabe contribuir de forma positiva para que essa experiência, seja significativa e padrões, modos de fazer, posto que cada estágio é único com a multiplicidade de pessoas e informações que o compõe, mas partindo das percepções dos estagiários suscitar questões que são pertinentes a Escola e a formação de professores.

**Palavras-Chaves:** Formação. Estagiários. Percepções.

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Orientadora Educacional da Rede Pública Estadual na Cidade de Rio Grande - RS. PPGE-FAE/UFPEL: Grupo de Pesquisa GEPEFOP e Redestágios

<sup>2</sup> Professora De Educação Física da Rede Básica de Ensino Pública, Especialista em Metodologia de Ensino, Mestre em Enfermagem e Saúde e membro da Redestágios FAE-UFPEL.

## FORMAÇÃO INICIAL E OS SABERES DOCENTES

Ketlin Ramos Nunes<sup>1</sup>  
Juliane Cláudia Piovesan<sup>2</sup>

O projeto do PIBIC/EM (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Cnpq, “*Formação Profissional Acadêmica: Espaço-Tempo Interdisciplinar na construção do professor*”, oportuniza ao estudante de Ensino Médio, do Curso Normal, a construção de bases teóricas relativas à formação inicial docente, desenvolvendo no discente o espírito pesquisador, tão necessário para o ser professor. O referido é desenvolvido pelo Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, juntamente com o Instituto Estadual de Educação Madre Tereza – Seberi – RS. Destaca-se que as instituições de ensino devem formar professores, sendo necessário haver uma articulação da formação e do conhecimento, da Universidade e da Educação Básica. Assim, a formação do professor investigador e reflexivo, incorpora a postura investigativa em seu trabalho cotidiano em sua prática pedagógica, assumindo uma postura à sua própria ação docente. Destaca-se que o meio acadêmico, torna-se um espaço fértil, pois agrega uma série de saberes e diálogos construindo conhecimentos essenciais para a construção docente. O plano de trabalho do referido, “*Formação inicial e os saberes docentes*” busca relacionar conceitos sobre formação inicial de docentes, de acordo com teóricos e estudiosos contemporâneo. Objetiva realizar pesquisas acerca da profissão professor, fundamentando a construção de um saber teórico; proporcionando ao discente de Ensino Médio a iniciação à pesquisa científica, construindo saberes para o futuro profissional, bem como identificando os saberes necessários e fundamentais para construção da identidade do profissional professor. Nesse horizonte, ensinar é uma atividade altamente determinada, pois, leva a definição das competências profissionais do professor, refletindo acerca da relação docente/ensino/saberes e analisando a importância para a formação inicial. A pesquisa é de cunho bibliográfico e descritivo, enfatizando a necessidade de uma formação inicial alicerçada nos saberes docentes, guiados por estudiosos, como Freire, Tardif, Nóvoa, Pimenta e Cunha. Pode-se enfatizar que é na formação inicial, que o professor formador irá trazer as bases fundamentais para a construção de um profissional comprometido e responsável pela educação transformadora. Portanto, é preciso valorizar paradigmas que formem docentes reflexivos e responsáveis com o próprio desenvolvimento e o desenvolvimento social do meio onde estão inseridos, sabendo atuar nas diferentes situações enfrentadas pela educação e pela sociedade e adquirindo um instinto investigativo capaz de auxiliá-los na profissão docente. Portanto, pensar a formação inicial do professor é desvelar um caminho frente aos rumos que o docente poderá transitar em sua formação. Nesse sentido, conclui-se que os saberes docentes são fundamentais na formação profissional, pois permitem a articulação entre teoria e prática, fornecendo novas formas de trabalho mais competentes, qualificando a prática profissional.

**Palavras-chave:** Formação Inicial. Saberes. Docência.

---

<sup>1</sup> Bolsista PIBIC/EM - Cnpq – URI – Câmpus de Frederico Westphalen/RS - ketlinramosnunes@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação, Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI - Câmpus de Frederico Westphalen – juliane@uri.edu.br

## REFLEXÕES SOBRE PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Adriana Lessa Cardoso<sup>1</sup>

A escola é constituída de múltiplas culturas, crenças, etnias e estilos de vida e tem como principal objetivo a formação integral do ser humano, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96-Brasil) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – MEC/SEF, 1997). Deste modo, concebemos a realização da formação de professores para atender à complexidade social. Mas será que possibilitamos condições mínimas à socialização e a desconstruir preconceitos, discriminação de gênero, sexualidade, cor, etnia, idade e outras classificações possíveis nos espaços escolares? A discriminação muitas vezes faz parte da sociedade com certa sutileza, dificultando a sua identificação. Encontra-se, nas entrelinhas, naturalizada nos discursos, em ações rotineiras, e assim perpetuando-se ao longo das relações sociais. As leis contra a homofobia e racismo estão contribuindo para a desnaturalização de estereótipos baseados em aspectos biológicos. Porém, precisamos engendrar a educação pós-colonial, os estudos culturais, a teoria feminista e queer, conhecidas também como teorias subversivas, abordadas por Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Carlos Skliar, entre outros. Estas perspectivas teóricas devem subsidiar a formação inicial de professores. Ilustra bem esta necessidade, os seguintes exemplos: um estudante de pedagogia, no relatório de sua prática de estágio se referiu a sua aluna, para procurar explicar as dificuldades de leitura e escrita, chamando-a de “indiazinha”, o que parece ser um tratamento carinhoso, na verdade perpetua o discurso que marca as diferenças econômicas, étnicas e de cor. Em outro relatório, temos o exemplo onde a estudante considerou “natural” a turma apontar como o diferente e ridicularizar um menino de seis anos por frequentemente pintar os lábios com batom, e assim não percebeu a exclusão da criança por se comportar de maneira considerada historicamente como feminina. A estudante deixou de perceber que a heteronormatividade está instituída, e que as crianças já incorporaram desde muito pequenas os papéis sociais e se fugirem desta regra passam a ser marginalizadas. Diante desta narrativa, percebe-se a presença do preconceito engendrado e naturalizado. Neste aspecto, se faz importante praticar as metodologias pós-coloniais para que possibilitem orientar o diálogo e evitar reduzir o sujeito às marcas culturais. Tratamentos como indiozinho, pobrezinho, negrinho, é uma forma de tachar pessoas e determinar papéis sociais, reproduzindo a sociedade homogeneizadora, caracterizada por um modelo universal de ser humano. Buscamos com estes exemplos tencionar a formação inicial de professores para atuar na escola, abrangendo a multiplicidade dos sujeitos e propiciando o entendimento de como suas identidades são construídas, questionando tabus e normas. Precisamos formar professores considerando os processos complexos de relações sociais, culturais e históricas para construir uma escola mais hospitaleira e menos hostil.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Pós-colonial. Discriminação. Preconceito. Gênero

---

<sup>1</sup> Professora pesquisadora bolsista CAPES - Universidade Federal de Pelotas - UFPEL; adrianalessacardoso@gmail.com



**GT 9 –**

**Formação de professores  
e formação de leitores na  
educação nos séculos XX e  
XXI**

## A CONCEPÇÃO DE LEITURA DE PROFESSORES DO 2º, 5º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Taíse Roza Garcia<sup>1</sup>  
Maria José Blaskovski Vieira<sup>2</sup>

Devido ao alto índice de analfabetos funcionais no país, segundo pesquisa publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Este trabalho teve como objetivo identificar a concepção de leitura de professores do ensino fundamental do 2º, 5º e 7º anos, de três escolas: uma estadual, uma municipal e uma privada, no município de Pelotas e Capão do Leão – RS. Foram entrevistados, no ano de 2012, um total de nove professores, divididos em três grupos (um de cada ano) para cada escola visitada. Os professores responderam a um questionário composto de perguntas objetivas e subjetivas, elaborado e aplicado pela pesquisadora, após a assinatura de um termo de consentimento. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, apontou que os professores possuem intuição com relação ao ensino de leitura, mas não o conhecimento devido sobre como se deve ensinar a ler. Essa intuição vem da experiência profissional que os docentes possuem. Os resultados mostraram que tanto os professores das escolas públicas quanto os da escola privada analisadas, não possuem uma concepção de leitura na qual se baseiam para trabalhar com o ensino de leitura. No entanto, verificou-se que essa experiência não é sinônima de sucesso no trabalho com a leitura, porque alguns dos professores entrevistados cultivam práticas que não induzem os alunos a uma compreensão do texto e ao aprendizado de leitura.

**Palavras-chave:** Concepções de Leitura. Prática de Leitura. Estratégias de Leitura. Professores do Ensino Fundamental.

---

<sup>1</sup> Pós-graduanda em Educação Profissional com Habilitação para Docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense- Câmpus Pelotas (IFSul). tatah\_garcia@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Doutora no Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). blaskovskivi@gmail.com

## LER PARA O PRAZER NA SALA DE AULA: LEITURA DELEITE!

Magda Raquel D'Ávila Pereira<sup>1</sup>  
Sabrina Garcez<sup>2</sup>  
Crystina Di Santo D'Andrea<sup>3</sup>  
Mariléia Azeredo dos Santos<sup>4</sup>

A proposta de formação continuada prevista no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC tem como principal objetivo refletir, estruturar e melhorar a ação docente, no cotidiano da sala de aula, no primeiro ciclo da alfabetização, sob a perspectiva do letramento. Enquanto uma política pública oferecida pelo MEC – Ministério da Educação, para professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental - EF, consolida a importância da formação continuada para um fazer pedagógico eficaz e de qualidade, na busca por garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade. A partir da concepção de que um sujeito alfabetizado não é aquele capaz de ler e escrever, mas aquele que vivencia esses processos com êxito em diferentes situações sociais, pretende contribuir na formação de pessoas capazes de se inserir e de participar ativamente no mundo da cultura escrita, frente às realidades e demandas socioculturais. Para tanto, entende-se a importância dos recursos didáticos usados e a primordial necessidade da literatura infantil nesta ótica. Dentre as ações previstas no PNAIC, o MEC distribuiu livros de literatura infantil para as escolas da rede pública no país, especificamente para as salas de aula dos Anos Iniciais do EF. Estimular a leitura pelo prazer de alçar novos mundos pela criatividade, pela imaginação e para simples satisfação é um desafio que se impõe aos educadores hoje, quando as tecnologias vêm tomando a frente em todas as classes sociais. Neste contexto, a leitura para deleite – a leitura pelo prazer – é uma prática que vêm se configurando numa opção didática diferenciada nas salas de aula, desde o Pró-Letramento e, posteriormente, nas propostas do PNAIC, que consiste na oferta diária de momentos voltados ao prazer da leitura – com uso de livros, poesias, imagens ou vídeos. A inserção desta atividade na rotina cotidiana da escola permite ao aluno entender que em nossa vida lemos com várias finalidades (seguir instruções, obter uma informação precisa, revisar o que foi escrito, aprender, lazer) e uma delas é a leitura só por prazer, para nos divertirmos e distrairmos, lúdicamente. É a possibilidade concreta de desenvolver o gosto pela leitura, perceber suas diversas funções na vida social do indivíduo, alçar novos conhecimentos, estimular a criatividade e o desenvolvimento do imaginário infantil, acessar a diferentes textos e gêneros, conhecer vários autores e diversos modos de escrita. À medida que a prática da leitura se consolida e se torna um prazer, que o leitor aprende a desfrutar, formulam-se juízos de valor sobre os significados apreendidos, sobre a qualidade e adequação das ideias, comparando-as com experiências e leituras anteriores. A leitura deleite passa a se tornar um entretenimento saudável que ensina, informa e forma nossas crianças de uma forma motivante e alegre, visivelmente constituída nas salas de aulas das escolas das nossas professoras alfabetizadoras.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Leitura para deleite. Letramento. PNAIC

<sup>1</sup> Pedagoga, Especialista em Supervisão Escolar, Mestre em Educação, UFSM, mrdpereira5@bol.com.br.

<sup>2</sup> Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e Especial, UFSM, sasagarcez@gmail.com.

<sup>3</sup> Professora, Especialista em Anos Iniciais, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação, UFSM, crysdandrea@ibest.com.br.

<sup>4</sup> Pedagoga, Especialista em Docência em Educação Infantil, UFSM, leia.matte@hotmail.com.

## O PNAIC, DE PROFESSORA PARA PROFESSORA: RESGATE DAS BOAS PRÁTICAS NA ESCOLA

Mariléia Azeredo dos Santos<sup>1</sup>  
Sabrina Garcez<sup>2</sup>  
Magda Raquel D'Ávila Pereira<sup>3</sup>  
Crystina Di Santo D'Andrea<sup>4</sup>

O presente trabalho visa a socializar as práticas desenvolvidas como formadoras do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela UFSM, discorrendo sobre percepções, conceitos, reflexões e narrativas de vivências do grupo de professoras que atuam na formação como Orientadoras de Estudo. O surgimento de novas políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, em especial o PNAIC, programa firmado entre Governo Federal, Estados e Municípios para assegurar o direito que todas as crianças têm de serem alfabetizadas até os oito anos de idade, fazem refletir sobre a efetivação das ações propostas durante o curso. O relato destaca as visitas e palestras realizadas em alguns municípios de origem das orientadoras, nas quais se teve a oportunidade de contemplar, durante os seminários regionais, todas as produções desenvolvidas a partir da proposta do programa. São momentos únicos, onde se percebe que as escolas, através do envolvimento e comprometimento de seus professores, se tornaram espaços mais alegres, com aulas atraentes, dinâmicas e envolventes. Os alunos puderam aprender vivenciando a ludicidade, com prazer em viver o conhecimento no seu dia-a-dia. Os professores alfabetizadores, por sua vez puderam teorizar suas práticas ressignificando os saberes, fortalecendo as práticas pedagógicas e unificando os grupos de estudos locais, estaduais e nacionais, através da reflexão coletiva, de uma proposta que envolve ação-reflexão-ação como base do trabalho cotidiano. Nas formações as alunas destacaram que as crianças necessitam ser encantadas pelo conhecimento compartilhado por seus professores e escola. Pensamos da mesma forma: as professoras precisam ser encantadas, motivadas durante os encontros de formação do Pacto por suas formadoras. Ações assim solidificam e motivam as boas práticas. A formação docente em espaços coletivos onde os profissionais da educação possam trocar suas experiências, repartir as inquietações, discutir suas dificuldades e multiplicar as boas vivências de sua prática na escola contribuem para uma educação onde a escola seja um bom lugar para a criança estar, aprender, conviver e compartilhar saberes e alegrias. É um privilégio fazer parte de uma ação reflexiva e transformadora sobre aprendizagem, sobre o mundo. É gratificante ser a mola propulsora dos avanços da Educação em nosso país.

