

Organizadores:

Luana Teixeira Porto

Juliane Cláudia Piovesan

Rúbia Garcia Deon

Luis Pedro Hillesheim

Tamara Silvana Menuzzi Diverio

# ACTA SIIIC

on-line



**PESQUISA  
E INOVAÇÃO**  
Empreendendo  
na ciência para  
a transformação  
social

XXVI Seminário Institucional de Iniciação Científica  
XXIV Seminário de Integração de Pesquisa e Pós-Graduação  
XXVIII Seminário de Extensão



**ACTA DO XXVI SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DE  
INICIAÇÃO CIENTÍFICA (SIIC), XXIV SEMINÁRIO  
DE INTEGRAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-  
GRADUAÇÃO E XVIII SEMINÁRIO DE EXTENSÃO**



**Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai  
e das Missões**

REITOR

**Arnaldo Nogaro**

PRÓ-REITOR DE ENSINO

**Edite Maria Sudbrack**

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-  
GRADUAÇÃO

**Neusa Maria John Scheid**

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

**Nestor Henrique de Cesaro**

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

**Silvia Regina Canan**

Diretora Acadêmica

**Elisabete Cerutti**

Diretor Administrativo

**Ezequiel Plínio Albarello**

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

**Paulo José Sponchiado**

Diretor Acadêmico

**Adilson Luis Stankiewicz**

Diretor Administrativo

**Paulo José Sponchiado**

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretor Geral

**Gilberto Pacheco**

Diretor Acadêmico

**Marcelo Paulo Stracke**

Diretora Administrativa

**Berenice Beatriz Rossner Wbatuba**

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

**Michele Noal Beltrão**

Diretor Acadêmico

**Claiton Ruviano**

Diretora Administrativa

**Rita de Cássia Finamor Nicola**

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

**Dinara Bortoli Tomasi**

Diretora Acadêmica

**Renata Barth Machado**

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

**Luiz Valentim Zorzo**



**XXVI Seminário Institucional de Iniciação  
Científica (SIIC), XXIV Seminário de Integração  
de Pesquisa e Pós-Graduação e XVIII Seminário  
de Extensão**

**COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO**

Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-  
Graduação - PROPEPG

Direção Acadêmica da URI: Elisabete Cerutti  
Comitê Institucional de Avaliação de Projetos  
de Pesquisa - CIAP

Comitê Institucional de Avaliação de Projetos  
de Extensão - CIAPEX

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

**COMISSÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA**

Luana Teixeira Porto (Coordenadora do Comitê  
Institucional de Avaliação de Projetos - CIAP)

Juliane Cláudia Piovesan (Coordenadora do  
Comitê Institucional de Avaliação de Projetos  
de Extensão - CIAPEX)

Rúbia Garcia Deon (Coordenadora do Comitê  
de Ética em Pesquisa - CEP)

Elisângela Bertolotti (Secretária da Editora)

**ORGANIZAÇÃO DA ACTA**

Luana Teixeira Porto

Juliane Cláudia Piovesan

Rúbia Garcia Deon

Luis Pedro Hillesheim

Tamara Silvana Menezzi Diverio

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES URI – CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**

**ACTA DO XXVI SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO  
CIENTÍFICA (SIIC), XXIV SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO DE  
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E XVIII SEMINÁRIO DE  
EXTENSÃO**

**Organização**

Luana Teixeira Porto  
Juliane Cláudia Piovesan  
Rúbia Garcia Deon  
Luis Pedro Hillesheim  
Tamara Silvana Menuzzi Diverio



Frederico Westphalen, 2020



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:** Luana Teixeira Porto; Juliane Cláudia Piovesan; Rúbia Garcia Deon; Luis Pedro Hillesheim; Tamara Silvana Menuzzi Diverio

**Revisão Linguística:** Responsabilidade dos(as) autores(as)

**Revisão Metodológica:** Responsabilidade dos(as) autores(as)

**Diagramação:** Luana Teixeira Porto; Hellen Boton Gandin; Elisângela Bertolotti

**Capa/Arte:** Silvana Kliszcz

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

### Ficha catalográfica

Ac188 Acta do XXVI Seminário Institucional de iniciação científica (SIIC); XXIV Seminário de Integração de Pesquisa e Pós-Graduação; XVIII Seminário de Extensão [recurso eletrônico] / organização Luana Teixeira Porto. – Frederico Westphalen, RS : URI Westph, 2020.  
1 recurso online. 355p.

ISBN: 978-65-89066-15-6

1. Direito 2. Crimes virtuais 3. Paternidade 4. Direito penal 5. Direito empresarial 6. Direito de constitucionalidade I. Seminário Institucional de Iniciação Científica (SIIC) II. XXIV Seminário de Integração de Pesquisa e Pós-Graduação. Jurídica III. XVIII Seminário de Extensão IV. Porto, Luana Teixeira

C.D.U.: 001.8(063)

Catalogação na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 10/1278



Frederico Westphalen, 2021

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prédio 9 - Câmpus de Frederico Westphalen Rua Assis Brasil, 709 - CEP 98400-000

Tel.: 55 3744 9223 - Fax: 55 3744-9265

E-mail: editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil Printed in Brazil

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO .....</b>	<b>9</b>
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>TRABALHOS COMPLETOS.....</b>	<b>12</b>
<b>A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>12</b>
<i>Marta Cristina Barbosa</i>	
<b>DOCÊNCIA: IDENTIDADE, PROFISSIONALIDADE E SABERES .....</b>	<b>27</b>
<i>Susana Schwartz Basso; Juliane Cláudia Piovesan; Lucí dos Santos Bernardi</i>	
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE .....</b>	<b>42</b>
<i>Fernando de Cristo; Silvia Regina Canan; Martin Kuhn</i>	
<b>A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO .....</b>	<b>55</b>
<i>Letícia Zanella; Luci Mary Duso Pacheco</i>	
<b>PERCEPÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE INGRESSO PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM A PERMANÊNCIA DO PROFESSOR INICIANTE.....</b>	<b>71</b>
<i>Luana Fussinger; Arnaldo Nogaro</i>	
<b>GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MATO GROSSO: O ADVENTO DA LEI Nº 7.040/98/SEDUC/MT .....</b>	<b>84</b>
<i>Márcio Paz Câmara; Silvia Regina Canan</i>	
<b>O PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA IGUALDADE E A POLÍTICA DE COTAS .....</b>	<b>98</b>
<i>Chanauana de Azevedo Canci; Jaqueline Moll</i>	
<b>FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS PROCESSOS FORMATIVOS NA (E PARA A) EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....</b>	<b>113</b>
<i>Luciana Nascimento Crespo Dutra; Luci Mary Duso Pacheco</i>	



<b>CURRÍCULO, PODER E CULTURA .....</b>	<b>126</b>
<i>Vanessa Amaral; Martin Kuhn</i>	
<b>PROCESSOS EDUCATIVOS COM USO DAS REDES SOCIAIS: FORMANDO A TERCEIRA IDADE .....</b>	<b>138</b>
<i>Eberson Luiz Fadanelli; Ana Paula Teixeira Porto</i>	
<b>AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A SUA RELEVÂNCIA COMO INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>150</b>
<i>Ana Patrícia Henzel Richter; Jocélia Nunes Antunes; Elisabete Cerutti</i>	
<b>A AÇÃO DAS ESCOLAS COMO PROMOTORAS DE EDUCAÇÃO NA PREVENÇÃO AOS INCÊNDIOS FLORESTAIS EM MATO GROSSO .....</b>	<b>161</b>
<i>José Marcos Felipe; Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi</i>	
<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA .....</b>	<b>174</b>
<i>Claudete Andrade de Freitas; Lizandra Andrade Nascimento; Edite Sudbrack</i>	
<b>PARÂMETROS CINÉTICOS E ESTABILIDADE OPERACIONAL DE LIPASE IMOBILIZADA EM PALITO RESIDUAL DE ERVA-MATE (<i>Ilex Paraguariensis</i> A. ST-HIL) .....</b>	<b>187</b>
<i>Diane Rigo; Marília Déqui Vendruscolo; Jamile Zeni; Rogério Marcos Dallago</i>	
<b>VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E RELAÇÕES DE PODER: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOB A ÓTICA DE MICHEL FOUCAULT .....</b>	<b>200</b>
<i>Aline Ferrari Caeran; Luana Teixeira Porto</i>	
<b>O PROFESSOR E SUAS ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO A MATOFOBIA.....</b>	<b>215</b>
<i>Manoel Oliveira de Souza; Elisabete Cerutti</i>	
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA MULHERES PRESAS .....</b>	<b>235</b>
<i>Rochana Basso; Daniel Pulcherio Fensterseifer</i>	
<b>UNIVERSIDADE E OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO ACADÊMICA .....</b>	<b>247</b>
<i>Rosane de Fátima Ferrari; Arnaldo Nogaro</i>	

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM DIFERENTES PRÁTICAS SOCIAIS ..... 259**

*Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler; Martin Kuhn*

**A GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO E AS PERSPECTIVAS PARA A  
EDUCAÇÃO INTEGRAL..... 273**

*Maria Cristina Gubiani Aita; Jaqueline Moll*

**METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA  
NECESSÁRIA NO CONTEXTO DE CIBERCULTURA..... 284**

*Fernando Battisti; Elisabete Cerutti*

**PROJETO NOVOS EMPREENDEDORES DO AMANHÃ – DESENVOLVIMENTO DA  
CULTURA DO EMPREENDEDORISMO COM PROFESSORES E ALUNOS DOS ANOS  
INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTO ÂNGELO ..... 296**

*Carlos Oberdan Rolim; Márcia Da Silva Santos; Tatiana F. M. Dos Santos*

**SABERES CONTEMPORÂNEOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
..... 311**

*Marcos Morandi; Jocélia Nunes Antunes; Elisabete Cerutti*

**EXTRAÇÃO DE COMPOSTOS FENÓLICOS DA CASCA DE JABUTICABA (*Myrciaria  
cauliflora* (Vell.) O. BERG) SABARÁ..... 330**

*Bruna Seguenka; Eunice Valduga; Juliana Steffens; Thais Feiden*

**FUNDO DE PROTEÇÃO E AMPARO SOCIAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
– (AMPARA): ANÁLISE DA PRESTAÇÃO DE CONTAS.....341**

*Adriano Kozoroski Reis; Luciana Flôr Correa Felipe*



## PREFÁCIO

### A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Estamos há duas décadas no século XXI. Um século que se caracteriza pela rapidez da circulação das informações, problemas globais que afligem a humanidade e reconhecimento – ou, por vezes, questionamento ou negação – do papel do conhecimento científico para o enfrentamento de questões cruciais que preocupam os habitantes do planeta Terra. Dentre essas, podemos destacar o vertiginoso crescimento populacional, o elevado padrão de consumo, a poluição urbana, as mudanças climáticas, a perda da diversidade, a Pandemia em curso, em 2020, dentre outros aspectos, que podem indicar que estamos em uma trajetória insustentável.

Diante desse contexto, entendemos que a educação científica é crucial. E, essa educação não deve ser um assunto apenas para profissionais denominados cientistas, mas para todos os indivíduos que usufruem direta ou indiretamente das consequências do conhecimento gerado pela Ciência. Consoante a isso, é preciso equilibrar os requisitos de amplitude e profundidade de conhecimento sobre a Ciência para garantir que jovens e adultos sejam motivados para aprender, equipados para envolverem-se plenamente em discussões que incluem conhecimentos científicos, além de motivar para um aprofundado aprendizado sobre a Ciência.