**Palavras-chave:** PNAIC. Formação Continuada. Ação pedagógica. Alfabetização.

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Especialista em Docência em Educação Infantil, UFSM, leia.matte@hotmail.com.

<sup>2</sup> Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e Especial, UFSM, sasagarcez@gmail.com.

<sup>3</sup> Pedagoga, Especialista em Supervisão Escolar, Mestre em Educação, UFSM, mrdpereira5@bol.com.br.

<sup>4</sup> Professora, Especialista em Anos Iniciais, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação, UFSM, crysdandrea@ibest.com.br.

## VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OFICINA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

**Carolina Zazzo Pigatto**<sup>1</sup>  
**Camila da Rosa Parigi**<sup>2</sup>  
**Diovana Machado Freitas**<sup>3</sup>  
**Marilei Almeida de Oliveira**<sup>4</sup>  
**Celso Ilgo Hez (Orientador)**<sup>5</sup>

Neste trabalho busca-se apresentar ações relacionadas à formação docente que vem sendo realizadas dentro do projeto de extensão “Hora do Conto: Meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”. O projeto teve início no ano de 2007 e vem se modificando e permanecendo em diferentes espaços com objetivo de estimular, incentivar e despertar o gosto pela leitura através de contação de histórias, desenvolvendo a imaginação, criatividade e participação de crianças e adolescentes na sociedade, conta com o apoio dos(as) acadêmicos(as) e professores(as) dos cursos de licenciatura Universidade Federal de Santa Maria/UFSM e dos(as) professores(as) das escolas de Educação Básica do município de Santa Maria/RS. As contações e intervenções do projeto ocorrem em escolas e no Hospital Universitário de Santa Maria/HUSM por meio de histórias, contos e dinâmicas que promovam o gosto pela leitura, a produção de expressões sobre as histórias e a leitura de mundo. A partir das experiências do projeto junto às escolas de Educação Básica e outros espaços educativos, elaborou-se as oficinas de contação de história, com o intuito de aproximar as leituras e discussões acadêmicas das possibilidades, gostos e ações das crianças. Nesse sentido, o presente trabalho busca apresentar um recorte das vivências do projeto relacionadas as oficinas de contação de histórias com os(as) acadêmicos(as) e professores(as). Para isso, escolheu-se como fundamentos metodológicos uma abordagem de pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2009), onde com os sujeitos refletiu-se e (re)construíram-se conceitos, também deu-se preferência ao tipo estudo de caso, pois parte das discussões das oficinas de contação de histórias como possibilidade formativa nos cursos de licenciatura da UFSM. Paralelo as atividades do projeto nas escolas e no HUSM, são realizadas reuniões e oficinas com os participantes do projeto para compartilhar e discutir as atividades realizadas, possibilitando adquirir mais conhecimento e valores a partir das leituras feitas por cada um dos integrantes. Especificamente as oficinas de contação de histórias são construídas a partir das vivências do projeto, na qual os cursos de Educação Especial e Pedagogia da UFSM participam de momentos de contação e diálogo, a partir da compreensão de

---

<sup>1</sup> Pedagoga pela da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM Participante do Projeto de Extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, E-mail: carolzpigatto@hotmail.com.

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da UFSM. Participante do Projeto de Extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, E-mail: camilaparigiufsm@gmail.com.

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia UFSM. Bolsista do Projeto de Extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra” pelo Programa de Licenciaturas da UFSM, Email: diovanamachadofreitas@gmail.com.

<sup>4</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da UFSM. Bolsista do Fundo de Incentivo a Extensão do Projeto de Extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, E-mail: mari.oli.ped@gmail.com.

<sup>5</sup> Professor do Centro de Educação da UFSM. Orientador do trabalho e Coordenado do Projeto de Extensão “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, E-mail: celsoufsm@gmail.com.

leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 2000). Em Benjamin (1984), evidencia-se a importância de professores(as) se integrarem no contexto infantil, onde o autor destaca a necessidade da imersão do universo infantil e das possibilidades das histórias, onde as crianças são compreendidas e chamadas a serem “companheiras”, fantasiadas, mascaradas entre tapetes e bastidores coloridos das histórias e contos. Compreende-se que através dos diálogos e vivências construídos durante as oficinas, relacionando as experiências vividas nos processos formativos inicial e permanente dos participantes está sendo possível mostrar e promover a conscientização da importância da literatura infantil no processo educativo de crianças e adolescentes.

**Palavras-chave:** Contação de Histórias. Formação de Professores. Hora do conto. Literatura Infantil.

**GT 10 –  
Formação de  
professores e práticas  
em educação ambiental**

## AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

**Gabriela Vizzotto<sup>1</sup>**  
**Antônio Corrêa Garcia<sup>2</sup>**  
**Luis Pedro Hilleshein<sup>3</sup>**

Consideramos que educação ambiental para sustentabilidade é um processo de aprendizagem, baseado no respeito a várias formas de vida, afirma valores e ações que atribuem para a transformação humana, social e preservação ecológica, estimula à formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade, isto, consiste na responsabilidade individual e coletiva a nível local e nacional. A educação ambiental, pelo seu caráter multi e interdisciplinar, é importante instrumento para o desenvolvimento e a implementação de políticas voltadas à melhoria da qualidade de vida serve também para: apoio à criação de redes de formação de educadores e educadoras, com a participação de universidades, empresas, organizações de terceiro setor e escolas. Produção de material técnico-pedagógico e instrucional de apoio aos processos formativos. Estímulo e apoio à veiculação de informações de caráter educativo sobre meio ambiente, em linguagem acessível a todos, por intermédio dos meios de comunicação em geral. Contribuição ao desencadeamento de processos de sensibilização da sociedade para os problemas ambientais por intermédio da articulação entre os meios de comunicação. Impulsionar aos estados a formarem um cadastro dos diversos agentes que atuam na área da educação ambiental. Estabelecimento de uma reestruturação da educação em direção à sustentabilidade, por meio inclusive da construção de novos currículos, nos quatro níveis de ensino, que contemplem a temática ambiental e estejam em sintonia com o ProNEA e com os Programas Estaduais de Educação Ambiental. Articular e criar programas e ações indutoras da transição agroecológica, da produção orgânica e de base agroecológica, como contribuição para o desenvolvimento sustentável, possibilitando à população a melhoria de qualidade de vida por meio da oferta e consumo de alimentos saudáveis e do uso sustentável dos recursos naturais. A agroecologia, ao contrário de outras práticas agrícolas de base ecológica considera o camponês sujeito principal neste processo. Valorizando o conhecimento e a cultura das comunidades rurais. Ela concebe o meio ambiente como um sistema aberto composto de diversos subsistemas interdependentes que configuram uma realidade dinâmica de complexas relações naturais, ecológicas, sociais, econômicas e culturais. Sendo um sistema que está muito além das teorias funcionalistas onde o conflito ocupa um lugar dinamizador na evolução das sociedades e de seu meio ambiente, porque aponta para um vínculo essencial que existe entre o solo, a planta, o animal e o homem, abrindo as portas para o desenvolvimento de novos paradigmas da agricultura ao “cortar pela raiz as distinções entre a produção do conhecimento e sua aplicação” e valorizar “o conhecimento local e empírico dos agricultores, a socialização desse conhecimento e sua aplicação ao objetivo comum da sustentabilidade”. Sendo assim a agroecologia associada à educação ambiental nas escolas tem como objetivo final melhorar a qualidade de vida das pessoas envolvidas com práticas agroecológicas.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências Biológicas – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – gabrielavizzotto@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Engenheiro Agrônomo – Universidade Federal de Santa Catarina – toinhojagua@gmail.com

<sup>3</sup> Coordenador do Curso de Tecnologia em Agropecuária; Coordenador de Área do Conhecimento de Ciências Agrárias - luispedro@uri.edu.br



**Palavras – Chave:** sustentabilidade, meio ambiente, educação ambiental.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PROJETOS DO MAIS EDUCAÇÃO

Mirian Azevedo Rodrigues<sup>1</sup>

O objetivo geral deste estudo foi analisar como estão sendo trabalhadas, as aulas do Projeto Mais Educação, da modalidade Educação Ambiental, nas escolas municipais do município de Frederico Westphalen – RS. Além disso, procurou-se verificar qual é a formação dos monitores que ministram a modalidade Educação Ambiental, no referido Projeto. A pesquisa foi realizada em quatro escolas municipais, do município de Frederico Westphalen – RS. Utilizou-se como Metodologia, para o estudo entrevistas com os professores das escolas que trabalham a modalidade Educação ambiental. As entrevistas constavam de dez perguntas descritivas referentes às aulas do Projeto Mais Educação. Foi questionado como os alunos estão apreendendo as informações sobre a preservação do meio ambiente. As questões objetivavam, ainda, analisar como os alunos estão levando as informações recebidas aos seus pais e familiares, pois a ideia é conscientizar toda a comunidade escolar no que diz respeito à preservação do meio ambiente. Os profissionais docentes foram questionados, também, sobre a formação que eles têm para ministrar as aulas de Educação Ambiental. As entrevistas visaram também um reconhecimento quanto à visão da escola a respeito da aprendizagem dos alunos com relação ao Projeto desenvolvido e de que forma pode-se melhorar a qualidade do aprendizado dos estudantes e da aplicação na prática daquilo que é aprendido por eles. As respostas recebidas através das entrevistas foram bem otimistas por parte dos professores. Eles relataram vários acontecimentos de uma forma positiva com relação às atividades propostas para os alunos. Os docentes citaram que os alunos realizam as atividades com muito sucesso e, a cada aula, eles buscam sempre mais novidades e conhecimento. Atualmente, a preocupação com a preservação ambiental é uma constante em caráter mundial. Os monitores do Projeto relataram que os alunos também tem esta inquietação. Através das aulas do Projeto, que são aulas práticas, percebe-se que os estudantes entendem melhor e fazem relações entre o que estudam e o que precisam fazer pela preservação da natureza. No momento que cada um faz a sua parte se desperta a consciência do cuidado com os recursos naturais que, se não forem utilizados de maneira consciente, podem esgotar-se. Com relação à formação dos monitores do Projeto Mais Educação constatou-se que nem todos são formados na área, mas mesmo assim todos eles fazem um bom e eficiente trabalho. Com a realização deste trabalho observou-se que os alunos e os professores estão tendo benefícios com o Projeto Mais Educação. As atividades desenvolvidas contribuem com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, os professores das disciplinas do Currículo também conseguem trabalhar o conteúdo proposto com mais facilidade e produção de conhecimento, tanto da parte dos professores quanto dos alunos. Conclui-se que o objetivo do projeto está sendo realizado com grande êxito nas escolas do município de Frederico Westphalen – RS. Contudo, seria de suma importância que nos Projetos do Mais Educação trabalhassem profissionais formados na área de atuação, com isso as oficinas propostas teriam 100% de aproveitamento.

**Palavras-Chave:** Educação Ambiental. Formação do Professor. Conscientização. Projeto Mais Educação.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências Biológicas, Aperfeiçoamento em Ciências Ambientais: Ênfase em Conservação da Biodiversidade (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI/FW). e-mail: mirian@uri.edu.br

**GT 11 –  
Gestão educacional e  
currículo**

## **CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO REDE DE SABERES**

**Chaiane Bukowski<sup>1</sup>**  
**Roberto Rafael Dias da Silva<sup>2</sup>**

O presente trabalho investigativo consiste em uma revisão crítica das concepções sobre o conhecimento escolar que perfazem os documentos curriculares os quais orientam as práticas de educação integral no Brasil. Apresenta como temática a necessidade de pensar a função social do currículo na educação escolar, elencando os saberes escolares como base importante para as propostas de educação integral. A presente pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, estruturada de forma descritiva. Viabilizando uma reflexão e ampliando os conceitos sobre o currículo e os saberes escolares na educação integral, esta pesquisa é de gênero exploratório. Com esses propósitos, foi realizada uma análise textual do documento “Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral” (BRASIL, 2009), bem como foram analisadas as implicações pedagógicas em relação aos desafios presentes nas escolas brasileiras que aderiram aos programas de educação integral. Sendo o currículo instrumento fundamental na educação é compreensível a preocupação em relação aos saberes que nortearam a proposta. A análise documental revelou alguns aspectos em relação aos saberes comunitários e saberes escolares, ao se abordar sobre a integração do currículo, e propiciou a reflexão sobre os desafios enfrentados atualmente nas escolas brasileiras. Constatou-se, por intermédio da análise, a preocupação em desenvolver uma proposta curricular integrada com a sociedade. Portanto, além de ser um documento flexível de acordo com as necessidades da escola, sendo considerado como guia ao trabalho pedagógico, o currículo deve ser um instrumento atualizado, já que se vive em um mundo globalizado com diversas informações. Entre outros aspectos, averiguou-se, também, na presente análise, que há pouca ênfase nos saberes escolares em relação aos saberes científicos, sendo assim, observou-se que não são descritos os conteúdos específicos das disciplinas, com a finalidade de propiciar um saber mais confiável. Neste sentido, a busca por novas formas do fazer pedagógico, para proporcionar aos aprendizes uma escola de qualidade, democrática e eficaz, devem ser pautas a serem repensadas.

Palavras-chave: Educação integral. Currículo. Saberes escolares.

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Integral pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFSS), *campus* Erechim. E-mail: chaiane\_bukowski@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: robertosilva@uffs.edu.br.

**GESTÃO, ESCOLA PÚBLICA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTADO DO CONHECIMENTO NA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (2009-2013)**

**Marilene Batista da Cruz Nascimento<sup>1</sup>**  
**Marilia Costa Morosini<sup>2</sup>**  
**Marta Luz Sisson de Castro<sup>3</sup>**

Este estudo tem por objetivo discutir as inter-relações entre gestão e escola pública a partir das produções da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2009 a 2013, com vistas a entender as questões em aberto acerca da qualidade da educação básica. Trata-se de uma pesquisa teórica do tipo estado do conhecimento que identifica os aportes significativos da construção da teoria e da prática pedagógica nas experiências investigadas sobre as configurações da gestão na escola pública. Realizou-se um levantamento no banco de dados da ANPEd com a finalidade de sistematizar as ideias e identificar indicadores que fundamentassem as categorias de análise deste estudo: gestão, escola pública e qualidade da educação básica. Os resultados indicaram ênfase em estudos voltados às experiências exitosas de gestão pública, à organização dos sistemas de ensino e do trabalho pedagógico, às políticas de avaliação externa e sua relação com o cotidiano escolar. Esse cenário possibilitou inferir algumas questões em aberto nesse espaço de debate público: as interfaces entre a gestão escolar, a qualidade da educação básica e as implicações para a aprendizagem do estudante; a escola como organização social constituída pela sociedade para cultivar e mediar experiências de aprendizagem significativa que permita aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de uma formação cidadã. A discussão proposta conduziu a uma reflexão sobre a relevância da gestão para o gerenciamento da dinâmica cultural da escola, atentando-se para as diretrizes e políticas educacionais públicas com princípios democráticos e estratégias que organizem e criem condições para um ensino de qualidade.

**Palavras-chave:** Gestão. Escola Pública. Qualidade da Educação Básica.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora da Universidade Tiradentes e da educação básica da rede pública estadual. E-mail: <nascimentolene@yahoo.com.br>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, da Rede Sulbrasileira de Pesquisadores em Educação Superior (RIES), do Observatório de Educação Indicadores de Qualidade do Ensino Superior (CAPES/INEP) e do Programa Conjunto de Pesquisa (CAPES/UTEXAS). Professora da Faculdade de Educação da PUCRS e do Programa de Pós-graduação em Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A do CNPq. E-mail: <marilia.morosini@pucrs.br>.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Boston University. Mestra em Educação pela Universidade de Maryland. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS e do Programa de Pós-graduação em Educação. Pesquisadora do CNPq. Presidente Nacional da Sociedade Brasileira de Educação. E-mail: <msisson@pucrs.br>.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE APOIO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PROCESSO HISTÓRICO DA ATUAL REALIDADE BRASILEIRA**

**Lidiane Tania Ronsoni Maier<sup>1</sup>**  
**Adriana Richit<sup>2</sup>**

Historicamente, a formação de professores tem ganhado ênfase no cenário nacional, principalmente na última década, por sua incontestável importância para o futuro deste país. Desta forma, esta pesquisa objetiva analisar o processo histórico das políticas educacionais relacionadas à formação de professores no Brasil nos últimos 20 anos, também tem como propósito elencar o impacto destas políticas na atual realidade docente brasileira. Para tal, o estudo faz referência histórica à transnacionalização de países latino americanos e europeus na construção da educação brasileira, como forma de tornar perceptível as raízes da formação de professores no Brasil. A pesquisa possui cunho bibliográfico, apoiada em estudos da área, documentos e políticas publicado no período e análises de conferências da comunidade científica ministradas por Dermeval Saviani, Bernardete Gatti, Marli André, Denise Vaillant, Francisco Imbernón Muñhos e Juan Carlos Tedesco. A pesquisa conclui que houve grandes avanços, principalmente nos últimos dez anos, com destaque aos fundos de desenvolvimento da educação (FUNDEF e FUNDEB), e às políticas de apoio a formação inicial dos professores, as quais têm contemplado em grande parte as necessidades da formação docente. Porém, há muito a se fazer, principalmente no que tange a valorização da classe e o plano de carreira. Neste sentido, o texto aponta algumas possíveis soluções para a transformação da atual situação da formação de professores no Brasil, bem como, explicita o alcance parcial dos objetivos traçados em virtude do estudo dos impactos causados pelas políticas analisadas necessitarem de um maior espaço de investigação podendo, desta forma, ser tema de pesquisa de dissertação.

**Palavras – Chave:** Políticas Educacionais. Formação de Professores. Transnacionalização.

---

<sup>1</sup> Aluna especial do componente curricular Formação de Professores para a Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); lidiane.maier@uffs.edu.br

<sup>2</sup> Docente do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); adriana.richit@uffs.edu.br.

**PROJETOS EDUCACIONAIS INSTITUINTES: VALORIZAÇÃO DA AUTONOMIA  
DOCENTE NAS PRÁTICAS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE NITERÓI**

**Renata Araujo de Castro Fermam<sup>1</sup>**  
**Juliana Medalha Mouro Pazos<sup>2</sup>**  
**Kátia Maria Vieira da Costa<sup>3</sup>**  
**Ana Maria Borges Freitas<sup>4</sup>**

O estudo em tela busca apresentar e refletir sobre experiências instituintes vivenciadas na educação pública do município de Niterói, fomentadas pelo Edital de Projetos Educacionais Instituintes. A partir de 2013 a Secretaria Municipal de Educação apresenta como uma de suas políticas um edital que tem entre seus objetivos apoiar projetos educacionais de aperfeiçoamento pedagógico, formulados por profissionais das Unidades Municipais de Educação. Até o presente momento 100 projetos receberam algum tipo de fomento, sendo 38 em 2013 e 62 na edição de 2014. O estudo ancora-se no pensamento desenvolvido por Castoriadis sobre o imaginário radical, enquanto atividade criadora incessante do ser humano, aliadas as reflexões de Célia Linhares sobre os movimentos instituintes e seus desdobramentos sobre o cotidiano escolar, que se constituem num meio para dar voz às singularidades e pluralidades existentes, colocando os professores e a comunidade escolar em um protagonismo social fundamental para construir e reconstruir a educação de acordo com as demandas de cada local. Do ponto de vista metodológico, o presente trabalho baseia-se em pesquisa bibliográfica, em análise de documento, e em análise de conteúdo dos projetos educacionais apresentados. As principais conclusões revelam a utilização do edital para fortalecer práticas já existentes na escola; apresenta-se como uma das políticas com maior adesão por parte dos educadores; os projetos apresentam características similares quanto aos segmentos atendidos, mas também grande variedade temática, indicando ser um facilitador da inserção dos temas transversais no currículo.

**Palavras Chaves:** Política Educacional. Movimentos Instituintes. Currículo.

---

<sup>1</sup> Pedagoga, especialista em docência e educação básica e mestre em educação; Responsável pela Assessoria Especial de Articulação Pedagógica da Fundação Municipal de Educação de Niterói (AEAP/FME).

<sup>2</sup> Pedagoga e membro da equipe da AEAP/FME;

<sup>3</sup> Pedagoga, especialista em supervisão e administração educacional e membro da equipe da AEAP/FME;

<sup>4</sup> Professora e membro da equipe da AEAP/FME.

**TENSÕES, INTERSEÇÕES E DILEMAS: ANÁLISE COMPARATIVA DOS  
CURRÍCULOS MÍNIMOS DE SOCIOLOGIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
(2010-2012)**

**Vanice da Silva Pereira dos Santos<sup>1</sup>  
Bruna Lucila de Gois dos Anjos<sup>2</sup>  
Anita Handfas<sup>3</sup>**

Este estudo integra o conjunto de pesquisas que vem sendo desenvolvidas no âmbito do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes, da Faculdade de Educação da UFRJ. Esta pesquisa analisa propostas curriculares de ensino de Sociologia no Estado do Rio de Janeiro, o chamado “Currículo Mínimo de Sociologia”, nos anos de 2011 e 2012 e tem como motivação principal, compreender a história da constituição da sociologia como disciplina escolar neste estado. Sendo o currículo escolar uma construção social, é importante refletir e comparar as diferentes elaborações dadas em um momento específico de reinserção da Sociologia no Ensino Médio, como disciplina obrigatória. O objetivo é identificar os diferentes cenários e atores importantes neste processo de construção curricular e como as suas intencionalidades contribuíram para a formação do currículo escolar de Sociologia no Estado do Rio de Janeiro. O Currículo Mínimo do Rio de Janeiro é uma política pública que amalgama várias intencionalidades: do Governo do Estado do Rio de Janeiro, da comunidade epistêmica que lutou pela inserção da disciplina na educação básica e de outros atores institucionais que exercem influência para as políticas educacionais na atualidade. Esta é a nossa preocupação ao avaliar as diferentes sentidos de Currículo no interior de uma mesma disciplina. Diante deste cenário, essa pesquisa visa entender as tensões existentes na elaboração do currículo mínimo de Sociologia no período entre o final de 2010 e o início do ano letivo de 2012. Este recorte temporal se justifica pelo fato de que durante esses três anos foram elaboradas duas propostas curriculares de sociologia para o ensino médio, no âmbito estadual, com a participação de professores da rede básica de Sociologia com formação em Ciências Sociais. A participação de professores da educação básica torna esse evento singular na história de defesa da Sociologia como disciplina escolar no Estado do Rio de Janeiro. Esta pesquisa foi feita através de uma análise documental comparativa dos dois Currículos que são objetos (“Currículo Mínimo de Sociologia”, 2011, SEEDUC-RJ e “Currículo Mínimo de Sociologia”, 2012, SEEDUC-RJ). Analisando a história do processo de elaboração desses dois documentos a partir de textos acadêmicos produzidos pelos membros das equipes convocadas para a elaboração da política pública, buscando identificar os atores envolvidos e suas intencionalidades. A intenção é demonstrar no pôster a ser apresentado, uma comparação com as interseções e divergências destas duas propostas curriculares estabelecidas no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino de sociologia. Sociologia no Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação – PPGE/UFRJ. Especialista em Ensino de Sociologia e Professora de Sociologia da Secretaria Estadual de Educação/RJ. E-mail: vanice.vanvan@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação – PPGE/UFRJ. Especialista em Ensino de Sociologia e Professora de Sociologia da Secretaria Estadual de Educação/RJ. E-mail: brunalucila@gmail.com

<sup>3</sup> Orientadora. Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação UFRJ. E-mail: anitahandfas@gmail.com



## **VALORES CURRICULARES EXPRESSOS POR MEIO DOS UNIFORMES ESCOLARES: ESTUDO DE CASO**

**Rejane Gimenes da Rosa**  
**Prof. Dr. Marco Antônio Souza**

O trabalho se origina de inquietações a respeito do uso de uniformes escolares e como podemos relacionar Moda com Educação no âmbito escolar. Este artigo investiga que tipo de currículo é possível identificar neste uniforme, através de reflexões a cerca de seu uso e também por meio de imagens colhidas em uma instituição de ensino. Com base nos conceitos de Moda de Bauman (2011) que diz que moda é um fenômeno social e Maroja (2013) que afirma que moda está em nossa vida de uma forma mais ampla, realizo uma análise fotográfica de uniformes de décadas distintas. Com esta análise busco identificar as marcas deixadas por este currículo ao longo do tempo, bem como os valores sociais comunicados pelo uniforme escolar, por meio de um estudo de caso realizado no Colégio Municipal Pelotense, procuro nestes uniformes verificar se o conceito de moda descrito por Maroja (2013) é aparente nos ditos uniformes. E, corroborar com minha concepção de que a roupa não é só um signo, pois através dela podemos demonstrar e expressar a maneira ou modo de cada indivíduo. O trabalho está em fase de conclusão, não sendo possível ainda afirmar se há ou não as devidas marcas sociais e curriculares que se pretende identificar.