A promoção desse interesse pela Ciência, pela busca em entendê-la, não apenas como corpo de conhecimento, mas também como Instituição, é uma tarefa que inicia e se amplia a partir do ensino, devendo ser uma componente essencial para a contínua aprendizagem de todos, da pré-escola à cidadania ativa engajada. Temos que ter presente que a Ciência deve contribuir para diminuir as desigualdades socioeconômicas, de gênero e de desigualdades culturais, ampliando o acesso e dando, a todos, oportunidades para buscar a excelência na aprendizagem.

Para que se possa alcançar essa desejável educação científica, a Pesquisa é essencial. Os Programas e Cursos de Pós-Graduação são um locus privilegiado para a pesquisa, o ensino e a socialização do conhecimento produzido por meio da extensão, garantindo a tríade que caracteriza uma universidade.

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, desde 1995, vem realizando eventos que possibilitem a divulgação de conhecimento científico para a comunidade interna e externa. Consoante a isso, em 2020, com o tema “Empreendendo na Ciência para a transformação social”, a URI realiza o XXIV Seminário de Integração em Pesquisa e Pós-Graduação, organizado pelo Câmpus de Frederico

Westphalen, cujos artigos apresentados no evento compõe a Acta que ora prefaciamos.

Com o objetivo de “Oportunizar espaço de socialização, conhecimento e integração da pesquisa e extensão entre a URI e outras IES, comunidade regional, nacional e internacional”, num ano singular pelas restrições e limitações impostas pela Pandemia, ocasionada pelo Covid19, a universidade, mais uma vez, (re)inventou-se. Não sendo possível a presencialidade com a segurança necessária para cuidar da vida de todos, a URI lançou mão da mediação tecnológica digital, que possibilitou a realização desse importante seminário de socialização de Pesquisas, em nível de Pós-Graduação realizadas na URI e em diversas outras universidades que acolheram o convite.

Cientes da complexidade crescente dos contextos para o desenvolvimento da pesquisa e, paradoxalmente, de diminuição do financiamento para a sua produção, registramos nossos agradecimentos ao CNPq, à CAPES, à FAPERGS e à FuRI pelo incentivo e aporte financeiro para a realização desse seminário.

Erechim, outubro de 2020.

Profa. Dra. Neusa Maria John Scheid  
Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação da URI

## APRESENTAÇÃO

Apresentamos a Acta do XXVI Seminário Institucional de Iniciação Científica (SIIC), XXIV Seminário de Integração de Pesquisa e Pós-Graduação e XVIII Seminário de Extensão, evento realizado pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões sob a coordenação do câmpus de Frederico Westphalen.

Nesta publicação, são socializados trabalhos completos de comunicações de pesquisadores de pós-graduação e de trabalhos finais de curso a fim de favorecer a interação entre pesquisadores e o fortalecimento da ciência na formação acadêmica e profissional. Tendo-se em vista o tema do evento, "Pesquisa e inovação: empreendendo na ciência para a transformação social", reafirmamos a crença no poder dos estudos acadêmicos para a (trans)formação de uma sociedade envolta em inovação e empreendedorismo.

Por fim, registraremos agradecimentos a todos que participaram do evento e contribuíram para a sua realização, comunicando suas pesquisas e enviando seus trabalhos completos.

Agradecimento especial à FURI, mantenedora da Universidade, e à FAPERGS, que, com seu fomento, contribuiu de forma significativa para a execução do evento.

Desejamos uma boa leitura a todos.

Luana Teixeira Porto  
Juliane Cláudia Piovesan  
Luis Pedro Hillesheim  
Rúbia Garcia Deon  
Tâmara Divério

(Organizadores)

## **TRABALHOS COMPLETOS**

### **A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Marta Cristina Barbosa

#### **Introdução**

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. É quando o processo educacional se inicia, na creche e, em seguida, na pré-escola. Essa etapa de ensino vincula as práticas educativas, o educar e o cuidar. Nesse sentido, tem particularidades e singularidades no seu processo de ensinar/aprender. Em consequência, exige do professor especificidades em sua formação, e, por isso, os saberes docentes deverão atender às finalidades da prática pedagógica.

Em vista da relevância do tema, realiza-se este estudo de cunho bibliográfico e documental, cujo objetivo é pontuar a importância da construção e resignificação dos saberes docentes no contexto da Educação Infantil. O estudo fundamentou-se em autores como: Macenhan (2015), Pimenta (2012), Tardif (2014), Gonçalves (2016), dentre outros. Ademais, consultou-se como fonte documental a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), no que se refere à Educação Infantil.

Enfatiza-se, neste texto, a escola como lócus da formação contínua do professor de modo a atender às necessidades formativas em suas especificidades, contemplando a construção e reelaboração dos saberes docentes por meio da prática pedagógica no cotidiano do trabalho docente.

Assim, parte-se do pressuposto de que a ação docente dá sentido e permite condições para a prática pedagógica, o que permite dizer que o professor precisa estar comprometido com uma prática que atenda às

especificidades da Educação Infantil, e que a escola, como espaço de formação, deve apoiar e estar ao lado do professor para o exercício da prática pedagógica.

É por meio das experiências vividas diariamente, na sala de aula, que o professor vivencia situações no processo de ensinar/aprender, que contribuem na construção de novos saberes, num processo contínuo de fazer e refazer. Esse processo dialético de formação e atuação permite a ele retomar questões que considera importantes e reconhecer que sua prática reflete sua história, suas experiências de vida, visto que está inserido no contexto da prática social.

A prática pedagógica possibilita que sejam melhor compreendidos os modos como os professores dão sentido ao seu trabalho e como atuam no contexto da Educação Infantil, pois realizam o ensino com um conjunto particular de competências/habilidades e conhecimentos pessoais adquiridos ao longo de sua história de vida. Por isso, neste estudo, entende-se que a reflexão deve acontecer a partir de uma perspectiva formativa, de maneira coerente e concreta, uma vez que a prática docente reflete o modo de pensar e agir do professor no desempenho da prática docente.

### **A escola como o lócus da formação contínua do professor da Educação Infantil**

Ao se falar sobre a formação do professor da Educação Infantil, tendo a instituição na qual o docente trabalha como lócus de formação, reporta-se à BNCC (BRASIL, 2017), documento que dá um destaque especial à Educação Infantil como a primeira modalidade da Educação Básica. As aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, conforme a BNCC, têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A organização curricular está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Propõe os campos de experiências a constituição de um

arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017).

Ainda neste direcionamento, a BNCC orienta às instituições de Educação Infantil que assegurem as condições necessárias para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo, em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a resolvê-los, para possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências. É nesse âmbito que são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 40), "[...] os campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos ; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação ; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações)", constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, por isso, a prática pedagógica na Educação Infantil (tanto na creche quanto na pré-escola) deve se impregnada de intencionalidade educativa.

Para contextualizar ainda mais este estudo, apresenta-se, a seguir, os diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, ainda conforme o documento supracitado:

**Quadro 1** – Grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil

CRECHE		PRÉ-ESCOLA
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

**Fonte:** Elaborado pela autora baseado no documento BNCC (BRASIL, 2017).

Esses grupos etários, afirma a BNCC, “[...] não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 45).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, no título V, capítulo II, seção II, art. 29, considera a Educação Infantil como etapa importante da educação, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade. Nesse sentido, o documento BNCC (2017), ressalta que,

[...] posteriormente, a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (BRASIL, 2017, p. 35).

Vale salientar que a BNCC destaca a concepção do educar e cuidar, que permeia a Educação infantil, sendo o cuidado compreendido como algo indissociável do processo educativo, e orienta às instituições de Educação Infantil que é preciso conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

Pontua-se, também, que as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente familiar e no contexto de sua comunidade, e articulá-los a suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar, especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (o lar e a escola), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017).



Todavia, para que se cumpra a intencionalidade educativa, parte do trabalho do professor da Educação Infantil compreende refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, a fim de garantir a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Nesse contexto, conclui-se que surgem novas necessidades formativas, e, portanto, alguns consequentes desafios para o professor da Educação Infantil. São postas novas demandas na construção, reelaboração e mobilização dos saberes específicos dessa etapa de ensino, bem como na constituição da identidade e desenvolvimento profissional docente para uma prática pedagógica que assegure o desenvolvimento e os direitos de aprendizagem das crianças.

Assim, vê-se a necessidade e a importância de a instituição de Educação Infantil garantir aos seus professores a formação contínua, constituindo-se em um locus permanente de aprendizagem e motivação de saberes que possam ressignificar as práticas pedagógicas, isto é, do saber-fazer docente, e que se atinja os objetivos educacionais propostos em seu Projeto Político Pedagógico - PPP, no cumprimento da intencionalidade educativa nesta etapa de ensino.

A formação permanente do professor realiza-se ao longo de sua vida profissional. Por isso, é importante que a instituição vislumbre a formação do professor de Educação Infantil como a preparação de sujeitos capazes de pensar e agir para construir a sociedade, uma vez que lidam com outros sujeitos em formação.

A Educação Infantil na contemporaneidade requer uma formação profissional complexa, tal como o é o público a quem é destinada. Por essa razão, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI e a BNCC ressaltam práticas pedagógicas que privilegiem a autonomia da criança, através do desenvolvimento de competências e habilidades (suas potencialidades, criatividade), que a induzam à descoberta e aprendizagens que possibilitem que ela seja protagonista, construtora de sua personalidade e cidadania. Para tanto,

[...] o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento [...]. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998, p. 30).

Como já descrito anteriormente, a etapa da Educação Infantil deve considerar a criança como um ser em permanente desenvolvimento, inserido nas práticas socioculturais, capaz de construir e reconstruir o mundo a partir de suas experiências com o cotidiano de significados e de representações, de si e dos outros, em processos dialéticos.

Com base nesse entendimento, o mundo infantil deve ser visto, tanto pelo professor como pela intuição da Educação Infantil, sob um ponto de vista cultural, compreendendo o saber e o vir saber por meio das práticas: sentir, perceber, tocar, agir, modificar, descobrir, imitar, criar, a partir de múltiplas linguagens.

Por conseguinte, entende-se que a formação do professor de Educação Infantil possui, como todas as outras, um aspecto de responsabilidade social, mas, sobretudo, representa um compromisso com a infância.

Assim, o professor deve ter uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade e as singularidades da infância. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas serão sempre pautadas em desafios no trabalho de cuidar e educar, considerando as diversas maneiras de as crianças aprenderem e se desenvolverem.

Ainda, a formação do professor também é responsável pela construção de sua identidade individual, enquanto profissional, bem como coletiva, a partir do momento em que o educador se vê parte do sistema,

de uma educação e de uma sociedade que se almeja sejam democratizantes.

Como já dito, a formação de professores na Educação infantil tem suas especificidades. Então, importa ao docente saber que concepções de infância serão consideradas, coadunadas às teorias e postas em prática, cabendo a ele, no âmbito de sua formação, apurar o senso crítico e reflexivo para avaliar o nível de sua formação, com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas na Educação Infantil. Deve aprender, também, a avaliar e questionar com frequência sua própria prática, de modo a valorizar os diversos saberes e vivências em favor de sua práxis pedagógica.

Ao cumprir esse processo, somado à afetividade inerente à relação com a criança, com o brincar como instrumento de mediação de saberes, pode-se afirmar que a formação do professor da Educação Infantil está, de fato, cumprindo o papel que lhe é apropriado.