**Palavras-chave:** Currículo, Moda, Uniforme Escolar, Escola Pública.

**GT 13 -**

**Interculturalidade na  
educação: por novas  
práticas que de(sa)fiam a  
educação na escola de  
ensino básico**

## A RELAÇÃO DA CULTURA CONTEMPORÂNEA DO INDIVIDUALISMO E O PERTENCIMENTO À ESCOLA

Luthiane Miszak Valença de Oliveira<sup>1</sup>

O presente trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa de cunho teórico sobre: A cultura contemporânea do individualismo, da subjetividade e da negação das instituições e o pertencimento à escola. Teve como objetivos: caracterizar a cultura contemporânea e a relação que esta exerce em relação aos indivíduos e a relação de pertencimento destes indivíduos em relação à escola. Para o desenvolvimento desta investigação, foi realizado um estudo exploratório e descritivo de viés qualitativo, por meio de pesquisa bibliográfica. Os resultados desta pesquisa apontam que juventude atua em uma vida líquida, uma vida para o consumo. Sujeitos cada vez mais individualizados, que só estão preocupados com o seu bem estar individual. Indivíduos que sentem dificuldade de relacionar-se no mundo real (não virtual), de participarem de grupos e de atuarem em sociedade. Todo esse contexto de liquidez de vida e de formação de individualidade afeta o ambiente escolar. Ao passo que esses sujeitos encontram dificuldade de sentirem-se pertencentes a esse espaço. De participarem dos eventos escolares, de formarem grupos, de dialogarem e de tomarem decisões que favoreçam a sua escola e o seu grupo. Assim, o aluno que não se sente pertencente à escola não se responsabiliza por ela, não está preocupado com o futuro desse ambiente, com sua conservação e manutenção e com todas as aprendizagens que este pode lhe proporcionar. É por isso, que muitas vezes, podemos observar ações de vandalismo e depredação do patrimônio escolar, brigas e conflitos diversos e por vezes apatia em sala de aula e pouca adesão de gincanas, torneios, projetos e diversas atividades oferecidas pela escola. Por fim, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento em relação à escola, em uma sociedade de fragilidade de relações e individualidade é um grande desafio, que deve ser construído constantemente, na coletividade, na busca pelo bem comum, através do diálogo, da autonomia, e da efetiva participação dos sujeitos no processo educativo.

**Palavras-chave:** Cultura contemporânea. Individualismo. Escola. Pertencimento.

---

<sup>1</sup> Graduada em História. Pós- Graduada em Orientação Educacional pela Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS – Campus de Cerro Largo. Professora da Rede Estadual e Municipal de Ensino na cidade de Santo Ângelo. luthimv@hotmail.com.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÃO ACERCA DA ECONOMIA E PRESERVAÇÃO DA ÁGUA**

**Germano Keller<sup>1</sup>**  
**Fernanda Jéssica Pfeifer<sup>2</sup>**  
**Henrique Gomes Gutler Júnior<sup>1</sup>**  
**Thaís Piaia<sup>1</sup>**  
**André Boccasius Siqueira<sup>3</sup>**

Partindo de que a vida no Planeta Terra só é possível por que existe água no estado líquido em sua superfície, entende-se por justificada a preocupação e a movimentação a cerca da preservação da água. Espera-se que os leitores deste trabalho possam entender o importante papel de se trabalhar com os alunos a economia e a preservação da água. O presente estudo foi desenvolvido com ações educativas junto aos alunos do ensino fundamental de três escolas do município de Palmeira das Missões – RS, através de métodos ativos, palestras e confecção de cartazes sobre a economia e preservação da água, na proposta que os alunos envolvidos possam agir como multiplicadores de informações sobre o tema. Um dos métodos ativos, aplicado aos alunos, foi o de exposição e apresentação dos cartazes confeccionados. Fizeram parte do estudo 52 alunos, cursando entre o 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola municipal e 120 alunos, cursando do 5º ao 7º anos do Ensino Fundamental de duas escolas estaduais de Palmeira das Missões - RS. Atitudes pequenas que são hábito de grande parte da população, como deixar aberta a torneira enquanto escova os dentes, tomar banhos demorados, lavar a calçada com frequência, jogar lixo no chão, lavar o carro por um longo período com a mangueira foi relatado com frequência pelos alunos durante a realização das palestras. Atitudes essas que até mesmo inconscientes causa um deficiência significativa ao volume de água potável na Terra. Observou-se durante as ações educativas que é de extrema importância uma revisão de conceitos e ações das pessoas através da educação ambiental, visando o desenvolvimento sustentável. As novas gerações precisam de uma nova cultura em relação ao uso da água, pois, além da garantia de seu próprio bem-estar e sobrevivência, devem cultivar a preocupação com as próximas gerações e com o meio ambiente. Com este trabalho, procurou-se demonstrar a importância de se trabalhar com os alunos a economia e a preservação da água. Encarar os problemas ambientais é de extrema importância, pois é do ambiente que depende a saúde da população. É preciso que as pessoas se conscientizem de preservar o meio ambiente, pois, isto sim, trará muitas melhorias em nossa qualidade de vida.

Palavras-chave: Escola. Ensino. Meio Ambiente.

---

<sup>1</sup> Apresentador. Acadêmico do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), *campus* Palmeira das Missões (germanookeller@hotmail.com).

<sup>2</sup> Co-autor. Acadêmico do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), *campus* Palmeira das Missões.

<sup>3</sup> Orientador. Professor Adjunto, Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Maria, *campus* Palmeira das Missões. (andre.siqueira@ufsm.br)

## EDUCAÇÃO E PESQUISA COLABORATIVA PÓS-COLONIAL

Álvaro Veiga Júnior<sup>1</sup>

O trabalho pretende expressar reflexões e motivar diálogos entre pesquisadores sobre epistemologia da educação, ao sustentar que a modernidade é essencialmente discurso e roteiro do imperialismo eurocêntrico. Baseia-se na práxis docente deste autor em escolas públicas brasileiras, por seis anos professor de biologia, matemática e ciências; e atualmente há três anos, professor-pesquisador universitário na formação de pedagogos. Entendo a pós-modernidade como caminhos históricos em que é possível sobrepujar as hierarquias dicotômicas e propiciar emancipação para além da reatividade e do ressentimento. Este estudo se referencia na experiência acumulada e discussões das ciências humanas e sociais, e investigações qualitativas em educação. As pesquisas participantes são influenciadoras, consideradas contracorrente do academicismo e cientificismo, características do isolamento e superioridade que a ciência moderna consagrou. Este arrazoado analisa o panorama de crise civilizatória e de impasses ecossociais contemporâneos. Na perspectiva pós-crítica o paradigma racionalista Cartesiano-Baconiano-Kantiano é construtor de realidades da modernidade-colonial. Galileu propunha a natureza representada na matemática. A ideia de natureza fonte inesgotável de recursos conforma as subjetividades que realimentam este tipo de representação. Por isso, a alteridade objetificada relaciona-se com domínio, degradação e exploração, das pessoas, relações entre si e natureza. Sobrevive a seus críticos, que insistem em permanecer exclusivamente no plano abstrato e discursivo, ignorando a articulação com o mundo das relações sociais e de poder. Desta forma, explica-se a rejeição do paradigma em crise e a persistência das práticas reiteradas neste modelo. Os paradigmas são instituídos no decurso da história em processos reprodutores onde os protagonistas lhes dão suporte e sustentação. Não podemos superá-los, enquanto não formos capazes de identificar as ações e instituições que os perpetuam. A educação ainda exerce o padrão redutor e pragmático, desconhecendo o desafio da pluralidade, igualdade e sustentabilidade. Por outro lado, na perspectiva ética-política pós-colonial, são autores aqui destacados: Boaventura de Sousa Santos, Carlos Walter Porto-Gonçalves e Paulo Freire. Cito a Pedagogia Popular para mediar uma educação formativa multidimensional, se valendo da cultura da pesquisa, de estudos colaborativos e resistindo ao currículo moderno-colonialista, caracterizado por ser racionalista, abstrato, mnemônico, disciplinar, descontextualizado, propedêutico, calcado numa superioridade tácita e explícita das áreas exatas e naturais. Este antiquado currículo ensina indivíduos a competir, consumir e degradar, pode ser revertido e redimensionado, ao valorizar o interesse, a afetividade e a participação das pessoas, enfatizando para fortalecer e compensar as ciências humanas e sociais, as artes, os saberes tradicionais, cooperativos, solidários que considerem o horizonte da sustentabilidade socioambiental.

**Palavras-Chave:** Reflexões. Práxis. Pesquisa. Colaboração. Pós-colonial.

---

<sup>1</sup> Professor-pesquisador do Curso de Pedagogia a Distância, da Universidade Federal de Pelotas- Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: avj.pedagogia@gmail.com

## **ESTUDO DAS NECESSIDADES DE CONSTRUÇÃO DE OBRAS DE MELHORIA DO AMBIENTE ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE GESTÃO DE POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL**

**Alessandra Gobbi Santos<sup>1</sup>**  
**Germano José Hartmann<sup>2</sup>**  
**Wellerson Pessotto<sup>3</sup>**

A constituição Federal de 1988 prevê que os municípios invistam em educação pelo menos 25% da receita corrente líquida. Dessa forma, há a necessidade de manter informações atualizadas sobre a taxa de natalidade, mortalidade infantil, taxa de analfabetismo, evasão escolar, frequência escolar de crianças a partir de 5 anos e dados populacionais para poder planejar os investimentos prioritários e evitar gastos desnecessários, principalmente em infraestrutura, transporte escolar e contratação de pessoal. Nesse contexto, a pesquisa objetiva subsidiar o planejamento da infraestrutura da rede municipal de educação quanto à construção de escolas e obras de melhoria do ambiente escolar nos municípios de Alpestre, Ametista do Sul e Planalto, na Região do Médio Alto Uruguai do RS. A escolha dos municípios deu-se em razão de serem áreas contíguas, a latitude e longitude, similaridade nos dados de população, número de domicílios, número de habitantes por domicílio, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Educação, Renda e Longevidade, PIB e PIB per capita. A metodologia empregada fundamenta-se em pesquisas teóricas sobre dados oficiais de natalidade, mortalidade infantil, taxa de analfabetismo, evasão escolar, frequência escolar de crianças a partir de 5 anos e dados populacionais. Esses dados foram obtidos em sites oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Fundação João Pinheiro e dados secundários do Laboratório de Geoprocessamento- Naplan – URI. Os dados coletados foram tabulados no programa Microsoft Excel, o qual permitiu realizar a organização e análise dos dados. A pesquisa demonstrou que a mortalidade infantil reduziu acima de 20% nos três municípios, no período de 2000 a 2010. De acordo com os objetivos de desenvolvimento do milênio das nações unidas para o Brasil, os índices de mortalidade infantil devem ser inferiores a 17,9 por mil nascidos vivos em 2015 e, nos três municípios isto é alcançado. Mesmo que, entre os anos de 2009 e 2012, houve redução numérica dos nascidos vivos nos três municípios, com a redução da taxa de mortalidade, a proporção de crianças a partir de 5 anos que frequentam escolas cresceu em média 45,8% entre os anos de 2000 e 2010. A taxa média de analfabetismo nesses três municípios gira em torno de 11,3%, para pessoas com até 15 anos de idade, com desvio padrão de 0,90 e a evasão escolar média é de 3,1%, com desvio padrão de 0,94. Com relação aos dados populacionais, mostra a pesquisa que houve redução da população nos três municípios. Por isso, é necessário que, em vista dos estudos apresentados entende-se que, como contribuição aos municípios ficará o estudo realizado e estes auxiliarão na elaboração e execução de novos projetos que irão subsidiar o planejamento da infraestrutura da rede municipal de educação quanto à construção de escolas e obras no ambiente escolar para realizar um planejamento adequado a fim de evitar gastos desnecessários em projetos de construção que não haja necessidade.

---

<sup>1</sup>Alessandra Gobbi Santos Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Das Missões, Frederico Westphalen/RS, Brasil, alessandra@uri.edu.br;

<sup>2</sup> Germano José Hartmann Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Das Missões, Frederico Westphalen/RS, Brasil, hartmann@uri.edu.br;

<sup>3</sup>Wellerson Pessotto Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Das Missões, Frederico Westphalen/RS, wellerson@uri.edu.br.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

**Palavras-Chave:** Educação. Planejamento. Obras de melhoria.

## RESULTADOS PARCIAIS DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR ENVOLVENDO MODELAGEM MATEMÁTICA

Lucilene Dal Medico Baerle<sup>1</sup>  
Márcia Elizabéte Schüler<sup>2</sup>  
Rodrigo Pivetta Werlang<sup>3</sup>

Este trabalho está sendo desenvolvido no Instituto Federal Catarinense – Câmpus Videira, com as turmas dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Ensino Médio Integrado em Agropecuária, Eletroeletrônica e Informática, no ano 2014. Tem como objetivo geral integrar os conteúdos e conhecimentos das disciplinas de Matemática, Arquitetura e Artes, culminando na produção da planta baixa e confecção da maquete de uma construção com 80 m<sup>2</sup>. Como metodologia utilizou-se a Modelagem Matemática baseada em Biembengut e Hein (2011) que segue os seguintes passos: 1º) interação - reconhecimento da situação-problema e familiarização com o assunto a ser modelado (referencial teórico); 2º) matematização - formulação do problema (hipótese) e resolução do problema em termos do modelo; 3º) modelo matemático - interpretação da solução e validação do modelo (avaliação). Com esse projeto, a Matemática é trabalhada de forma motivacional com suas aplicações na vida real, identificando os elementos da geometria, do cálculo matemático e dos procedimentos necessários na construção civil. Com isso, esse trabalho possibilita a ocorrência de uma aprendizagem significativa, desenvolve o conhecimento crítico-reflexivo e a experiência estética. Espera-se que os educandos consigam relacionar os conceitos de geometria aprendidos em sala de aula com situações cotidianas da construção civil, deste modo, facilitando a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Modelagem matemática, Interdisciplinaridade, Experiência estética, Construção civil e Geometria.

---

<sup>1</sup> Mestrado em Ensino de Matemática (UNIFRA), docente na área de Matemática no Instituto Federal Catarinense – Câmpus Videira, e-mail: lucilene@ifc-videira.edu.br

<sup>2</sup> Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho (UnC), docente no curso de Segurança do Trabalho no Instituto Federal Catarinense, e-mail: marcia.schuler@ifc-videira.edu.br

<sup>3</sup> Licenciado em Música (UDESC), docente na área de Artes no Instituto Federal Catarinense – Câmpus Videira, e-mail: rodrigo.werlang@ifc-videira.edu.br



**REVITALIZAÇÃO DO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS DE UMA ESCOLA DA  
REDE PÚBLICA DE PALMEIRA DAS MISSÕES- RS.**

**Maria Elenice Alves<sup>1</sup>**  
**Caroline Battisti<sup>2</sup>**  
**Roberta Klein Horbach<sup>2</sup>**  
**Adriane Gutler Paim<sup>3</sup>**  
**Tânea Maria Bisognin Garlet<sup>4</sup>**

A disciplina de ciências desperta nos alunos uma atração por aprender, pois os conteúdos estão intimamente relacionados a vida, mas é importante considerar que mesmo com a atração que essa disciplina desperta, é necessário que sejam pensadas estratégias metodológicas que facilitem a aprendizagem do aluno. Nesse contexto, o laboratório de ciências possui uma grande importância e influencia no processo de aprendizagem dos alunos, e com isso é fundamental que esse espaço seja adequado para tal. Considerando a relevância desse espaço, o objetivo principal do PIBID na escola Venina Palma, foi a revitalização do laboratório de ciências, com o intuito de proporcionar aulas experimentais de melhor qualidade aos alunos e incentivar a utilização desse espaço por meio da elaboração de atividades experimentais e aulas práticas. Todavia a metodologia utilizada neste trabalho foi um diálogo contínuo com a equipe diretiva da escola que resultou em um espaço mais receptivo, apto a realização de aulas práticas e um investimento na estrutura física do espaço. Contudo, conclui-se que os objetivos estão sendo atingidos e as atividades realizadas estão contribuindo para a aprendizagem dos alunos.

**Palavras chaves:** Reorganização. Aprendizagem. Experimentação.

---

<sup>1</sup> Apresentadora. Acadêmica do curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Maria, *campus* de Palmeira das Missões.

<sup>2</sup> Acadêmicas do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Maria, *campus* de Palmeira das Missões.

<sup>3</sup> Coautora. Professora Supervisora do Subprojeto PIBID.

<sup>4</sup> Professora Adjunta do Departamento de Zootecnia e Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Maria, *campus* de Palmeira das Missões. Avenida Independência, 3751, Palmeira das Missões, Rio Grande do Sul, Brasil. maria.elenice.o.a@hotmail.com

**GT 14 - Políticas  
educacionais de incentivo  
à formação docente**

## COMPETÊNCIA DOCENTE

Tais Levulis<sup>1</sup>  
Maria Cristina Gubiani Aita<sup>2</sup>

As Diretrizes do Ministério da Educação para a formação de professores para a Educação Básica(2001) apresentam as competências como princípio organizador do currículo, pois o novo paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso. Nessa perspectiva a URI agrega-se ao projeto Pibic Ensino Médio por oportunizar ao estudante do Ensino Médio, do Curso Normal, a construção de bases teóricas relativas à formação profissional acadêmica, desenvolvendo no discente o espírito da pesquisa, tão necessário para o ser professor. O tema em pauta busca identificar quais são as competências consideradas necessárias para o desenvolvimento da profissionalidade docente, bem como estudar a proposta curricular centrada na noção de competência compreendendo seu significado. A metodologia envolve um estudo de cunho bibliográfico, através da apreciação de teorias e estudos na área de formação inicial. O termo competência ganhou força na década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital. Atualmente define-se uma competência como aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (Perrenoud; Thurler, 2002). Nos documentos oficiais de orientação curricular as competências são definidas em perspectiva cognitivista, considerando que um currículo por competências não elimina nem secundariza os conteúdos. Sem conteúdos, recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos, não há o que possa ser mobilizado pelo sujeito para agir pertinentemente numa situação dada. Perrenoud (2001) defende a ideia de que a competência surge na escola como resposta “a um problema antigo: o de transferir conhecimentos”. Nessa afirmação critica a escola porque esta não faz uma ligação dos conhecimentos transmitidos com a própria vida do educando. Segundo o referido autor, a competência é “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar as situações problema”. Não podemos esquecer que, além da necessidade de utilização das competências do professor, a utilização de recursos tecnológicos nas atividades do cotidiano do professor é algo imprescindível contribuindo para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem de maneira diferente e adequada, estimulando os alunos para participarem ativamente na construção do conhecimento.

**Palavras-Chave:** Competência, formação, currículo

---

<sup>1</sup> Aluna bolsista PIBIC-EM – Formação profissional acadêmica: Espaço-tempo interdisciplinar na construção do professor. Instituto Estadual de Educação Madre Tereza- Seberí. tais-levulis@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen. Mestre em Educação. Orientadora da pesquisa.maita@uri.edu.br

## PLANO DE TRABALHO: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NO BRASIL

Clarice Dutra Ramos<sup>1</sup>  
Edite Maria Sudbrack<sup>2</sup>

O projeto do PIBIC/EM (**Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Cnpq**, “*Formação Profissional Acadêmica: Espaço-Tempo Interdisciplinar na construção do professor*”, oportuniza ao estudante de Ensino Médio, do Curso Normal, a construção de bases teóricas relativas à formação inicial docente, desenvolvendo no discente o espírito pesquisador, tão necessário para o ser professor. O referido é desenvolvido pelo Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, juntamente com o Instituto Estadual de Educação Madre Tereza – Seberi – RS. O plano de trabalho do referido, *Políticas de Formação Inicial dos Professores no Brasil*, possibilita a análise crítica sobre as Políticas de Formação Inicial de professores no Brasil na Última década. Para a formação do professor é necessário percorrer um longo caminho frente aos rumos que o sujeito docente poderá transitar em sua formação. Vencer desafios, buscar aperfeiçoar-se cada vez mais e assim desenvolver um conjunto de saberes teóricos e metodológicos. É na formação inicial, que se constrói um profissional comprometido e responsável pela educação transformadora. Por isso, são tão importantes os primeiros anos de formação, para auxiliar e estruturar sua futura prática pedagógica. Pensar na formação inicial do professor é desvelar um caminho que ora se desenha frente aos rumos que o sujeito docente poderá transitar em sua formação. É na formação inicial, que o professor formador irá trazer bases fundamentais para a construção de um profissional comprometido e responsável pela educação transformadora. Por isso, são tão importantes os primeiros anos de formação, dada a relevância da reflexão e da leitura do campo teórico que vai estruturar sua futura prática pedagógica. É importante enfatizar que, quando o docente se prepara para ser professor no *Curso Normal*, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel que seu aluno também viverá tendo a ele como professor. Desse modo, a formação docente necessita articular-se como ponto de referência para orientar a organização institucional e pedagógica dos cursos, a preparação profissional e o exercício futuro da profissão. Esta pesquisa analisou os processos da formação docente presentes na literatura, realizando um trabalho bibliográfico de apreciação de teorias e estudos na área de formação inicial docente. Com relação à fonte de dados, o presente estudo teve como universo a pesquisa bibliográfica, a qual auxiliará na investigação com consulta de fontes diversas de informações escritas, buscando dados específicos para a temática.

**Palavras-Chave:** Políticas educacionais, formação docente, teoria e prática.

---

<sup>1</sup> Bolsista PIBIC/EM - Cnpq – URI – Campus de Frederico Westphalen/RS – claricedramos@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI - Câmpus de Frederico Westphalen – sudbrack@uri.edu.br

## LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: IMPLANTAÇÃO E DESAFIOS.

Maria Celina de Assis<sup>1</sup>

O primeiro grande desafio do pesquisador é saber qual é o seu problema de pesquisa. O que pesquisar? Que objetivos alcançar com a pesquisa? O desafio é analisar a implantação de Licenciaturas nos Institutos Federais. Comecei buscando a fundamentação para o entendimento dessa implantação na lei que cria os Institutos Federais, a 11.892/2008, e nas reflexões presentes no documento elaborado no primeiro Fórum de Licenciaturas dos Institutos Federais (2010) ocorrido na cidade de Natal/RN, intitulado “Carta de Natal: em busca da identidade”, que em sua constituição propõe a implantação de ações que visem à construção dessa identidade no âmbito da gestão, da infraestrutura, da formação de professores e, sobretudo, nas questões pedagógicas. Esta investigação propôs realizar um estudo sobre a formação do licenciado para a formação pedagógica com vistas à formação do professor para o Ensino Básico, a partir da concepção de como essa formação se implanta e se desafia dentro de uma instituição em sua origem constituída pela formação técnica. Nessa perspectiva, parti para as seguintes reflexões: Como ocorreu o processo de implantação das licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? Que motivação ou contexto político levaram à criação das licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? Como reagiram os atores da Instituição (professores, coordenadores, e gestores)? Compreender essa oferta como importante fomento à equidade social do país, sobretudo em escolas Tecnológicas. A Roda de Conversa, metodologia utilizada na produção dos dados da pesquisa, realizada entre outubro de 2012 e janeiro de 2013 com um grupo de participantes formado por 70 pessoas, sendo: 7 gestores, 23 docentes e 40 discentes. Alunos, gestores e professores das licenciaturas em Matemática e Pedagogia. O lócus da pesquisa se deu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, nos *campi* de Porto Alegre e Bento Gonçalves. Com seu tempo decorrido em quatro meses, a execução da pesquisa se deu em três momentos: o primeiro com as formalidades burocráticas de apresentação da pesquisadora às instituições pesquisadas; o segundo já com a execução da Roda de Conversa junto ao grupo de gestores e professores e, por último, a transcrição das narrativas decorrentes da pesquisa. Previamente agendadas as Rodas de conversa aconteceram a partir do texto motivador Carta de Natal (2010). Com destaque para os seguintes aspectos: Gestão, infraestrutura, formação de formadores e questões pedagógicas. Dentro dos resultados e conclusões a cerca da pesquisa, estás ficam pautadas pela expectativa de compreender que os resultados dessa recente política ainda estão sob as expectativas de superação de antigos e novos desafios que são apresentados pela necessidade de cumprir com as novas concepções e diretrizes que legalmente se instituem Rede na construção e na consolidação desse novo modelo de instituição de Educação Profissional e Tecnológica.

**Palavras-Chave:** Licenciatura para Educação Básica, Institutos Federais, Formação de professor.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação UFRGS. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. mariacelinaa5@gmail.com

## **MOTIVANDO ATIVIDADES PRÁTICAS NO AMBIENTE ESCOLAR POR MEIO DA REESTRUTURAÇÃO DE UM LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS**

**Fernanda Jéssica Pfeifer  
Joice Feil Fagundes  
Regiane Zanovello  
Haidi Kremer  
Tânea Maria Bisognin Garlet**

O laboratório possui papel importante para transpor o conhecimento, de modo que no ensino de Ciências, as aulas experimentais são ferramentas necessárias para a elucidação entre a teoria e a prática, pois aumenta o interesse do aluno acerca do tema trabalhado direcionando-o à curiosidade e à criatividade. Assim, objetivando promover um espaço de realização de atividades práticas na escola, foi revitalizado o laboratório de uma instituição da rede básica de ensino no município de Palmeira das Missões, com o intuito de promover um ambiente adequado às atividades de Ciências. Este trabalho faz parte do projeto do PIBID (Programa Institucional de Bolsa a iniciação a docência) da UFSM e foi executado na Escola Estadual de Educação Básica Palmeira das Missões, mais popularmente conhecida como escola Polivalente. A escola se encontra em uma região de periferia do município composta por estudantes de baixa renda. O laboratório passou por uma reorganização do ambiente, desde limpeza dos armários, vidrarias, amostras biológicas, como também pintura dos bancos do local. No que se refere às amostras do acervo biológico da escola, esse material passou por uma triagem, descarte e reorganização, de modo que houve substituição do álcool em todas as amostras conservadas e, após, os exemplares ficaram expostos para a visualização do público presente no laboratório. Além disso, as amostras foram classificadas conforme sua ordem taxonômica de acordo com os Parâmetros da Classificação Zoológica. O espaço apresentou recursos significativos para o apoio à realização de aulas práticas. Desta forma, reorganizou-se o local, de modo a remanejar os materiais por todo o laboratório, permitindo o acesso mais fácil aos equipamentos e melhor visualização. A proposta de reestruturar o laboratório atuou para oferecer a possibilidade de desenvolvimento de aulas práticas, dar condições de dinamização dos conteúdos e contribuir como estratégia para auxiliar o professor a retomar um assunto já abordado em sala de aula. Destaca-se que é necessário criar oportunidades para que as atividades práticas e o ensino teórico se efetuem em concordância, permitindo ao estudante integrar conhecimento prático e teórico na mesma oportunidade. Com este trabalho foi possível perceber que atividades de revitalização, embora relativamente simples, exigem grande carga horária de trabalho. Quando a situação de abandono em que se encontrava o laboratório foi superada, a motivação e o interesse despertado pelo novo espaço foram alavancas para ajudar na continuação das melhorias e favorecer a utilização de modalidades diferenciadas ao ensino. Logo, a realização deste trabalho proporcionou a experiência de vivenciar algumas das dificuldades apresentadas nas escolas públicas, principalmente no que diz respeito à falta de atividades práticas, bem como a carência de recursos didáticos.