Sendo assim, a escola e/ou instituição de Educação Infantil é compreendida como espaço legítimo e mais adequado para a formação coletiva e contínua dos professores, pois a formação acontece no mesmo contexto onde são exercidas as práticas pedagógicas, ou seja, onde acontece o processo ensino aprendizagem. É nesse espaço de formação que se consolidam os momentos de partilha, de discussão e reflexão sobre os saberes docentes e os fazeres pedagógicos, com o intuito de ressignificar as práticas pedagógicas e fortalecer a escola a partir de uma reflexão coletiva que poderá contribuir para a formação contínua em serviço, no interior da escola.

Nessa perspectiva, compreende-se que a formação contínua se relaciona intrinsecamente com a aprendizagem de novos saberes docentes, vinculados à melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, da qualidade do ensino nas escolas. Defende-se, então, que

[...] a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire

credibilidade se os programas se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1999, p. 30).

Logo, pode-se compreender que a formação continuada se constitui como um dever, um direito e também uma necessidade para os professores e para as escolas, por ser entendida como um processo de desenvolvimento dos profissionais da educação, processo esse que acontece, principalmente, em seu contexto de trabalho: a escola.

Imbernón (2011) explica que é na escola que se desenvolvem ações interventivas que se materializam em novas práticas pedagógicas, a partir do que os professores já possuem e sabem, desenvolvendo, continuamente, a sua profissionalização, com o intuito de superar os desafios com os quais de defrontam ao longo de sua trajetória profissional.

Nesse sentido, imbuídos do desejo transformador e num modo colaborativo de agirem, os profissionais da educação podem fazer da escola um espaço para o desenvolvimento de metodologias para uma ação questionadora e desmistificadora, fortalecendo o seu fazer educativo.

Para tanto, as propostas formativas deverão buscar contemplar as diferenças pessoais e os diversos interesses que configuram os momentos de formação, e enfatizar a importância de ter sempre em conta, em uma ação de formação, o contexto no qual se dão as práticas educativas e formativas, e, a partir daí, planejar ações e estratégias que ampliem as oportunidades de envolvimento dos professores nos processos formativos como sujeitos ativos e mediadores das aprendizagens. A esse respeito, Imbernón (2011) reforça:

[...] que a formação contínua na escola deve envolver todas as estratégias empregadas conjuntamente e pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

Ainda para o supramencionado autor, os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido na

sociedade. À medida que as sociedades se modernizam, se complexificam e se inserem no mundo tecnológico/midiático, cresce cada vez mais a demanda por professores das diversas áreas do conhecimento, inclusive, os professores da Educação Infantil. Estes precisam estar preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea, o que reforça, sobremaneira, o direito, o dever e a necessidade da formação continuada dos professores.

Cada vez mais a escola/instituição de Educação Infantil tem que investir na política de formação de seus professores, com o objetivo de contribuir com estudos e discussões com foco na especificidade do trabalho pedagógico, sem deixar de considerar as tecnologias como ferramentas de trabalho. As formações têm que ser pensadas e desenvolvidas baseadas nas evidências das necessidades formativas. Assim, faz-se urgente pensar que o grande desafio está em consolidar uma identidade profissional para essa etapa de ensino, o que poderá ser alcançado quando a intencionalidade da política de formação visar potencializar oportunidades de ampliação, reflexão e debate acerca da ação pedagógica, com o intuito de garantir o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças.

### **Os saberes docentes e a prática pedagógica na Educação Infantil**

Na Educação Infantil, os professores usam diferentes saberes para o andamento do processo de ensino-aprendizagem com as crianças, por meio da prática pedagógica. Como se sabe, esses saberes são mobilizados e construídos ao longo da sua carreira docente e em diversas situações de aprendizagem dos alunos, que se consolidam em estratégias de ensino, no sentido de desenvolver a criança na perspectiva do cuidar e educar, e em situações problemas do dia a dia (BRASIL, 2017). Por isso, é justo dizer que muitos dos saberes que orientam a prática pedagógica são apreendidos e ressignificados pelo professor em programas e projetos de formação

contínua. Esses, segundo Bezerra (2017, p.104), “se constituem em tessituras que orientam e condicionam a prática educativa”.

Ainda de acordo com autor acima citado, os saberes docentes interferem, interagem ou são ressignificados com os saberes e condutas da experiência docente no transcorrer da sua atuação profissional cotidiana, através da prática pedagógica. Ao se materializar por meio de uma interação vivenciada por professores e alunos e mediada por saberes, conhecimentos e práticas sob a ordem curricular e institucional, a educação escolar se configura como uma das formas privilegiadas de encontro dos indivíduos com o acervo cultural acumulado das sociedades humanas (BEZERRA, 2017).

A prática educativa se dá na interação professor e aluno através do processo de ensino e aprendizagem, através da mediação de conteúdos e estratégias de ensino presentes no ato pedagógico a fim de desenvolver e consolidar competências e habilidades inerentes à Educação Infantil. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), competência é a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

As decisões pedagógicas tomadas pela escola em seu currículo escolar/proposta pedagógica, presente no PPP, precisam orientar, também, as ações do professor que, por meio do processo ensino aprendizagem, deve promover o desenvolvimento de competências, conforme a indicação clara

[...] do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 13).

No que tange às especificidades dos saberes docentes, Tardif (2014) os caracteriza como temporais, plurais e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados. De certa forma, tais saberes espelham uma gama variada de conhecimentos com diferentes características e implicações sobre a prática em sala de aula. O que o docente ensina, pautado pelos seus objetivos de aprendizagem e procedimentos metodológicos, assume a condição de prática educativa quando explicita a intencionalidade da sua ação, mediada pelas suas experiências e saberes (BEZERRA, 2017).

Nesse sentido, a prática docente permite ao professor momentos de resignificação de diversos saberes e conhecimentos, adquiridos em variadas circunstâncias: na sua vida cotidiana, no contexto de sua atuação como profissional docente, em cursos de graduação, formações continuadas, dentre outras. Assim, a prática pedagógica acontece em sala de aula, pois a escola está dentro de um contexto sociocultural, portanto, está no âmbito da prática educativa. E aqui, reafirma-se que a prática do professor faz parte da constituição dos saberes docentes. Como já afirmado anteriormente, a escola, como espaço de atuação profissional e de formação contínua, interfere nos saberes do professor, que, em seu cotidiano, os reelabora e dá novos sentidos, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas.

Destarte, considera-se que cabe ao professor mobilizar conhecimentos/saberes necessários à compreensão do ensino como prática social e desenvolver competências capazes de investigar sua prática pedagógica, de modo que, a partir dela, possa constituir e transformar os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de sua identidade como professor. Nessa perspectiva, Pimenta (2012) descreve, em seus estudos, que a identidade profissional docente se constitui em um processo de construção do sujeito historicamente situado e de forma contínua. Para essa autora, uma identidade profissional se constrói por meio da significação social da profissão, isto é, no contexto das práticas sociais.

Logo, é possível afirmar que para a construção da identidade do professor, também é necessário estimular os saberes docentes, o que



possibilitará a ressignificação da prática pedagógica e do processo de ensinar. É no contexto das práticas pedagógicas que se dá a construção, a mobilização e a consolidação de saberes docentes na Educação Infantil. Ademais, o desenvolvimento profissional docente está intimamente vinculado à prática pedagógica e à construção/reconstrução de conhecimentos, aqui denominados de saberes docentes, no sentido de propiciar o pleno exercício da prática docente.

Reafirma-se que é no cotidiano da sala de aula, em sua prática, que o professor articula e mobiliza variados tipos de saberes. Isso posto, pode-se compreender que a prática docente, isto é, as ações intencionais do professor no contexto do processo de ensinar e aprender em sala de aula, contribuem para a reelaboração e constituição de novos saberes.

Tardif (2014) assevera que os saberes dos professores, no exercício da docência, são instigados, utilizados e produzidos por eles quando desenvolvem suas tarefas cotidianas. Dessa maneira, os professores são sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos à docência.

Diante do exposto, é possível compreender que os saberes docentes agem na transformação da prática ao subsidiar o processo de ressignificação do ato pedagógico. A prática pedagógica integra diversos saberes que são mobilizados – e construídos – pelos professores ao longo do exercício docente. Esses saberes são provenientes das experiências, teorias, formações e/ou construídos no dia a dia da ação docente em sala de aula. Assim, entende-se que os saberes docentes podem ser transformados em conhecimentos pedagógicos através da relação entre teoria e prática, usados para enfrentar as situações de conflitos do cotidiano escolar e no processo da formação profissional e pessoal do professor.

Para apoiar o que tem sido dito neste texto, apresenta-se, no quadro a seguir, uma síntese dos saberes docentes construídos e mobilizados pelos professores em sua prática pedagógica na perspectiva de Gauthier *et al.* (2006), Tardif (2014) e Pimenta (2014):

**Quadro 2** – Saberes na perspectiva de Gauthier *et al.* (2006), Tardif (2014) e Pimenta (2014).

SABERES		
Gauthier <i>et al.</i> (2006)	Tardif (2014)	Pimenta (2014)
Das Ciências da educação	Da formação profissional	Saberes pedagógicos
Disciplinares	Disciplinares	Da docência - o conhecimento
Curriculares	Curriculares	---
Da ação pedagógica	---	---
Da tradição pedagógica	---	---

**Fonte:** Gonçalves (2016).

Com base nos autores citados no quadro acima, fica claro que os saberes compõem um conjunto de elementos que estão presentes nas ações do professor; esses saberes se classificam em diferentes tipos, sendo mobilizados pelo docente na sua prática pedagógica diária. Logo, os professores fazem uso de diferentes saberes para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, mobilizando-os e construindo-os no caminhar de sua carreira docente, e em diversas situações de aprendizagem, no sentido de possibilitar o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

### **Considerações finais**

O presente estudo visou contribuir ao campo da formação contínua e construção de saberes docentes, ao pontuar que na Educação Infantil faz-se necessário a atuação de professores que possuem as competências específicas para o desempenho das práticas pedagógicas dentro da concepção do cuidar e educar, tendo em vista as diversidades das aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Evidenciou-se que o docente, na prática pedagógica, mobiliza diversos saberes, e destacou-se, sobretudo, a importância de a escola constituir-se como espaço permanente da formação e desenvolvimento profissional docente, no cotidiano das práticas educativas investindo na

mobilização, construção e ressignificação do processo de ensinar e aprender.

## Referências

BEZERRA, José Ricardo Lima. A prática educativa a partir dos seus saberes: refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experienciais docentes a partir de Tardif, seus colaboradores e seus comentadores. *In: Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 3, n. 1, p. 103-120, 2017. CAp, UFPE.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**. Ministério da Educação. Brasília. DF. MEC, 2017.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2006.

GONÇALVES, Edilma Mendes Rodrigues. **Prática pedagógica na Educação Infantil e a construção de saberes docentes**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACENHAN, Camila. **Saberes e práticas docentes na educação infantil**. 1. ed. Curitiba-PR, 2015.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

## AUTORA:

**Marta Cristina Barbosa** é mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

- URI /Campus de Frederico Westphalen – PPGEduc/URI, Grupo de pesquisa - Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. Graduada em Pedagogia, pela UFMT, com Especialização em Métodos e técnicas de ensino, na Universidade Salgado Filho/Universo. E-mail: martacristinab@hotmail.com.

## DOCÊNCIA: IDENTIDADE, PROFISSIONALIDADE E SABERES

Susana Schwartz Basso

Juliane Cláudia Piovesan

Lucí dos Santos Bernardi

### Primeiras Palavras

A constituição do ser docente têm sido tema de debates, investigações, pesquisas e produções, com o propósito de verificar e elaborar situações teóricas e práticas para o entendimento, em um processo que transversa a escola. Esse estudo, em especial, discorre sobre a docência na contemporaneidade, quais seus saberes, sua identidade e sua profissionalidade, em um contexto social de mudanças e transformações. Assim, busca-se refletir sobre: qual a conceituação de identidade, profissionalidade e seus processos formativos? Quais saberes, contextos e articulações pedagógicas são necessárias ao docente?

Nesse cenário, apresentamos que o estudo é bibliográfico, buscando aportes de teóricos e estudiosos que delineiam a temática, intencionando buscar respostas e novas reflexões ao debate, que não se esgota, pois é processo. Para isso, Arroyo (2001), Contreras (2002), Freire (1967, 2009), Gauthier (2004), Herneck e Mizukami (2002), Nóvoa (1995, 2000), Pimenta (2012), Sacristán (1991), Silva (2009), Tardif (2014), entre outros deram sustentação à problemática.

O artigo, nesta acepção, apresenta primeiramente uma reflexão sobre o docente na contemporaneidade, conceituando identidade e profissionalidade, dialogando com contextos sociais e escolares, bem como percorrendo os processos de formação, pontuando a constituição da docência de maneira individual e coletiva.

Após, destaca os saberes docentes. Freire (2009) apresenta uma forma de expressar os saberes, com enfoque à questão da reciprocidade humana

que envolve o ato de ensinar. Para ele, professor e aluno são sujeitos aprendentes. Os estudos com ênfase aos saberes que envolvem a docência, é objeto de reflexão por vários teóricos, porém não abordaremos todos esses pesquisadores, tendo em vista a amplitude desse campo de conceitos e dicotomias, a interlocução será com Pimenta (2012), Azzi (2012), Herneck e Mizukami (2002), Charlier (2001), Tardif (2014).

Assim, através do estudo é possível afirmar a necessidade de uma formação inicial e continuada que contemple o profissional como indivíduo que possui uma história pessoal e profissional e, que a partir dessa fundamentação, possa refletir sobre suas teorias, práticas e ações pedagógicas, na construção e re (construção) de saberes, identidades e profissões.

### **Docência: profissionalidade e identidade**

Pensar e refletir sobre o mundo contemporâneo é mover-se por excessivas e complexas modificações econômicas, sociais, políticas e culturais. E a escola não está imune neste movimento, tampouco o docente. Qual sua identidade? Sua profissionalidade? Seus saberes? E nas palavras de Sousa Santos (2000, p. 41), “há um desassossego no ar”. E essa inquietação, esse desassossego precisa estar presente nas reflexões, nas construções dos saberes dos docentes e nas práticas que conduzem os processos formativos de identidade e de profissionalidade. A identidade, de acordo com Silva (2009, p. 96),

[...] não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um fato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.

Ciampa (1984) ressalta que a identidade não é algo pronto, acabado

e atemporal, e sim, algo que está em um contínuo processo. “Identidade é movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose” (CIAMPA, 1984, p.74).

Dubar (2005, p. 136) afirma que identidade é o “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. O que deve ser levado em consideração no caminho de construção de identidades, de acordo com o referido autor é o processo de socialização no qual estão envolvidos os atores sociais, como suas identidades sociais e profissionais são construídas e re (construídas). Ainda, o autor destaca que a identidade decorre das relações e interações no ambiente de trabalho e nas múltiplas representações coletivas.

A profissão, de acordo com o estudioso Dubar (2005), se reveste de importância particular como dimensão da identidade dos indivíduos, principalmente quando se considera as condições de emprego e trabalho que atualmente estão bastante modificadas e, conseqüentemente, isso ocasiona de modo inevitável e imposto, a construção das identidades sociais/profissionais. Nesse cenário, a constituição das identidades está sempre em movimento e em mudança. Estes movimentos mutacionais constituem construções sociais, implicando na interação entre trajetórias e caminhos individuais e de sistemas sociais.

Nóvoa (2000), evidencia que não haveria, identidade, constituída pacificamente, fixada de uma vez e para sempre, mas no exercício da profissão docente, encontraríamos um longo processo identitário. Assim, a docência é permanentemente uma construção de identidade pessoal e profissional, num contínuo, que exige um empenho de trabalho teórico e prático, de coletivos, de reflexões e de compreensões do cotidiano pedagógico e escolar.

A profissionalidade está interconectada a uma identidade constituída social e profissionalmente, que cria e recria experiências incessantemente, estando em constante transformação. Sacristán (1991, p. 65) a define como, “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto



de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". Brzezinski (2002), destaca que profissionalidade se refere a um conjunto de capacidades e saberes desenvolvidos no desempenho das funções docentes num determinado momento histórico.

Assim, a profissionalidade corresponde às competências e habilidades mobilizadas no exercício profissional; com reflexões, aperfeiçoamentos e modificações, se constrói progressivamente em contextos distintos da ação pedagógica, sendo sua constituição fortemente interligada à experiência.

Contreras (2002) considera a profissionalidade docente ao desempenho, valores e intenções que guiam o processo de ensinar, a intencionalidade no exercício da profissão, representando a forma de o professor conceber e viver o trabalho concretamente. O referido autor, ainda, relaciona autonomia e profissionalidade, ao afirmar que a autonomia no ensino é necessidade educativa. Autonomia profissional que, de acordo com Contreras (2002) está associada à percepção pessoal do ser e do conviver em sociedade e ao compromisso social com a educação. Nesse contexto, pela profissionalidade, o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes, compondo também sua identidade.

E nesse cenário, como os docentes constroem sua identidade e sua profissionalidade? Como a formação continuada mobiliza essa construção? Nóvoa (1995, p. 25) pondera 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 de uma identidade pessoal". Nesse enfoque, é necessário que a formação docente seja permeada da reflexão das práticas e da (re) elaboração das ações. Esses são elementos que viabilizam o pensamento autônomo, construindo a identidade profissional, transposta por uma formação traçada num caminho, sendo um processo contínuo, interativo, dinâmico e reflexivo que impulsiona a profissionalidade.

Então, nesse contexto, é premente que a formação continuada mobilize o docente para uma prática reflexiva, para a pesquisa, para a

inovação, para a cooperação, para o pensar, o buscar e o agir nessas situações complexas e desafiadoras que se apresentam. 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 ser e agir, entendendo e se posicionando no contexto vivido. E esse processo é de constituição de identidade, de profissionalidade e de saberes.

Nóvoa (1995, p. 09) evidencia que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, sem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Sabendo que educar, diante desse horizonte, é ter coragem de romper consigo mesmo para, então, instaurar uma nova compreensão da ação, fundamentar uma ação reflexiva e que modifique a realidade. Assim,

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2012, p. 18).

Em tal perspectiva, pensar em uma formação continuada de qualidade é fundamental. Os profissionais vão se constituindo e se construindo no exercício da docência, com as relações coletivas e experiências vivenciadas. Segundo Nóvoa (1995) é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. A docência, sua identidade e profissionalidade é constituída e atravessada pela história e modificada em contextos sempre contemporâneos. Ser professor, como nos ensina Freire, é sempre “estar sendo”, não é algo fixo, mas se constrói nas relações com o

outro e com o mundo. E elucida que, “não é possível pensar uma teoria pedagógica que não esteja atrelada à compreensão que se tem do homem e do mundo” (FREIRE, 1967, p. 124). E ainda Arroyo (2001, p. 47), que nos ensina que, “todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano”.

Tendo em vista que ensinar implica contribuir para o processo de humanização, é imprescindível que os professores tenham oportunidade de medrar conhecimentos, habilidades e valores que lhes permitam construir permanentemente seus saberes, fundamentando a identidade e a profissionalidade, a partir das exigências e desafios de sua prática, com projetos, experiências, estudos, reflexões e sonhos.

A seguir, será apresentado, de acordo com estudiosos, saberes que envolvem a docência, sendo horizontes para a construção, sempre inconclusa, desse ofício.

### **Saberes que envolvem a docência**

Numa sociedade cada vez mais exigente sob todos os aspectos, a educação experimenta rápidas mudanças em suas formas de aprender e ensinar, em grande parte, são os professores os responsáveis por concretizar o compromisso da escola moderna, procurando aproximar a distância entre a ciência complexa e a cultura do cotidiano provida pela escolarização.

O professor, por muito tempo foi considerado o detentor do conhecimento, a sua tarefa em sala de aula era transmitir informações aos alunos, que eram meramente considerados receptores desse processo. Esse cenário não é mais o mesmo, a partir da afirmação de que o professor não é dono do conhecimento, exige-se uma atitude de humildade diante dos alunos, reconhecer que os alunos têm conhecimentos prévios e que o educador pode aprender deles. De fato, somos seres inconclusos e estamos no processo de ser. (FREIRE, 2009).

Pesquisas sobre as práticas anunciam novos caminhos, apontando para a superação do modelo de formação no qual o saber sobre o ensino é

visto sob a ótica da racionalidade técnica e passa a ser baseada no fato de que a atividade docente traz implícita ou explicitamente uma série de atitudes, competências, conhecimentos, habilidades e saberes docentes, o professor como alguém que não só aprende (na academia), mas também produz e reproduz saberes, por meio da ação prática educativa, levando em conta suas experiências e anseios por uma educação de qualidade.

Pimenta (2012) vincula na articulação dos saberes da docência os fundamentos da formação da identidade do professor, do saber ser professor. É a integração desses saberes que se faz possível a atuação docente. Ainda segundo a autora nenhum conhecimento tem primazia sobre o outro e quanto mais harmonia entre eles mais facilidade é a atuação na prática pedagógica. Os saberes são construídos no cotidiano do trabalho docente, o fazer pedagógico é expressão desses saberes desenvolvidos no dia-a-dia. Pimenta (2012) caracteriza um conjunto de saberes necessários à formação, de saberes da docência, os quais atribui importante significação. Esses saberes são: os saberes da docência – a experiência, os saberes da docência – o conhecimento, e os saberes da docência – saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência são os saberes produzidos pelo aluno (futuro professor) que, embora não se identifique como professor, sabe o que é ser professor. São também os saberes que professores produzem “no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 2012, p. 22).

Os saberes do conhecimento (teóricos) vão além do conhecimento da simples informação. Pimenta (2012) afirma que dominar o saber teórico significa, além de adquirir informação, trabalhar com elas, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, produzindo assim novas formas de conhecimento. De maneira geral, os professores têm clareza de que sem os saberes do conhecimento (teóricos) não poderão ensinar adequadamente determinada área de específica. No entanto, no dia-a-dia da sala de aula, poucos refletem para que, porque, quando e de que forma (como) ensinam.

los e ainda sobre qual o significado que esses saberes teóricos têm na vida de seus alunos.

Já os saberes pedagógicos são compostos dos saberes da experiência, dos saberes do conhecimento (teóricos) e do saber didático-pedagógico, ou seja, é o saber articulado, que é construído pelo professor no cotidiano de seu trabalho, a partir de sua prática social de ensinar. "[...] Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar sobre saberes pedagógicos" (PIMENTA, 2012, p. 28).