**Palavras-Chave:** Escola. Atividades Experimentais. Educação básica.

## O PNAIC E A FORMAÇÃO DOCENTE DO FORMADOR EM DEBATE

Sabrina Garcez<sup>1</sup>  
Crystina Di Santo D'Andrea<sup>2</sup>  
Magda Raquel D'Ávila Pereira<sup>3</sup>  
Mariléia Azeredo dos Santos<sup>4</sup>

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC configura-se como uma política pública de formação continuada, oferecida aos docentes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental com o objetivo central de garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Estabelece como conceito de alfabetização a compreensão e o uso da linguagem escrita e matemática com apropriação no cotidiano das práticas sociais, diferenciando-a da simples decodificação ou estruturação das linguagens sem conhecimento e inserção no processo. É uma política pública que privilegia a formação através de seus pares, onde professores se tornam agentes multiplicadores dos conteúdos do programa, em encontros periódicos e com acompanhamento de Universidades públicas parceiras em todos o Brasil. Assim, docentes alfabetizadores dos municípios e estados participantes do Programa, recebem sua formação de orientadores(as) de estudo, colegas de rede pública que, por sua vez, recorrem à formadores(as) das Universidades para poderem acompanhar seus pares no cotidiano das instituições. Mas temos nos questionado sobre quem forma esse(a) formador(a), atriz/ator principal do mecanismo pensado e estruturado para atingir os cerca de 317 mil professores alfabetizadores e 15 mil orientadores de estudo cadastrados no censo escolar do país? Existem outras perguntas a serem feitas e a nossa busca incessante é por novos caminhos que possam minimizar nossas certezas. É função primordial do Formador, qualificar Orientadores de Estudos que aperfeiçoem professores pesquisadores no seio de cada escola pública de educação básica deste país. O PNAIC constitui-se justamente assim, na concretização de um compromisso para a qualificação da educação básica, onde todos os participantes têm no pacto assinado pelos gestores públicos, o mesmo comprometimento em busca de um objetivo que transcende o Estado: a qualidade da oferta da educação aos anos iniciais do Ensino Fundamental deste Brasil. A formação de professores pensada no âmbito das Universidades Federais responsáveis pela execução do PNAIC nas unidades federativas do Brasil e pela Universidade que desenvolveu os materiais para o curso de formação, destaca o papel do Formador. Esse sujeito foi e é o responsável por formar os Orientadores de Estudo que atuam na ponta, junto aos professores alfabetizadores das redes públicas municipais e estaduais. A formação se configura numa ação multiplicadora, numa progressão geométrica. No entanto, a formação deste formador não é posta em cheque. A seleção de agentes aptos a este papel se estabelece muito mais no âmbito de alunos dos cursos de pós graduação das Universidades que, em muitos casos, não possuem a experiência necessária a se constituir em um professor, e a promover as reflexões necessárias para que cada participante desta tríade – formador(a)/orientador(a)/alfabetizador(a) - possa desapegar-se e desconstituir modelos prontos e verdades absolutas, para transformar o professor alfabetizador naquele que promove, constrói e busca incessantemente, garantir o direito de todas as crianças às aprendizagens, ao conhecimento e à alfabetização na perspectiva do letramento.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores; Alfabetização; Políticas públicas; PNAIC.

<sup>1</sup> Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e Especial, UFSM, sasagarcez@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora, Especialista em Anos Iniciais, Doutoranda em Educação, UFSM, crysdandrea@ibest.com.br.

<sup>3</sup> Pedagoga, Especialista em Supervisão Escolar, Mestre em Educação, UFSM, mrdpereira5@bol.com.br.

<sup>4</sup> Pedagoga, Especialista em Docência em Educação Infantil, UFSM, leia.matte@hotmail.com.

## O PNAIC/MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO DO FORMADOR: UM QUESTIONAMENTO NECESSÁRIO

**Crystina Di Santo D'Andrea**<sup>1</sup>  
**Sabrina Garcez**<sup>2</sup>  
**Magda Raquel D'Ávila Pereira**<sup>3</sup>  
**Mariléia Azeredo dos Santos**<sup>4</sup>

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC é uma política pública de formação continuada oferecida pelo Ministério da Educação para efetivar um compromisso formal com Estados e Municípios em alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Organiza-se prevendo Formadores, responsáveis pela formação dos Orientadores de Estudos que, por sua vez, multiplicam os conhecimentos relativos ao PNAIC junto aos professores alfabetizadores de seus municípios. Nesse ano, o enfoque da formação direciona-se para a Educação Matemática, analisando-a sobre a perspectiva das práticas sociais necessárias à formação dos cidadãos. O fato do trabalho ser protagonizado por professores formados pela Faculdade de Matemática, aptos a atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e, muitas vezes distantes das práticas pedagógicas da alfabetização, tornou o trabalho cartesiano e, nem sempre relacional à forma de Ciclo de Alfabetização vivenciada no espaço/tempo de formação, a partir do entendimento das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Uma dualidade de conhecimentos que mescla teorias e práticas e que pretende a alfabetização na perspectiva do conhecimento transdisciplinar. É um ciclo alfabetizador e o conhecimento transcende a lógica cartesiana dos conhecimentos disciplinarizados a fim de estudos acadêmicos. Como realizar essa façanha e estabelecer uma dialogicidade entre as práticas pedagógicas e as concepções teóricas de estudantes universitários que ainda não vivenciaram as realidades escolares? Por estar intrinsecamente relacionada com as práticas pedagógicas, a Educação Matemática está inserida em um movimento transformador da condição dos sujeitos e que leva os professores alfabetizadores, a metodologicamente teorizarem suas práticas para retornar a novas ações pedagógicas pertinentes ao conjunto de conhecimentos que devem ser construídos a partir de determinadas formas elaboradas de pensamento. Um movimento cíclico de ação, reflexão e, novamente, ação. A proposta é repensar a Alfabetização Matemática em consonância com outras linguagens e conhecimentos, entendendo-a como um facilitador da leitura do mundo por uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas, inserindo os alunos nas práticas sociais a partir da compreensão das linguagens da sua cultura. Voltamos ao questionamento: trabalhando com professores matemáticos com diferentes visões do que seja a Educação Matemática e a perspectiva das práticas de letramento estar dicotomizada das práticas pedagógicas alfabetizadoras, como efetivar a Formação? O diálogo entre formadores alfabetizadores (que trabalham a alfabetização como um processo de letramento que permite aos sujeitos interagirem de forma transformadora com o mundo da cultura escrita) e professores matemáticos, formados na perspectiva disciplinar da Matemática, não se efetivou. A preocupação nas formações foi com o protagonismo da Matemática, como se os conhecimentos específicos a essa disciplina, em um ciclo alfabetizador, não estivessem intimamente conectados aos processos de pensamento elaboradores do conhecimento, independentemente do campo do saber, porque no Ciclo de Alfabetização, todos estão

---

<sup>1</sup> Professora, Especialista em Anos Iniciais, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação, UFSM, [crysdandrea@ibest.com.br](mailto:crysdandrea@ibest.com.br).

<sup>2</sup> Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e Especial, UFSM, [sasagarcez@gmail.com](mailto:sasagarcez@gmail.com).

<sup>3</sup> Pedagoga, Especialista em Supervisão Escolar, Mestre em Educação, UFSM, [mrdpereira5@bol.com.br](mailto:mrdpereira5@bol.com.br).

<sup>4</sup> Pedagoga, Especialista em Docência em Educação Infantil, UFSM, [leia.matte@hotmail.com](mailto:leia.matte@hotmail.com).



VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

conectados em uma perspectiva transdisciplinar. Precisamos compreender o Ciclo de Alfabetização como um tempo/lugar no presente que só se efetivará se todos estiverem dispostos a conviver com a diversidade de saberes e a praticarem a (auto)formação, percebendo as inúmeras possibilidades de aprendizagens pertinentes a formação dos sujeitos.

**Palavras Chave:** Políticas públicas, PNAIC, Formação de Professores, Matemática, Alfabetização.

## **PARTICIPAÇÃO NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS: INTERFACES COM CONCEPÇÕES DE PAIS DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DA REDE BÁSICA**

**Carla Camargo Saldanha<sup>1</sup>**  
**Regiane Zanovello<sup>2</sup>**  
**Stéfani Dutra Mattana<sup>2</sup>**  
**Haidi Kremer<sup>3</sup>**  
**Tânea Maria Bisognin Garlet<sup>4</sup>**

Constantemente, a família tem sido apontada como parte significativa do sucesso ou fracasso escolar. A busca de uma interação entre família e escola configura-se como parte de qualquer trabalho educativo que tem como foco a formação de um indivíduo autônomo. Dessa forma, objetivando-se verificar como decorre a participação dos pais em uma escola da rede básica de ensino do município de Palmeira das Missões, acadêmicas do curso de Ciências Biológicas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID aplicaram um questionário com questões abertas e fechadas que buscavam obter algumas concepções de como é o perfil e a atuação dos responsáveis pelos estudantes no ambiente escolar. A análise deste instrumento investigativo demonstrou que grande parte dos pais da escola investigada, tem suas atribuições de trabalho realizadas durante todo o dia, como por exemplo, atuam como agricultor, atendente, professor, enfermeiro, auxiliar de limpeza. Então, ao se avaliar a participação deles na instituição de ensino, observou-se que a maioria (64%) diz participar das atividades escolares de seus filhos embora sua frequência no ambiente escolar não seja contínua. Justificando esse resultado, evidenciou-se que a “falta de tempo” surgiu para explicar o motivo pelos quais os pais disseram não auxiliar seus filhos frequentemente nas atividades escolares. Questionados ainda, a respeito de como gostariam que fosse a escola de seus filhos, os pais argumentaram que gostariam que fosse “um ambiente saudável e de respeito” (30%), “com mais segurança” (15%), e alguns deles (4%) manifestaram que “está bom como é”. Considerando essas colocações, foi questionada também qual a contribuição desses pais para concretizar a escola desejada aos filhos. Para esse questionamento, relataram que contribuem “acompanhando as atividades”, “participando de reuniões” e “eventos” e “comprando rifa”. Levando em consideração que o ser humano aprende o tempo todo, nos mais diversos interesses que a vida lhe apresenta, o papel da família é essencial, pois é ela que determina, desde cedo, o que seus filhos precisam aprender, quais são as instituições que devem frequentar, o que é necessário saber para tomarem as decisões que os beneficiem no futuro. Com essa pesquisa, portanto, foi possível perceber que a participação familiar é uma necessidade contemporânea e desejada por todos que fazem parte do contexto escolar, embora a participação dos pais nem sempre ocorra de maneira satisfatória para consolidar essa perspectiva.

**Palavras-Chave:** Escola; Participação familiar; Ensino básico.

---

<sup>1</sup> Apresentadora. Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM/CESNORS. Bolsista PIBID/2014. carlacsaldanha@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Co-autoras. Acadêmicas do curso de Ciências Biológicas UFSM-CESNORS. Bolsista PIBID/2014.

<sup>3</sup> Supervisora e Professora do Ensino Básico na Escola Estadual de Educação Básica Palmeira das Missões.

<sup>4</sup> Professora Adjunta do Departamento de Zootecnia e Ciências Biológicas. UFSM, campus de Palmeira das Missões, Av. Independência, 3751, Vista Alegre, Palmeira das Missões, RS, Brasil

## PERCEPÇÕES DE UMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SEXUALIDADE

Micheli Stefanello<sup>1</sup>  
Carla Saldanha<sup>2</sup>  
Stéfani Dutra Mattana<sup>2</sup>  
Joice Feil Fagundes<sup>2</sup>  
Tânea Maria Bisognin Garlet<sup>3</sup>

O Programa Institucional de Bolsa a Iniciação a docência (PIBID) atua como uma ferramenta de inserção de futuros professores no ambiente escolar de modo a favorecer troca de saberes, e o aperfeiçoamento profissional. Diante disso, reconhecendo a sexualidade como um tema significativo a ser desenvolvido nas escolas, a presente pesquisa desenvolveu-se em uma escola de rede pública, no município de Palmeira das Missões, com turmas do sétimo ano e teve como objetivo verificar o saber prévio dos estudantes sobre o assunto. O trabalho foi realizado por bolsistas do PIBID/Ciências Biológicas - UFSM que aplicaram questões abertas para 43 alunos de uma escola da rede básica de ensino. Ao serem questionados sobre as percepções em relação à educação sexual os alunos relataram: *“Que tem que usar camisinha para não ter AIDS ou outras doenças”*; *“Entendo que a camisinha é para prevenir doenças”*; *“Entendo que o sexo acontece entre homem e mulher”*. Denotando a adolescência como uma fase de transição, quando indagados sobre o conceito de adolescência, os estudantes evidenciaram que é um período de *“Crescimento, amadurecimento”*, *“Uma fase da vida”*, *“É quando a gente começa aprender sobre sexo”*, *“É quando a gente chega em uma certa idade e começa a mudar o corpo.”* Analisando as percepções dos discentes, sobre a sexualidade, notou-se que, embora incompletos, os estudantes possuem conhecimentos a respeito do assunto, no entanto, há algumas deficiências em relação ao tema, o que pode ser explicado pelo fato dele ser provavelmente pouco discutido no ambiente familiar. Neste contexto, uma das estratégias para sanar carências sobre sexualidade é articular atividades que visem a maiores informações e contribuam para o crescimento individual do aluno, visto que a orientação sexual configura-se importante na formação dos discentes para contextualizar as dúvidas deles em relação ao tema.