Nesse contexto, "[...] A especificidade da formação pedagógica, tanto inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se *vai fazer*, nem sobre o que se *deve fazer*, mas sobre o que se *faz*." (HOUSSAYE apud PIMENTA, 2012, p. 28). O professor em contato com os saberes sobre a educação e a pedagogia, podem encontrar alternativas instrumentais para se questionarem e complementar suas práticas, produzindo saberes pedagógicos através da ação. É na ação, a partir do seu próprio fazer que o professor constrói os saberes pedagógicos, posto que esses saberes se referem ao como ensinar.

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (AZZI, 2012, p. 49).

Ao referir-se ao saber construído no cotidiano da sala de aula, a expressão "saber pedagógico", difere-se do conhecimento pedagógico consolidado por pensadores e teóricos da educação, toda via, não se pretende separar os que pensam e os que praticam o ensino, mas sim refletir que o professor ao executar a sua prática, também é alguém que pensa esse complexo processo. "Este pensar reflete o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua." (AZZI, 2012,

p. 50).

Os saberes pedagógicos trazem grandes contribuições à formação de professores, esses saberes que envolvem a docência apontam para a importância de se considerar a necessidade de uma formação articulada, ou seja, relacionando-se os saberes docentes (saberes pedagógicos com saberes da experiência e saberes do conhecimento – teóricos) (PIMENTA, 2012).

Ao considerar o professor como alguém que pensa seu trabalho, como alguém que também constrói seu saber, nos é posto a diferença entre o saber e o conhecimento. O saber constitui-se numa fase do desenvolvimento do conhecimento, em que Vieira Pinto (1979, p. 28) afirma “apesar de existir já a autoconsciência do saber, é a fase em que o homem apenas sabe, mas não sabe ainda como chegou a saber”. Pois, “no nível do saber o homem organiza o conhecimento em formas preliminares, surgidas para atender as necessidades práticas imediatas, porém não alcança o plano da organização metódica” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 29).

Na prática é isso que o professor faz, ao defrontar os problemas da sala de aula, lança mão dos conhecimentos adquiridos, de uma forma criativa, elabora sua própria intervenção, ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver problemas típicos, sendo essa elaboração de forma empírica, faltando-lhe uma organização intencional do saber que constrói. A construção do conhecimento requer investigação e sistematização com uma base metódica. (AZZI, 2012, p. 50).

A importância do saber pedagógico emerge da diferenciação entre saber e conhecimento, enquanto saber construído pelo professor no exercício da docência, como elemento que contribui para uma nova leitura do ser professor, pois mostra a atividade do professor, com grande relevância, que vai além de simplesmente executar tarefas, mas como alguém fundamentalmente que pensa a complexidade do processo educacional. (AZZI, 2012, p. 51).

Ao considerar a atividade docente como prática social, que acontece no contexto escolar, numa instituição social e historicamente construída, onde o professor constrói sua identidade que inclui as dimensões pessoais e profissionais. Nesse sentido Nóvoa (1995) afirma que não há indissociabilidade entre o eu pessoal, caracterizado pela singularidade e historicidade de cada um e o eu profissional que se refere à formação inicial e continuada e suas relações com os saberes e experiências da docência.

Entende-se, então, que a construção da identidade de professor ocorre mediante a produção dos saberes que envolvem a docência, que devem ser produzidos de forma articulada, e não isolada, de modo que cada saber seja produzido de maneira estanque, afinal a profissão docente emerge em dado contexto e momento históricos e a identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Tal identidade constrói-se mobilizando, primeiro, os saberes da experiência, depois, os saberes conhecimento (teóricos) e, por fim, os saberes pedagógicos (PIMENTA, 2012).

Herneck e Mizukami (2002, p. 317), enfatizam “A literatura mostra que os saberes são personalizados e raramente formalizados, objetivados. São saberes construídos, incorporados, subjetivados, difíceis de serem dissociados da pessoa, de sua experiência e da situação de trabalho”.

Compactuando com esse pensamento Charlier (2001) diz que o professor aperfeiçoa sua prática profissional ao exercê-la, visto que certos conhecimentos somente são acessíveis no local de trabalho, ou seja, no chão da escola. Para ele, estratégias que favoreçam o aprendizado ou uma reflexão sobre sua ação podem ser exploradas nesse espaço, juntamente com os colegas nas análises de situações, bem como da realização de projetos em equipe, que supõem locais e momentos específicos para poderem ser estabelecidas.

Os "saberes" num sentido amplo englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Nesse sentido, os saberes servem de base para o ensino, conforme

afirma Tardif (2014) os saberes dos professores não flutuam no espaço, estão relacionados com a pessoa e a identidade, com a experiência de vida e com a história profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas, destacando a profissionalidade docente.

### **Considerações Finais**

Através das reflexões empreendidas é possível asseverar que a formação docente se configura como um espaço de construção de identidade, de saberes, de profissionalidade. É um lugar, um espaço e um tempo individual e coletivo e sempre em transformação, em processo de construção e re (construção), permeada por contextos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Nessa perspectiva, os professores são atores sociais, que constroem nessa atividade, sua vida e sua profissão, com caminhos de reflexões teóricas e práticas. Como apontam Tardif e Lessard (2005, p. 38), os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”. O professor, nesse aspecto, se constitui em agente reflexivo de seu fazer pedagógico, que busca, de forma permanente subsídios para compreender e enfrentar as situações e desafios do trabalho docente. Sendo neste caminho que vai surgindo outros conhecimentos, outras experiências, que se unem e se transformam em novos saberes e novas experiências docentes, elaborando e re (elaborando) sua identidade e profissionalidade. Isso a partir da apropriação de novos conhecimentos e da associação contínua entre o pensar e o agir, movimentos que viabilizam reflexões, levando a reestruturações e modificações no processo educativo.

Na sua prática, o professor é capaz de produzir ações e saberes articulados com o seu compromisso social e político. Ele não é e não pode



ser um reproduzidor de atividades criadas pelos outros e que não possuem significados com relação à prática. Segundo Freire (2009), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Desse modo, o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como aprendizagem não é algo apenas de aluno, as duas atividades se explicam e se complementam, ambos são sujeitos e não objetos um do outro. Portanto, um bom professor busca articular os saberes da experiência, do conhecimento (teóricos) e os pedagógicos para construir práticas significativas.

A articulação entre os saberes que envolvem a docência requer o que professor trabalhe de forma interdisciplinar na sala de aula. Segundo Antunes (2008), um grande professor é um professor interdisciplinar. Essa complexa articulação exige que o professor tenha diferentes olhares sobre a realidade, tornando esse profissional um ser íntegro capaz de intervir de forma significativa na vida dos alunos. Cada vez mais o trabalho docente se torna necessário enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos (PIMENTA, 2012), é comum a afirmação entre os educadores que a formação hoje oferecida, em grande parte, não contribui de forma adequada e satisfatória para que os alunos se desenvolvam como pessoas autônomas, seres pensantes e críticos que, no futuro, sejam capazes de conduzir-se por seus próprios passos.

Assim, é necessário uma formação inicial e continuada que se preocupe em contribuir, com sustentação teórica e prática, para que o docente se compreenda profissional que constrói, de maneira processual sua identidade, sua profissionalidade e seus saberes, numa eterna metamorfose.

## **Referências**

ANTUNES, Celso. **Inclusão**: o nascer de uma nova pedagogia. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 39-69.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD, Philippe. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-102.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. 148 p.

GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

HERNECK, Heloisa Raimunda; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 315-337.

NÓVOA, António. et al. Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org). **Vidas de Professores**. 2ª ed. pp. 11-30. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

#### **AUTORAS:**

**Susana Schwartz Basso** é Mestranda em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS, vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. Professora de Educação Básica - Diretora da Escola Municipal de Ensino fundamental Afonso Balestrin – Taquaruçu do Sul –RS. E-mail: susa-luis@hotmail.com

**Juliane Cláudia Piovesan** é Doutoranda em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS, vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. Faz parte do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias da URI. Mestre em Educação e Professora da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: juliane@uri.edu.br

**Lucí Dos Santos Bernardi** é Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Matemática pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW), vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE

Fernando de Cristo

Silvia Regina Canan

Martin Kuhn

## **Apresentação**

A reflexão está organizado em quatro partes: Introdução, onde abordaremos a temática que compõe o artigo e a metodologia de como foram desenvolvidos os estudos e discussões; Desenvolvimento, em que será apresentada a revisão de literatura com apontamentos das principais ideias discutidas pelos autores e será dividido em dois movimentos: um abordará o conceito de identidade com a contribuição de distintos teóricos e outro tratará da profissionalidade docente também sob o olhar de teóricos. Na terceira parte: Discussão, serão tecidas considerações sobre identidade e a profissionalidade e suas implicações à formação de professores e, por fim a Conclusão, sugere a possibilidade de trabalhos futuros expressando a posição dos autores acerca da temática alargando o horizonte para novas discussões.

## **Introdução**

A base teórica desse artigo organiza-se a partir de leituras de Dubar (2009; 2012), Silva (2009), Bourdieu (2013), Pimenta (2009), Tardif (2004), Facci (2004), Imbernón (2010) e Nóvoa (1999). Pela disposição dos autores é possível verificar o movimento proposto por esta reflexão teórica. Inicia-se pela leitura e discussão dos conceitos de identidade e de profissionalidade aproximando-se da temática da formação de professores. Os passos seguidos no estudo foram a leitura prévia, fichamento dos conceitos chaves

de cada texto, posterior discussão em seminários e, por fim a elaboração do artigo.

## **Identidade docente**

Os estudos iniciam-se pela obra de Dubar (2009) que introduz a discussão sobre as identidades, as identificações e as formas identitárias. Na tradição de discussão da identidade, na compreensão do autor, existem duas correntes do pensamento filosófico a respeito, uma de natureza essencialista e a outra de compreensão nominalista. A primeira propõe a identidade como uma essência, ou seja, algo próprio de cada objeto ou indivíduo que o diferencia dos outros e que permanece imutável ao longo do tempo. Esta concepção de identidade remete a tradição clássica da filosofia, século V a.C, a Parmênides e aos filósofos posteriores de natureza idealista ou metafísica.

A segunda corrente filosófica referida por Dubar (2009) considera a identidade como um processo de construção, algo instável e em permanente mudança, um vir a ser. Este entendimento é enunciado inicialmente por Heráclito, século VI a.C. e é nominada como nominalista. No nominalismo há um permanente processo de diferenciação e generalização. A diferenciação torna cada indivíduo único, enquanto a generalização nos insere em um grupo, nos aproxima por semelhança.

Assim, para o essencialismo a identidade é aquilo que os indivíduos compartilham, aquilo que os torna um, sua essência. Essa essência é permanente no tempo e no espaço. Enquanto para o nominalismo, por mais que haja elementos comuns que nos diferenciam e assemelham, eles estão em constante movimento. A compreensão de que as identidades são dinâmicas. Essas compreensões de identidade são importantes para pensarmos a identidade e a profissionalidade docente.

Dubar (2009) ao discutir a identidade como historicidade identifique duas formas: a forma comunitária e a forma societária. A primeira delas, a forma comunitária caracteriza-se pelo grupo. Está relacionada a aspectos

mais estáveis e comuns à comunidade, a sua nacionalidade, a sua etnia, a seu idioma, a sua religião, a valores, regras, etc. Por sua marca coletiva são identidades resistentes a mudança, característico das sociedades tradicionais. A segunda forma de identidade se refere a oriunda de sociedades mais fluidas, especialmente à partir da modernidade ocidental. Com a emergência do indivíduo, progressivamente essa identidade está mais ligada a escolhas, como religião, partido político, no Brasil ao time de futebol, etc. Sim, por que não, pois esta diz como o indivíduo identifica a si para os outros.

Nesse sentido, a identidade é uma construção social e individual, uma vez que traz as marcas do coletivo, mas também das escolhas do indivíduo. Quando se trata da identidade do professor, há marcas sociais de uma tradição, mas há também traços singulares que cada um imprime a sua forma de ser docente. Se em algum momento a identidade social (professor) foi vista como um reflexo da identificação socioprofissional, hoje, porém, ela se torna um conceito mais complexo, incluindo as questões de gênero, de classe econômica, de posição política, de religiosidade, entre outras. Conforme Dubar (2009) esta crise da tradição pode produzir uma crise de referências que, por sua vez, pode produzir identidades fraturadas.

Nos cenários líquidos, para nos valermos de uma expressão de Bauman (2005), as identidades sofrem profundas transformações. De identidade passamos a falar em identidades. Somos identidades. Silva (2009) ao analisar a produção social da identidade no contexto do multiculturalismo a compreende a partir da sua relação com a diferença. Não há identidade sem considerarmos a diferença. Embora seja ainda incipiente a produção de uma teoria da identidade e da diferença, hoje, o cenário da educação já as reconhece em seu discurso e mesmo práticas cotidianas.

Em suas considerações o autor relata que há uma espécie de benevolência para com a diversidade e a diferença. Reitera que esse apelo ao respeito e a tolerância, embora saudáveis e importantes, por vezes acabam em esgotar-se em si mesmos, impedindo uma discussão de currículo e pedagógica centrada na diferença de forma problematizadora

e crítica. (SILVA, 2009). De modo simples descreve identidade e diferença como aquilo que é e aquilo que não é. Portanto, dizer o que sou significa deixar implícito o que não sou. Exemplificando, se “ele é brasileiro” ora “ele não é italiano”. Se sou professor, não sou médico. Reconhecer a identidade requer reconhecer a diferença. Assim, a identidade é construída por um processo crítico de diferenciação, que busca descobrir o que não se é para ao final determinar-se o que se é. (SILVA, 2009).

O autor ressalta que identidade (mesmidade) e diferença (outridade) não são formas ou componentes naturais, no sentido de que estejam disponíveis na natureza. Mas sim, que são construídas pelo homem através de uma produção social e cultural. Silva (2009) reitera a estreita relação entre identidade e diferença quando cita a Saussure, que diz que um elemento ou signo isolado de qualquer língua não tem valor absoluto, só passa a fazer sentido considerado no conjunto de forma a identificar e diferenciar o que é do que não é. Exemplificando um “porco” é um porco, porque “não é uma vaca” e “não é uma árvore” e assim por diante, num encadeamento quase que infinito de outras coisas.

A identidade tal como a diferença, desse modo, são construídas nas e pelas relações sociais, contexto em que existem disputas de poder e vetores de força que podem minimizar ou maximizar a relevância de um ou outro significado. A diferenciação torna-se o processo central em que a identidade e a diferença são produzidas, pois é neste campo que ocorrem as disputas sobre o que é normal (identidade) e o que é anormal (diferença). Deste processo emergirá uma identidade hegemônica, que estará em permanente disputa com a diferença, mas sem a qual não faria sentido. (SILVA, 2009). A fixação de uma identidade como hegemônica acaba produzindo essencialismos e que se tornam padrões à produção da identidade e de negação da diferença. Quando produzimos modelos classificatórios para nossos estudantes, estamos usando padrões identitários que incluem e excluem.

Como um passo a diante na educação, Silva (2009) sugere uma pedagogia como diferença, mas em um processo mais profundo de



discussão crítica e estudo das origens e causas da diferença. Da tolerância e respeito para com a diversidade cultural, que embora saudável, se torna insuficiente e requer um processo de construção da identidade e da diferença como uma questão social que envolve relações de poder. (SILVA, 2009). Trata-se de romper com uma tradição, com um *habitus*<sup>1</sup> instituído, como aponta Bourdieu (2013).

O *habitus* é construído através das experiências passadas, estas formam estruturas mentais, que acabam por determinar práticas futuras. Assim sendo, o *habitus* constitui-se de estruturas mentais que predeterminam o modo de agir, pensar e falar do indivíduo. (BOURDIEU, 2013). Cada indivíduo possui um *habitus* único, pois cada um possui uma trajetória social distinta. Esta trajetória também própria de cada indivíduo é composta por momentos e experiências vividas por aquele indivíduo, que foram interpretadas e vivenciadas condicionadas ao seu *habitus*. (BOURDIEU, 2013). A identidade do professor e a profissionalidade docente traz as marcas desses *habitus*. Pensar a identidade e diferença na educação significa interrogar o *habitus* ou tradição instituída e instituinte da cultura escolar.

### **Profissionalidade docente**

Na obra "A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional", Dubar (2012), conceitua o trabalho a partir do termo latino *tripalium*, que remete a um antigo instrumento de tortura. O autor quer demonstrar que para alguns indivíduos o trabalho está longe de ser algo pelo qual queiram ser identificados e construir sua imagem, destacando que para estes indivíduos "a verdadeira vida" está em outros tipos de

---

Por *habitus* Bourdieu (2013, p. 87) compreende "Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los objetivamente "reguladas" e "regulares" sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro."

relações sociais. Entre as correntes sociológicas críticas, funcionalistas e interacionistas, não há consenso sobre quais atividades de trabalho se constituem em carreiras e profissões, e quais seriam simplesmente ocupações que desempenham funções em troca de uma recompensa monetária. O debate em torno da questão se faz complexo por depender de como o indivíduo vê a si mesmo e sua atividade e como a sociedade o vê e a atividade por ele exercida.

A profissionalização das atividades de trabalho pode ser vista por dois ângulos. O primeiro, o ponto de vista do empregador, toma por base a capacitação profissional do indivíduo do ponto de vista da produtividade de aumento de ganhos para o capital. O segundo, do ponto de vista do assalariado, que espera que a capacitação profissional gere esperança de reconhecimento e valorização por meio do percurso de uma carreira. (DUBAR, 2012). Mas há mais em jogo. Há as atividades mais nobres e mais especializadas e os trabalhos compostos de "serviços sujos". De acordo com o autor, os indivíduos tendem a buscar envolver-se nas atividades mais nobres sendo relegadas as atividades dos "serviços sujos" a alguns grupos sociais. Mesmo dentro de uma única profissão há esta tentativa de fuga as atividades de "nível mais baixo". Por exemplo, a hierarquização do exercício da profissão de professor, socialmente se reconhece de modo diferente quem exerce à docência na educação infantil e no ensino médio, bem como, da graduação para a pós-graduação.

Conforme Dubar (2012) existem três formas de socialização profissional. A primeira dar-se-ia por meio da capacitação inicial para o exercício da profissão em cursos específicos para formação de grupos de competências necessários ao desenvolvimento daquelas atividades. Imersão em uma cultura profissional. A segunda forma de socialização profissional está vinculada ao ingresso na profissão, ao mundo prático. Contexto em que o modelo ideal da formação é confrontado com as tarefas cotidianas (choque de realidade). A terceira forma de socialização profissional é denominada de "*ajustamento da concepção do eu*" (DUBAR, 2012, p. 138). Há um crescente abandono e rejeição do modelo ideal da formação inicial

e da inserção no mundo prático e o sujeito toma consciência das suas capacidades físicas, mentais e profissionais. Exerce de modo mais autônomo a profissão, ou seja, constitui e protagoniza a sua identidade profissional. No campo da profissionalidade de professores há uma semelhança com esse processo.

Nesse sentido, Pimenta (2009) traz provocações importantes sobre a formação de professores e sobre sua atuação profissional. Para ela o processo de construção da identidade docente deve ser contínuo. Nesse aprender a profissão, a autora sugere três saberes necessários à docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. A experiência se refere às vivências que os alunos que ingressam nos cursos de licenciatura já trazem consigo. Quando chegam aos cursos de licenciaturas estes alunos já passaram por muitos professores ao longo de sua vida e destes eles tiram modelos de como, ou não, proceder. O conhecimento, segundo saber necessário, diz do conteúdo a ser ensinado e não pode ser representado pelo mero acúmulo de informação. Deve vir acompanhado por um trabalho crítico e reflexivo sobre as informações e que busque produzir novas informações, novas interpretações e novos conceitos sobre as informações existentes. Trata-se também de introduzir os alunos das licenciaturas no debate sobre como aproximar os conhecimentos da realidade social e do contexto histórico de seus futuros alunos. Compreende que devam ser construídos em um contato direto com a realidade escolar. Ela defende as visitas, os estágios, observações, projetos, coletas de dados e permanente contato do aluno das licenciaturas com sua futura realidade de trabalho. A construção do saber pedagógico dar-se-á dentro desta vivência da experiência, aliada à discussão e reflexão da teoria pedagógica.

Apoiada em outros autores, principalmente em Nóvoa, Pimenta (2009) ressalta que a tendência é que se caminhe para a formação de professores reflexivos, embasados em três processos de formação que visem o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. Portanto conceber um professor reflexivo implica formar um profissional atento à realidade social, com um olhar crítico

sobre o conhecimento e que se torne um intelectual crítico, capaz de defender a democracia e a liberdade.

Tardif (2004) também contribui com o debate sobre a formação do professor. Ao tratar sobre os saberes docentes, sua pluralidade, complexidade e falta de valorização pela sociedade, provoca importantes debates sobre a temática da formação. Acerca dos saberes docentes este os categoriza, conforme segue: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Os saberes da formação profissional são adquiridos na academia e são compostos por saberes destinados a formação científica ou erudita dos professores. A soma destes saberes norteará as práticas docentes, constituindo-se como ferramentas do “fazer docente”. Os saberes disciplinares tratam dos conhecimentos específicos a cada disciplina. Estes também são adquiridos na formação acadêmica dos docentes e da mesma forma exigem um processo de aprimoramento contínuo. Os saberes curriculares correspondem as normas, regras, planos, objetivos, ementas, projetos, entre outros documentos da instituição escolar que fazem parte do cotidiano do docente e que devem ser por estes dominados. Os saberes experienciais comportam as habilidades e *habitus* desenvolvidos individual ou coletivamente pelos professores, durante suas vivências na atividade docente.

Para Tardif (2004, p. 38) “[...] *el profesor ideal es el que conoce su materia, su disciplina y su programa, además de poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y a la pedagogía y que desarrolla un saber práctico, basado en su experiencia cotidiana con los alumnos.*” Ao tratar da questão, o autor lamenta que apesar de todas as exigências necessárias a um docente, a classe não receba valorização proporcional. Relata que há um sentimento de exterioridade em relação aos saberes da formação profissional, curriculares e disciplinares, isto porque, muitas vezes, os docentes são excluídos do processo de construção destes saberes. Desta forma, reduz-se a atuação dos professores a receptores e

retransmissores destes saberes, o que acaba causando neles próprios um sentimento de desvalorização em relação a estes saberes.

Nesse sentido, as pesquisas feitas por Tardif (2004) apontam que diante da impotência dos professores em controlar os saberes curriculares, disciplinares e os de sua formação, resta que estes se apoiem cada vez mais nos saberes experienciais. Tardif (2004, p. 38) compreende por saberes experienciais o conjunto de saberes que provêm da própria prática docente, destacando o conceito de *habitus*. Por *habitus* entende “*un estilo de enseñanza, en recursos ingeniosos de la profesión y, incluso, en rasgos de la “personalidad profesional”: se manifiestan, por tanto, a través de un saber hacer personales y profesionales validados por el trabajo cotidiano.*” A profissionalidade, desse modo, é aprendida e constitui-se de um repertório de saberes. Esse repertório, por sua vez, configura elementos da identidade do professor.