**Palavras-Chave:** Educação. PIBID. Orientação Sexual.

---

<sup>1</sup> Apresentadora. Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas Universidade Federal de Santa Maria, UFSM/ CESNORS. Bolsista PIBID/2014. michelistefanello@hotmail.com

<sup>2</sup> Co-autoras. Acadêmicas do curso de C. Biológicas UFSM-CESNORS. Bolsista PIBID/2014.

<sup>3</sup> Professora Adjunta do Departamento de Zootecnia e Ciências Biológicas. UFSM, *Campus* de Palmeira das Missões, Departamento de Zootecnia e Ciências Biológicas, Av. Independência, 3751, Vista Alegre, Palmeira das Missões, RS, Brasil.

## **PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

**Liliane Guesser**  
**Roberto Carlos Bianchi**

Este pôster tem por objetivo relatar as experiências pibidianas do subprojeto PIBID Português do IFPR – Campus Palmas ocorridas no Colégio Estadual Dom Carlos na cidade de Palmas – PR no período de agosto de 2012 a junho de 2014. O PIBID é o programa de bolsa de iniciação à docência da CAPES e tem entre seus principais objetivos: Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Apresentam-se neste pôster as principais vivências e experiências através das atividades propostas e executadas no período com o acompanhamento da coordenação e supervisão do PIBID. Infere-se neste sentido, o relato dos impactos do programa na formação docente inicial a partir das atividades desenvolvidas na escola. Os resultados dessas experiências se refletirão, sobretudo, a longo prazo durante a formação continuada e prática docente como egressa do curso; mas também no amadurecimento teórico-prático na formação docente inicial; conhecimento e conscientização da profissão docente; contato com a realidade escolar; aproximação entre universidade-escola; observação dos principais problemas e mazelas do sistema educacional brasileiro e das realidades sócio-culturais em que a Escola está inserida. Neste contexto, discute-se a importância e os impactos do programa na formação dos bolsistas e as necessidades de mudança nos processos de formação docente inicial. Conclui-se que o PIBID tem sido fundamental para o processo de formação docente a partir do subprojeto e os relatos referenciados refletem os objetivos traçados.

**Palavras-Chave:** PIBID – formação docente – escola - relatos

## PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO E OS SABERES DOCENTES DE LICENCIANDOS E PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

Marília Yuka Hanita<sup>1</sup>  
Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama<sup>2</sup>

Este trabalho consiste em um projeto de pesquisa, em andamento, no nível de mestrado do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos do campus Sorocaba, Brasil. O projeto de pesquisa possui como problema: Quais saberes docentes são possíveis identificar nos documentos da CAPES e nas produções do seminário OBEDUC nos anos de 2011 e 2013, mobilizados nos futuros professores e docentes em início de carreira? O programa do Observatório da Educação (OBEDUC) visa proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a pesquisa em educação e a formação de recursos pós-graduandos (nível mestrado e doutorado) em abrangência de território Nacional, este programa é associado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SICADI). Dessa maneira, o OBEDUC é uma política educacional que almeja o aprimoramento da formação de professores, valorizando e incentivando um processo formativo diferenciado. A temática do projeto de pesquisa é fundamentada em estudos de Huberman (2000) e Garcia (1999) que tratam não só da importância dos estudos no início de carreira dos futuros docentes e professores, devido a fase inicial da docência ser extremamente decisiva na carreira profissional docente, mas também se baseia nos estudos da constituição de saberes docentes no desenvolvimento profissional de Tardif e Gauthier (1996), este contribui afirmando que os saberes docentes são um conhecimento próprio, plural e contextualizado. Assim, tem-se o projeto de pesquisa com o objetivo de contribuir nos estudos acadêmicos sobre o início de carreira e processo de constituição profissional para a docência; indicar possíveis desdobramentos da análise da política educacional do programa OBEDUC para as ações voltadas para os futuros professores e docentes em início de carreira; compreender e problematizar o processo formativo implícito nas práticas dos futuros professores e docentes em início de carreira envolvidos no programa OBEDUC, suas articulações e aprendizagens. Devido à natureza do objeto de estudo e a complexidade deste projeto de pesquisa, a metodologia utilizará os documentos referentes ao OBEDUC com a técnica de análise documental e de conteúdo, baseada em Cellard (2012), Bardin (2012) e Franco (2012) para que possa ser desvelado e identificado nestes documentos não somente o discurso latente, mas também o oculto. O projeto está em andamento logo não possui resultados conclusivos, no entanto, entende-se como possível resultado a contribuição significativa do programa OBEDUC na mobilização de saberes docentes nos futuros professores e docentes em início de carreira.

**Palavras Chave:** Política de Formação de Professores. Professores iniciantes. Programa Observatório da Educação. Saberes Docentes

---

<sup>1</sup> PPGEd - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar Sorocaba. mah\_doim@gmail.com

<sup>2</sup> PPGEd - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar Sorocaba. barbara@ufscar.com.br

## REFLEXÃO SOBRE DIRETRIZES PARA O ENSINO NORMAL

Alessandra Tiburski Fink<sup>1</sup>  
Cassinéli Aparecida Reis Borba<sup>2</sup>

A formação de professores no Brasil assume contornos cada vez mais imprescindíveis, seja na formação oferecida em Cursos de Licenciatura, seja na formação ofertada em Cursos de Ensino Médio-Normal. O Projeto PIBIC/EM “Formação Profissional Acadêmica: Espaço-Tempo Interdisciplinar na Construção do Professor”, objetiva oportunizar ao estudante do Ensino Médio, do Curso Normal a construção de bases teóricas relativas à formação inicial docente, desenvolvendo no discente o espírito pesquisador, tão necessário para o ser professor. Assim, o Plano de Trabalho Diretrizes Para o Ensino Normal busca através do presente estudo, inserir-se no universo da pesquisa bibliográfica, que permita conhecer as questões e discussões que embasam os pressupostos das diretrizes curriculares para o Ensino Médio, bem como as diretrizes propostas para o Ensino Normal. Partindo da perspectiva que o aluno vem para a escola com conhecimentos e que está inserido num meio tecnológico, de rápidas mudanças, de muitos estímulos e avanços, cabe ao professor estar preparado para trabalhar com este aluno. Assim, vê-se a necessidade de repensar a formação desse profissional desde a sua formação inicial em nível médio normal. Embora o Curso Normal tenha sido palco de discussões quanto à sua validade e extinção nos diz Pimenta(2000), essa forma de ensino remete o aluno, refletir sobre a constituição de suas identidades como (futuros) professores e assim ao mesmo tempo, problematizando-as diante da realidade de ensino de cada escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- n° 9394/96 intensifica os debates sobre a formação de professores, reforçando a importância de analisar, mediante discussões e pesquisas as perspectivas de mudanças nos currículos dos Cursos de Ensino Médio-Normal. O debate atual sobre a formação do professor acontece num cenário político e econômico que vem ao encontro de um professor pesquisador e prático-reflexivo. O professor “prático-reflexivo”, na concepção de Neto, (2002) e Tardif. (2007) é aquele que consegue superar a rotinização de suas práticas e refletir sobre as suas ações cotidianas antes, durante e depois de executá-las, uma vez que as noções de saberes docentes, por sua vez problematizam a prática buscando a superação da dicotomia acadêmica de teoria e prática. Nóvoa (1993) defende uma formação docente que esteja voltada para a reflexividade das ações do professor, na qual os seus saberes experienciais, curriculares e disciplinares sejam planejados e contextualizados. A Resolução n° 2 de 19/04/ 1999 do Conselho Nacional de Educação, afirma que o Curso Normal em função de sua natureza profissional, requer ambiente profissional próprio com organização adequada à identidade da sua proposta pedagógica. A proposta pedagógica de cada escola deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais, específicos e necessários ao exercício da atividade docente. Portanto, não se discute neste estudo a possível extinção do Curso Normal, mas a defesa de uma reflexão a cerca das suas diretrizes e propostas curriculares, que busque uma reformulação desse curso, contemplando realmente as necessidades e especificidades da formação do professor que irá atuar na educação infantil e anos iniciais e a continuação dessa formação em nível superior.

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, RS, Mestre em Educação pela UPF – Passo Fundo.

<sup>2</sup> Bolsista do PIBIC/EM-CNPQ-URI- Câmpus de Frederico Westphalen/ RS, cassi\_19-97@hotmail.com

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

**Palavras-Chave:** Formação do Professor, Professor Pesquisador e Reflexivo, Diretrizes do Curso Normal.

**GT 15 –**

**Políticas públicas de**

**inclusão social, educação**

**no campo, juventude**

**rural**



## **A EDUCAÇÃO INDÍGENA: ALGUNS TRAÇOS DO PERCURSO ESPECÍFICO DE INCLUSÃO EM MEIO À POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NACIONAL**

**Maria Edna de Brito<sup>1</sup>**

O presente trabalho objetiva apresentar alguns traços do percurso específico de inclusão da Educação Indígena em meio à Política de Educação Nacional pesquisando o Plano Nacional de Educação de 2001 e 2014. Examina-se as Políticas de Educação nacional e internacional e a inserção indígena explicitando a política educacional a ser implementada no Brasil que propõe também a formação de professores indígenas, membros de seus respectivos povos, através da pesquisa acadêmica de mestrado. Discute-se as questões culturais que interferem na inserção indígena. Novas Políticas de Educação Indígena incitam uma reviravolta na noção de competências e habilidades na formação do professor indígena. Por outro viés a valorização das culturas indígenas passa pela formação de professores indígenas como provocação à modernidade no discurso da diversidade, interculturalidade, etnoconhecimentos. Decorrente dessas especificidades a instituição que parece estar nas mãos dos indígenas é a escola. O fato é que muitos impasses derivam das seguintes questões: o que é ser professor indígena, o que a escola é para a comunidade indígena. A história da Educação Indígena tem sido percorrida na busca de dar respostas a tais perguntas e contribuir com a reflexão dos povos sobre esse percurso. As conferências, comissões e diretrizes na voz dos próprios indígenas nos esclarecem sobre os avanços ou não desse percurso no que apresentam as estratégias do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014. O referido tema demonstra a preocupação do aprofundamento na Pesquisa de Mestrado em Educação, em processo de estudos na Universidade do Vale do Itajaí-SC, como proposta de contribuição às Políticas Públicas em Educação.

**Palavras-Chave:** Inclusão indígena. Educação Indígena. PNE 2014.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação - UNIVALI-Itajaí-SC – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação-PPGE.

## A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS ATRAVÉS DA FORMAÇÃO DE COOPERATIVAS

Jaqueline Patrícia Silveira<sup>1</sup>  
Diliane Camargo<sup>2</sup>  
Sandro Rogério Giacomelli<sup>3</sup>  
Luis Pedro Hillesheim<sup>4</sup>  
Gelson Pelegrini<sup>5</sup>

A Educação como um todo vem passando por constantes mudanças através dos tempos. A profissionalização quando direcionada para jovens é uma questão complexa e se coloca como um grande desafio a ser superado. Neste contexto, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a educação profissional de jovens através da formação de cooperativas. Este estudo bibliográfico está se desenvolvendo de forma qualitativa, que busca compreender, analisar e avaliar a relação entre a profissionalização de jovens e a formação das cooperativas. No Estatuto da Criança e do Adolescente consta que, trabalho educativo é a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo (BRASIL, 2006). Neste sentido, o mundo de trabalho atual exige profissionais de qualidade, por isso, este cenário exige formulações que visem a garantir ao jovem a aquisição da autonomia e dos conhecimentos necessários, para que assim, possa exercer seus direitos e sua liberdade. Desta forma, é necessária uma rede de apoio para o momento da aprendizagem e da inserção no mundo de trabalho, para que haja uma continuidade na profissionalização do jovem. Sabendo do papel da cooperação, definido por Frantz (2012) como um processo social, caracterizado por relações associativas através das quais as pessoas objetivam encontrar soluções para seus problemas comuns, gerando resultados por meio de empreendimentos coletivos, acredita-se que a formação de cooperativas como apoio e como um lugar social de educação, pode contribuir para uma preparação prévia e para a continuidade da educação profissional, evitando o emprego de curta duração, subemprego, trabalho precarizado e abandono do mesmo. As cooperativas proporcionam continuidade da educação e aprendizagem, pois se baseiam em um processo de construção e reconstrução dos diferentes saberes daqueles que delas participam. Além disso, o cooperativismo incentiva a responsabilidade social e a criação de novos espaços de vida, combinando ações cooperativistas, trabalho e práticas escolares de educação (FRANTZ, 2012). Nota-se que as cooperativas podem ser também o projeto profissional de vida dos jovens, onde os mesmos podem praticar ações empreendedoras, aliando teoria e prática, gerando emprego e renda e ainda contribuindo com o desenvolvimento e a transformação da realidade na qual estão inseridos. Para Winnicott (1975, p. 198) “[...] A sociedade precisa ser abalada pelas aspirações daqueles que não são responsáveis [...]”. Diante disso, entende-se que o jovem aspira pelo seu lugar no mundo de trabalho e pela atuação efetiva na sociedade, mas para que isto aconteça é necessária uma educação profissional de qualidade, contínua e comprometida com a autonomia do sujeito de aprendizagem, que a formação de cooperativas pode proporcionar ou ajudar a construir.