Facci (2004), ao falar do professor e de sua profissão, engrossa o coro dos autores que entendem que, apesar do papel estratégico dos professores na sociedade, eles não são valorizados profissionalmente, o que contribui para o mal-estar presente hoje na profissão. Assim, segundo Esteve (1995, 1999) citado por Facci, o mal-estar docente é causado por um conjunto de situações que podem ser separadas em dois grupos, de primeira e de segunda ordem. As de segunda ordem são: modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização; contestação e contradições na função docente; modificação do apoio do contexto social; mudanças no objetivo do sistema de ensino e no avanço do conhecimento; a imagem do professor. Os de primeira ordem são: recursos materiais e condições de trabalho; violência nas instituições escolares; esgotamento docente e acúmulo de exigências sobre o professor. Sob essas condições a identidade docente e o exercício da profissão necessitam ser reinventados cotidianamente.

A profissionalidade é defendida por Imbernón (2010) como protagonismo. É imprescindível que os professores deixem o papel de objeto e tomem o lugar de sujeitos em seus processos de formação. A passividade

dos professores nos processos de formação não é suficiente para o desenvolvimento de uma identidade profissional protagonizada. É necessário aos professores assumam o protagonismo de suas formações, tomem papel decisivo na construção de suas próprias identidades docentes.

## **Discussão e resultados**

A construção do “EU” se dá a partir de um processo de descoberta da identidade e da diferença. Se por um lado o indivíduo consegue construir o seu próprio “EU”, o processo de identificação se dá de forma muito mais passiva do que ativa, por tratar-se de um movimento que parte da sociedade em direção ao indivíduo. A identificação é produzida a partir da socialização e da individualização. A primeira busca conformar-se com a sociedade e a segunda busca por diferenciar-se em relação ao seu grupo de identificação.

O debate sobre nominalismo e essencialismo são importantes para compreender a identidade e a profissão de professor. Nesse sentido, quando se discute o *habitus*, ele contribui para o entendimento de como se constitui a identidade e as próprias profissões. Sob essa tônica várias questões podem ser pensadas, dentre elas: em que medida somos condicionados pelo *habitus*? Como o *habitus* pode tornar-se uma barreira a transformação? A perspectiva essencialista mantém a identidade e a profissão letárgicas à transformação, pois entende que há essências a serem preservadas. Por sua vez, a perspectiva nominalista com a identidade e a profissão como movimento, como dinâmica. Contudo faltam nelas a categoria diferença, que é fundamental para nos reconhecermos como identidade e como profissão.

Os autores que abordam a identidade e a profissionalidade docente, Pimenta, Tardif, Dubar, Nóvoa, Facci, entre outros, concordam com o entendimento de identidade e profissionalidade como construção. Nesse sentido, propõem que a identidade está em permanente processo de

(re)construção e o mesmo é válido para profissão de professor. Compreende-se assim, a identidade e a profissão como inacabamento.

## **Conclusões e sugestões para trabalhos futuros**

Os aspectos tratados ao longo da reflexão demonstram a importância da discussão sobre a identidade, a profissionalidade e o protagonismo dos professores em seus processos de formação e do trabalho. Embora formar professores no atual cenário nacional seja realmente desafiador, as leituras, estudos e reflexões realizadas ofereceram ótimas pistas sobre como produzir alternativas às dificuldades que se apresentam ao cenário educacional.

## **Referências**

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BOURDIEU, Pierre Félix. **O senso prático**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução de Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: EdUSP, 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Coleção Formação de Professores. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Coleção Ciências da educação (n. 3). 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 13-34.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9 ed. Coleção Educação Pós-crítica. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. 3 ed. Madrid: Narcea, 2004.

#### **AUTORES:**

**Fernando De Cristo** é Mestre em Engenharia de Produção pela UFSM, Professor do Instituto Federal Farroupilha, Doutorando em Educação no do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI. Membro do Grupo de Pesquisa de Sistemas de Computação, e-mail: fernando.cristo@iffarroupilha.edu.br

**Silvia Regina Canan** é Doutora em Educação. Docente do PPGEDU - URI - Campus Frederico Westphalen. Membro do GIEPES - Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - Pesquisadora e Líder do NEPPES - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior. Membro do GT CLACSO - Conselho Latino Americano de Ciências Sociais. E-mail: silvia@uri.edu.br

**Martin Kuhn** é Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ – Ijuí/RS – Brasil e Universidad Autónoma de Madrid. Pós-Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ – Ijuí/RS – Brasil.





# A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Letícia Zanella

Luci Mary Duso Pacheco

## Introdução

A formação inicial de professores no Brasil, é um tema amplamente discutido pela área do conhecimento que a incorpora, porém cada vez mais é necessário pensar este processo, visto que a realidade está em constante transformação exigindo professores cada vez mais qualificados para atuar frente a estes desafios.

Os estudos sobre a formação de professores, justificam-se, por possibilitar um melhor entendimento deste processo, pois a figura do professor é primordial para melhorar o contexto educativo, juntamente com outros recursos e envolvidos. Neste sentido, buscar perspectivas e ampliar o olhar para uma formação de professores que atenda às necessidades do contexto atual é um caminho a ser percorrido.

Assim, este artigo como objetivo principal, quer problematizar os desafios da formação inicial de professores no contexto da universidade, e as possibilidades de melhoria nestes processos que possam construir um tempo e espaço privilegiado, para o exercício da teoria e prática, na consolidação de uma formação sólida.

Quanto a estrutura do texto, trará inicialmente uma contextualização teórica sobre a importância de uma formação inicial de professores sólida e que contemple as diferentes dimensões do professor, amparando-se na legislação vigente para a formação de professores. Na sequência, os autores citados apontam diferentes desafios que atravessam este processo, e através de quais possibilidades podemos pensar esta formação.

Para construção desse artigo utilizou-se um estudo de revisão bibliográfica, baseado em reflexões teóricas relacionadas a temática em questão, tratando a literatura do tema em foco, de autores como, Gatti, Nóvoa, Zabalza, Pimenta, Tardif, Freire, Candau, Libâneo, e Imbernón, em que realizou-se para tratamento dos dados uma análise de abordagem qualitativa a partir das teorias evidenciadas.

### **Desafios e Possibilidades para a Formação Inicial de Professores**

A formação de professores se apresenta como uma temática ampla e de grande relevância para as discussões relacionadas à educação, pois todo e qualquer processo pedagógico perpassa pelas questões relacionadas a profissão docente, que requer atualização constante frente as mudanças e desafios do cenário atual.

Sendo assim, os estudos nesta área, entendem que formar professores no contexto requer habilidades, saberes e competências, que desenvolvemos e aprendemos não somente na formação inicial, mas em todo e qualquer momento da atuação docente, necessitando constante reflexão e aprimoramento, por meio da formação continuada que fornece subsídios para enfrentar os desafios que surgem a todo momento.

Freire (1991, p. 58), importante educador brasileiro, dá pistas da complexidade que é o processo de formação do professor, “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”, por meio deste pensamento já entende-se que é preciso haver espaços e tempos para que o processo possa construir-se.

O professor precisa gostar, demonstrar desejo e apreço pelo fazer de sua profissão, mas isto não basta, tampouco é suficiente para suprir todas as demandas educativas que o rodeiam. Então surge a necessidade de uma formação qualificada e competente destes docentes no âmbito do Ensino Superior, nos cursos de Licenciatura. “As licenciaturas são cursos que, pela

legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial [...]” (GATTI, 2010, p. 1359).

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica apresenta aquilo que é pensado em nível de políticas de ação continuada para que o país, estados e municípios trabalhem juntamente com as instituições formadoras:

A formação inicial de professores em exercício da rede pública de educação básica é uma prioridade do PAR. Para sua concretização, o Ministério da Educação vem adotando estratégias diferenciadas, capazes de oferecer maior dinâmica e eficiência ao processo. As ações do planejamento estratégico tiveram como embasamento inicial o envio pelo Ministério da Educação aos estados do Ofício Circular GM/MEC nº 118/08, em julho de 2008, propondo a adoção de uma estratégia para “estimular arranjos educacionais no âmbito do estado, coordenados pela Secretaria de Estado de Educação, envolvendo também as administrações municipais e as instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura.”

Neste sentido, deposita-se a responsabilidade de uma formação qualificada para um conjunto de órgãos que necessitam dialogar entre si para obterem sucesso em suas ações. Cada vez mais, as políticas públicas estão despertando sua atenção para o processo de formação docente, articulando esforços e investimentos, bem como entendendo que para haver o melhoramento do contexto educacional como um todo, muitas questões perpassam pela qualidade da formação do professor, unindo a universidade e a escola em prol do bem comum.

A estruturação dos cursos de formação de professores organiza-se para que esta formação ocorra de modo integral, aliando teoria e prática, primando pela qualidade e comprometimento de acadêmicos e professores formadores. Assim, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, define a carga horária para cada atividade formativa.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de

graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

De acordo com essa resolução, estes cursos buscam, através de sua matriz curricular, uma estrutura que ofereça formação profissional qualificada para o mercado de trabalho, sujeitos mais críticos e conscientes de sua função no ambiente social, capazes de atuar ativamente nos campos e nos processos educativos que requisitam seus saberes enquanto egressos de um curso de formação de professores, seja ele qual for a área específica.

O Conselho Nacional de educação promulgou também anos depois, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, estabelecendo uma base curricular comum para os cursos de licenciatura, nela estão imbricados conceitos fundamentais que devem ser levados em conta e postos em prática na formação de professores:

Art. 7º O (A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. (BRASIL, 2015, p. 7)

Os cursos de formação de professores são importantes na constituição do perfil do acadêmico e futuro docente, pois é a base, no sentido de suporte, sustentação e começo, para tudo mais que será construído no decorrer do processo. Para tanto, percebe-se a necessidade de dar um olhar especial para cada professor, especialmente no início da sua profissão, e no seu decorrer levando em conta alguns aspectos e características importantes, como:

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p.4)

É interessante pensar como está organizado hoje o sistema de formação de professores, se este cumpre o papel que lhe cabe, mostrando que este profissional atua com a aprendizagem dos sujeitos, e para tal precisa estar atualizado, por meio da reflexividade e da investigação, com o conhecimento para melhor desempenhar a sua função. Sabe-se que ainda muitos avanços precisam ocorrer nas questões relacionadas a acompanhamento, supervisão e avaliação das práticas pedagógicas deste professor em primeira formação.

Conforme Zabalza (2004), a universidade hoje se constitui como um cenário específico e especializado de formação. Há um novo sentido atribuído à universidade e as profundas modificações que esta instituição vem sofrendo: transformações do próprio cenário político, social e econômico das últimas décadas; e no sentido formativo da universidade, levando em consideração os atuais dilemas e contradições para cumprir essa missão.

É muito importante a modificação da função da universidade. Uma nova visão de sociedade, a qual atribui especial e particular valor ao conhecimento, necessariamente deveria atribuir à universidade um papel de protagonista. Isso vem acontecendo; porém, há uma nuance fundamental: a formação é um recurso social e econômico

indispensável; por outro lado, para que seja eficiente, deve ser entendida como um processo que não se limita aos anos de estudo na universidade, e sim como um processo contínuo ao longo da vida. (ZABALZA 2004, p. 27-28).