**Palavras-Chave:** Educação. Profissionalização. Cooperativas.

<sup>1</sup> Graduanda em Administração na URI, Bolsista de Pesquisa/FAPERGS, jaky\_silveira@hotmail.com

<sup>2</sup> Pós-Graduanda na UFSM, Coordenadora Pedagógica do Programa Integração AABB Comunidade FW, dilicamargo@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Química, Professor na URI, srgiacomelli@uri.edu.br

<sup>4</sup> Mestre em Ciências Sociais, Professor na URI, luispedro@uri.edu.br

<sup>5</sup> Doutorando em Extensão Rural pela UFSM, Professor na URI, gelsonpelegrini@uri.edu.br

## EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS

Leomar Borba Medeiros<sup>1</sup>

O modelo de desenvolvimento econômico que se implantou no ocidente nos dois últimos séculos fez com que os padrões sociais e culturais das sociedades, então constituídas, reproduzem contradições correspondentes àquelas que se formaram junto ao núcleo da economia. A concretização do sistema capitalista como modelo de produção, ao mesmo tempo em que criou as bases para a consolidação de Estados modernos fortes, fragilizou-os no decorrer da história. Ao estimular a internacionalização da produção, especialmente ao longo do século XX, manteve as iniciativas dos Estados nacionais, em suas diversas esferas de atuação, condicionadas às estratégias e dinamismos de um mercado globalizado. A educação não se livrou de ser incorporada a esta lógica, especialmente a educação institucionalizada. Contudo, tem sido muito importante o papel histórico dos movimentos sociais na denúncia e na realização de ações de enfrentamento a esta ordem mundial que mantém o mercado como referência para a organização das sociedades e vidas das pessoas. Eles mostram como a exploração do trabalho, mesclada por outras formas de exploração e dominação, se tornam mais intensas numa economia capitalista globalizada. A atuação dos movimentos sociais acontece em diversas esferas dessas sociedades. Porém, uma delas não está desvinculada das outras, como por exemplo, a educação tem um forte vínculo com a produção e também com o lazer. A dinâmica desses Movimentos deixa-nos perceber ainda que, mesmo agindo nos lugares onde se organizam e constroem suas bases de sobrevivência e reprodução, podem afetar relações sociais e instituições que se estruturam e agem globalmente. Suas mobilizações, lutas, reivindicações e ações propositivas, conforme mostra o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), têm trazido resultados importantes como pudemos testemunhar, ao conhecer (educando e pesquisando) algumas de suas escolas. E também ao acompanhar a transformação da Educação do Campo em Política Pública. Ultrapassam, em suas ações organizadas, a denúncia a uma educação que se orienta pelos interesses das elites. Procuram viabilizar a implantação de seus ideais de educação, como orientação e valorização dos camponeses que organiza. Buscamos, com este trabalho, abordar como os camponeses do MST, no RS, chegam a conquistar papel relevante em instituições modernas, como a escola, e refletir sobre alguns elementos que fundamentam seus processos educativos. *Como a escola incorpora contribuições da educação popular e especificamente da educação libertadora proposta por Paulo Freire quanto ao contexto, diálogo e emancipação dos educandos e educandas em seus processos educativos?* Esta reflexão se fará tendo como referência o processo educativo de uma escola de assentamento, e as contribuições teóricas da Educação Popular e da Educação Libertadora freireana. Acontece mediante a lógica e procedimentos da pesquisa participante: observação participante, e entrevista não estruturada. Este texto é, então, um esforço para a compreensão de como estas vertentes teóricas se materializam na educação escolar e contribuem para a democratização das relações sociais na escola, instituição por nós considerada um dos embriões de relações que podem apontar para as transformações sociais.

**Palavras-Chave:** Educação Popular, Movimentos sociais, Escola do Campo

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí. Linha de pesquisa: Educação popular em movimentos e organizações sociais. Bolsista Capes. medeirosijui@gmail.com

## SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO

Keiti Suelen de Azevedo Florencio<sup>1</sup>  
Luci Mary Duso Pacheco<sup>2</sup>

O trabalho exposto intitulado “Saberes necessários à prática docente para a formação do professor do campo” apresenta um estudo teórico acerca da temática com o intuito de compreender como se dá a formação do professor para trabalhar em escolas do campo. A metodologia utilizada para a construção deste ensaio teve como base uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. O estudo busca a partir de apontamentos históricos, compreender quais são os saberes necessários para a prática docente; como as universidades tem trabalhado esse assunto e como deve se dar a formação de um professor investigador para trabalhar em escolas do campo. As universidades cumprem o seu papel de preparar um tipo de profissional diferenciado e não simplesmente atender ao que o mercado procura, desse modo, pode-se observar que para formar um professor investigador é preciso que sua formação parta da sua própria vivência durante a passagem pela universidade. Nesse sentido, espera-se que o professor aprenda a incorporar uma postura investigativa em seu trabalho cotidiano na escola e na sua sala de aula sendo capaz até mesmo de interrogar sobre sua prática docente a partir de uma reflexão crítica. Observa-se nos dias atuais que não basta apenas saber ensinar conteúdos, deve-se sim saber articulá-los com todas as áreas do conhecimento, sabendo de que maneira trabalhar essas informações. É no espaço acadêmico que encontramos um fértil lugar para essas reflexões, pois, possui uma série de saberes e diálogos que dão suporte para se pensar mais profundamente a relação teoria-prática no contexto escolar, principalmente na educação do campo. A educação do campo é uma proposta educativa que visa formar a população do campo partindo de suas necessidades e interesses, tendo as mesmas como autores do processo. Essa forma de educação do campo precisa ser pensada de uma forma diferenciada, realizada através das necessidades e anseios do espaço. Por muito tempo a educação do campo se caracterizou como um espaço de precariedade por descaso, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem, porém, hoje há um grande investimento por parte dos governos em melhorar as condições educacionais desse espaço, inclusive, com políticas públicas de incentivo, acesso, permanência e formação de professores. O artigo 28 da LDB nos diz que para as escolas do campo é preciso haver conteúdos curriculares e metodologias apropriadas para os interesses do aluno da zona rural, adequação do calendário com o ciclo agrícola, às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural. Levar em consideração esses aspectos representa um fator muito importante para a educação do campo, tendo em vista que uma prática educativa a partir da realidade dos sujeitos do campo compreende o instrumento de trabalho dos educadores para a formação de pessoas que permaneçam no campo, desenvolvam esse espaço e exerçam a cidadania.

**Palavras-Chave:** Educação do campo. Prática docente. Formação de professores.

---

<sup>1</sup> Aluna do 3º ano do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza e bolsista PIBIC Ensino Médio na URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: keitiflorencio@outlook.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br

## UM GRUPO DE ESTUDANTES QUE RESIDEM EM ÁREA RURAL EM UM PROJETO DE INCLUSÃO DIGITAL: UMA PESQUISA PARTICIPANTE

Silvia Roberta Ferreira<sup>1</sup>  
Celso Vallin<sup>2</sup>

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa em andamento para uma dissertação de mestrado. O foco é analisar a relação de ensino-aprendizagem envolvendo estudantes em alfabetização diagnosticados com dificuldades de aprendizagem que residem em área rural e estudam em escolas urbanas dentro do “Projeto de Inclusão Digital – Conquistando Espaço” implantado em todas as escolas da rede municipal de ensino em uma cidade localizada no interior do estado de Minas Gerais. Com o objetivo de analisar as limitações, as dificuldades, as contradições, as potencialidades, os avanços e os desafios do projeto. Através de uma pesquisa participante, uma coordenadora pedagógica, duas professoras, sete alunos e sete pais ou responsáveis por estes foram convidados/as a integrar e discutir sobre a validade do referido projeto que utiliza da informática para auxiliar os discentes na superação dos obstáculos enfrentados na aprendizagem. Optamos pela aplicação da metodologia da pesquisa participante por ser um tipo de investigação que busca não só desencadear ações para melhorar as condições de vida, mas também desenvolver a capacidade de análise e resolução dos problemas que um determinado grupo enfrenta ou convive cotidianamente. Neste estudo, quatro momentos foram organizados: seleção do grupo, identificação das necessidades básicas apontadas pelo mesmo, elaboração de estratégias educativas, construção de uma proposta contendo sugestões de alterações elaboradas e aprovadas coletivamente na proposta curricular do Projeto de Inclusão Digital. Ao final da realização da pesquisa esperamos obter dados relevantes que apontem a contribuição da pesquisa participante no processo de reestruturação da maneira de se alfabetizar crianças que residem em área rural utilizando a informática. Com o andamento da pesquisa, o grupo considera pertinente dialogar sobre os avanços e desafios em alfabetizar o grupo de alunos residentes em área rural em contextos digitais. Logo, entendemos que o uso da informática apresenta formas alternativas de auxiliar na aprendizagem de alunos/as em alfabetização. A proposta de desenvolver práticas educativas que envolvam a informática no processo de alfabetização é válida para auxiliar o professor e o estudante fazendo com que o aprendiz seja capaz de utilizar a linguagem em todos os seus aspectos.

**Palavras – Chave:** Alunos do campo; Aprendizagem, Alfabetização e Inclusão Digital.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela UFLA – Universidade Federal de Lavras; silviarobertaferreira@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professor do Departamento de Educação da UFLA – Universidade Federal de Lavras; celso.vallin@gmail.com

**GT 16 –**

**Políticas públicas e**

**formação de professores**

**em educação de jovens e**

**adultos**

## **LITERACIA: NECESSIDADES E POSSIBILIDADES A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DO DOCENTE DA EJA**

**Maria de Lourdes Dantas Mendes<sup>1</sup>**  
**Ranúsia Pereira Silva<sup>2</sup>**  
**Camila Rezende Santos<sup>3</sup>**

A literacia envolve o saber crítico no âmbito escolar e além dele. O educador tem como missão formar cidadãos reflexivos/críticos capazes de entender os conhecimentos mais elaborados, aprendidos no ambiente de interação e estudo, e levá-los para além dos muros da escola, como cidadãos aptos a usarem com competência saberes do universo em que se inserem. O objetivo desta pesquisa foi descrever e analisar as observações feitas a partir das aulas de um professor de matemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), verificando as necessidades e possibilidades de trabalhar o perfil docente e a literacia nos conteúdos apresentados e sua relação de contextualização de forma natural junto aos alunos. Nessa observação, foi possível constatar que a professora regente, a qual será mencionada pela abreviação de “P1”, dominava tanto o assunto como aproximava os alunos com os conteúdos estudados, acionando os conhecimentos prévios e a partir deles explicando os conteúdos programados. Ela não apenas mediava, mas também facilitava o entendimento do conteúdo a partir do meio. P1 adotou como avaliação a diagnóstica formativa, isto é, o entender do aluno servia como processo avaliativo. Era a partir de debates informais embasados no cotidiano que se formavam os conceitos, os quais eram diferenciados dos conceitos formais apenas na linguagem que se aproximava do conhecimento interno do aluno, mostrando assim que todos sabem tudo, só muda a maneira. Através dos desafios do dia a dia, adaptando-os e contextualizando-os em diversas áreas do conhecimento, ora na tecnologia encontrada em sala de aula, em um simples aparelho celular, ora em fenômenos sociais. P1 buscava até mesmo contribuições culturais peculiares da região para fazer um elo com suas aulas, evitava assim àquelas perguntas “aprender para quê? Se só usamos aqui na escola”. A metodologia utilizada constou em observação investigativa, durante cinco aulas em duas turmas da EJAEF do Colégio Estadual José Alves do Nascimento da rede pública estadual matemática da EJA em Aracaju-Sergipe. Partiu de estudos bibliográficos que trataram a literacia como meio de interação através da tríade escola/realidade/cotidiano nas divergentes áreas de conhecimentos. Proveitosos debates sobre a temática com base dos referenciais teóricos pesquisados foram desenvolvidos. As estruturas das aulas de P1 ultrapassaram a mera identidade que o educador apenas ensina a ler e escrever. Houve uma preparação que resultou em um aluno autônomo capaz de usar com competências e diversas habilidades, o que foi aprendido em sala de aula, levando para seu meio social, cultural, político entre outros, já que o saber é particular, logo o cotidiano também se encaixa na peculiaridade. Mostrou vários modos de interpretar, ajudando no processo de desenvolvimento pessoal. E usou da literacia, que é educar não para a escola, mas para a vida, é oportunizar o entender do contexto social (conhecimentos prévios) e o contexto escolar (conhecimentos mais elaborados), relacionando-os com habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo.

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Letras pela Universidade Tiradentes. Bolsista pelo Observatório em Educação/Inep/Capes/Unit no projeto Transdisciplinaridade na Literacia e Numeracia de Jovens e Adultos do Semiárido Sergipano (TRANSEJA 2).

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora da Educação Básica. Bolsista pelo Observatório em Educação/Inep/Capes/Unit no projeto Transdisciplinaridade na Literacia e Numeracia de Jovens e Adultos do Semiárido Sergipano (TRANSEJA 2). E-mail: nusa\_pereira@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Graduando do curso de Matemática pela Universidade Tiradentes. Bolsista pelo Observatório em Educação/Inep/Capes/Unit no projeto Transdisciplinaridade na Literacia e Numeracia de Jovens e Adultos do Semiárido Sergipano (TRANSEJA 2). E-mail: camilarezende6596@gmail.com.

VIII Simpósio Nacional de Educação  
II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores  
*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*

**Palavras-Chave:** Literacia. Observação. EJA. Prática Docente. Docente