Quando se busca entender a docência superior e o papel dos docentes, é necessário, como afirma Zabalza (2004), levar em consideração as transformações pelas quais o cenário universitário vem passando, em razão das mudanças do mundo contemporâneo. Entre as mais significativas, nota-se que a universidade passou de um bem cultural a um bem econômico; antes ela era restrita aos poucos que tinham poder aquisitivo, hoje com as políticas públicas de democratização do Ensino Superior, as classes menos favorecidas estão tendo acesso ao este nível de ensino.

Tendo como ponto de partida, o princípio de que, “[...] É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p.12), é possível visualizar que a lacuna existente entre as teorias e a realidade prática precisa ser estreitada. Cada vez mais, se faz necessário pensar a formação de professores de modo a contemplar em seus processos formativos a necessidade de relações estre os saberes da teoria e da prática.

O desafio é árduo, mas os caminhos e possibilidades são vários, por isso é importante potencializar as qualidades já existentes no perfil do futuro docente e criar recursos que favoreçam o desenvolvimento de novas habilidades. É um ponto de partida possível, para que a formação de professores possa fortalecer o que o aluno já sabe e reforçar as lacunas que estão presentes.

De certa forma também, é preciso responsabilizar o futuro professor por seu processo de formação, não depositar somente esta importante missão para a universidade, os cursos de licenciatura e os professores formadores, deve-se fazer com que este, assuma sua parte refletindo suas práticas e repensando suas metodologias. Entende-se que o trabalho de todos é importante e ambos complementam-se:

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. (NÓVOA, 2009, p.7).

Somente assim, partindo de cada um a mudança que deseja-se é possível que as coisas aconteçam, pois se continuarmos esperando que outros façam o que nos cabe, pouco será feito e nada se avançará. No processo educativo, dar o primeiro passo é sempre o mais difícil, é preciso coragem e muita vontade de ser diferente e melhor.

Nisto se apresenta um grande desafio para Nóvoa (2009) “A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.”

Os professores também possuem saberes inerentes a qualquer teoria, e constroem diariamente em sua atuação seus próprios saberes, pois a escola é este campo de formação, onde reconfiguram-se teorias e práticas acontecem.

Até agora defendi duas teses principais. Primeira tese: os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. Segunda tese: a prática deles, isto é, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. (TARDIF, 2012, p. 121).

Reconhecendo a importância da socialização, das relações e da coletividade, acredita-se que somente quando as ideias forem compartilhadas, uma educação democrática poderá ser construída. “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la com seu trabalho, pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 1982, p.30). Os sujeitos por meio do diálogo



entendem e pensam criticamente sobre a realidade, buscando formas de libertar-se de tudo o que impede-os de crescer.

Tardif (2012), nos aponta que o saber dos professores é plural e temporal, entendendo que este é adquirido num contexto de vida e da profissão, assim traz os seguintes saberes, como fundamentais na formação do saber docente.

Saberes disciplinares, que são os saberes adquiridos na formação acadêmica, e através das disciplinas oferecidas pela universidade. Saberes curriculares, dizem respeito aos programas escolares, ou seja, correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos de uma instituição escolar que os professores devem aprender.

Saberes experienciais, são os saberes que o profissional docente movimenta no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Saberes da formação profissional, conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem-se objetos de estudo para as ciências da educação.

Os saberes são as reflexões da prática educativa e a representação e orientação da atividade educativa.

Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2012, p. 37).

Um bom professor deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Em suma, o professor ideal é aquele que consegue reunir um pouco de cada um dos saberes citados anteriormente em sua prática pedagógica.

A formação docente requer então este conjunto de relações entre os saberes, e o seu papel é refleti-los, como também as práticas, conhecimentos, e partindo da perspectiva que o professor é produtor de saberes o processo de formação é contínuo, pois no movimento que existe entre teoria e prática, através da reflexão entre ambas é que se dá a *práxis*, como Freire (1996), nos aponta "A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a *práxis*, a ação criadora e modificadora da realidade."

Nestes novos tempos constatou-se que a profissão professor, e tudo que envolve a sua prática pedagógica, escola, alunos, sociedade, políticas públicas, e a formação continuada, passa por uma ruptura de paradigmas.

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (NÓVOA, 2009, p.4).

A formação de professores neste contexto, nos aponta diversos elementos que influenciam na educação, os de carácter social: a cultura do local, as organizações familiares e a bagagem social que os alunos possuem através das relações com o outro, e demais fatores que se reconfiguram constantemente exigindo deste profissional uma postura crítica e construtiva.

A ascensão da tecnologia e o avanço do acesso aos meios de comunicação, modificaram a imagem do professor como o único detentor do saber e transmissor do conhecimento. Este assume no processo histórico, o papel de mediador, de auxiliar e orientar o aluno, no confronto e produção a partir das informações provenientes destes meios tecnológicos, transformando-os em conhecimentos, assim o professor faz a ponte para a aprendizagem do aluno, desempenhando a função humana que nunca será substituída.

Nesse sentido, Pimenta (1999, p.15) faz a seguinte colocação:

[...] contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e da concepção que o considera como simples técnico reproduzidor 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.

Percebe-se que neste contexto o professor assume a responsabilidade moral e afetiva sobre seus alunos, além da produção do saber, que é o foco da sua formação. Para tanto é preciso rever na formação dos professores estes aspectos morais e psicológicos, para que desempenhem sua função de acordo com essa realidade e tenham uma postura e um olhar sensível à subjetividade do outro, sendo está uma capacidade indispensável frente aos novos desafios.

O professor não ensina somente, mais do que isso, ele juntamente com o aluno está aprendendo, e isto é totalmente benéfico a sua formação. O novo provoca uma mudança e desacomoda, porém também faz com que haja resistência da parte de alguns, mas ao passo que podem ser observados os resultados, a aceitação vai ocorrendo, o que não se pode é deixar de acreditar nas mudanças e nos benefícios que trazem.

Candau (1997) destaca três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: - a escola, como lócus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e - o ciclo de vida dos professores. Bem como, promover encontros para fomentar discussões, na formação continuada, troca de ideias, valores e vivências, construindo assim redes de aprendizagem, na qual uns aprendem e ensinam com os outros, movimentando seus saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experimentais.

Não há como negar a forte influência dos formadores na construção dos saberes docentes, cada qual deixa a sua marca e com um pouco de seus ensinamentos vai acrescentando, positivamente ou negativamente, na constituição do novo professor. Segundo Imbernón (2009, 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". Em outras palavras tudo que faz parte deste processo formador, bem como suas práticas, é exemplo e modelo para seus alunos.

A figura docente é de suma importância no processo de ensino aprendizagem, assim muitas reflexões surgem nas questões referentes ao conhecimento que os alunos adquirem e como o processo de formação docente influencia-os, pois na prática as mudanças precisam acontecer:

Quanto mais se fala em qualidade de ensino, tanto na linguagem oficial quanto na linguagem dos educadores e da crítica, mais parece se ampliar a fragilidade das aprendizagens, mais se perde a qualidade cognitiva das aprendizagens. Dizendo de outra maneira, quanto mais se adotam novidades organizacionais, pedagógicas, curriculares, mais parece estar se perdendo o sentido dos objetivos prioritários da escola. (LIBÂNEO in CANDAU, 2000, p.12).

Entender o porquê ainda não alcançamos um padrão de qualidade elevado, não é tarefa fácil, convém salientar que a qualidade na educação passa por uma formação de professores sólida e eficaz " [...] por um lado, a formação de professores é um dos temas mais candentes na área da educação, há consenso de que qualidade de educação é inseparável da qualificação e competência dos professores [...]" (LIBÂNEO in CANDAU, 2000) e buscar realizá-la e desenvolvê-la deve ser o compromisso de todas as partes envolvidas, governo, sociedade e escola.

Para Imbernón (2009, p. 105) "A prática educativa muda apenas quando o professorado quer modificá-la e não quando o(a) formador (a) diz ou apregoa. [...]", quando o desejo e a necessidade da mudança se apresentam como fato e este assume a responsabilidade de fazer, o formador assume uma postura de mediador, motivador e orientador de um processo que é subjetivo e parte do sua compreensão de mundo e vontade de modificá-lo, por tanto o formador não está no centro da formação, mas sim o futuro docente.

O professor formador deve incentivar o aluno na busca e reflexão das informações, para promover uma formação mais ativa e participativa, que contribua para avanços significativos na aprendizagem:

Pouco a pouco, foi surgindo à consciência de que o (a)formador (a) deve assumir mais um papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar. (IMBERNÓN, 2009, p. 104).

Ainda de acordo com a nova resolução para as licenciaturas, o profissional formado pelos mesmos deve atuar de maneira interligada, comprometida e inovadora. Para tal questão, esta nos diz que através da pesquisa enquanto prática reflexiva das ações e dos saberes docentes exercidos, o professor pode desenvolver-se e realizar a sua própria formação continuada:

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos. (BRASIL, 2015, p. 7).

Ensinar o conteúdo, na formação de professores nas licenciaturas, é fundamental, bem como dominá-los, porém os conhecimentos didático pedagógicos são importantes para que que estes conteúdos cheguem até o aluno, e para que a aprendizagem ocorra, o professor também deve conhecer como esse processo acontece, levando em conta a realidade e as potencialidades desse aluno:

Não é mais aceitável que as licenciaturas mantenham professores que não possuem uma preparação didático-pedagógica. É preciso que dominem princípios elementares da didática, da psicologia da

aprendizagem, da teoria do conhecimento. Que fique claro para todos que a docência de qualquer conteúdo científico e cultural supõe uma transposição pedagógico-didática e o domínio de saberes pedagógicos, o conhecimento das características sociais e culturais dos aprendentes. (LIBÂNEO in CANDAU, 2000, p. 40).

Os professores constroem saberes específicos no seu trabalho cotidiano "[...] A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares[...]" (TARDIF, 2012, p. 113)

Muitos questionamentos surgem, quando tocamos nas discussões referentes à formação de professores, pois falar daquele que é responsável, e muito, pela educação em um país, demanda muito conhecimento, comprometimento, esforço e dedicação para fazer da teoria e da prática, um conjunto de relações de saberes, mas pensando em saberes precisamos compreender, como está acontecendo a busca por estes em todos os âmbitos:

As escolas vêm produzindo saberes? Em que condições encontra-se a escola brasileira para produzir saberes? Que qualidade de saberes tem saído das escolas? O que os intelectuais do campo educacional vêm pensando sobre os saberes escolares? Como os saberes provenientes da pesquisa universitária afetam os saberes e as práticas dos professores? O que os professores que atuam diretamente nas escolas pensam sobre esses saberes? Os professores podem ir além dos seus saberes de experiência? Em que condições reais os professores estão produzindo saberes? Que saberes de professores ajudam a produzir saberes de alunos? Durante sua escolarização e quando a concluem, os alunos tornam-se preparados para produzir saberes? (LIBÂNEO in CANDAU, 2000, p.11).

A partir destas reflexões, pode-se perceber que formar professores neste cenário de complexidades, é um desafio, pois muito se precisa avançar e grandes são os obstáculos e dificuldades, mas também trata-se de um leque de possibilidades e avanços, tanto na formação inicial quanto na continuada, para a melhoria da educação como um todo, que surgem para ampliar as discussões neste cenário.

## Considerações Finais

Produzir saberes, refletir os processos que ocorrem na educação, investigar, pesquisar para configurar o novo e assim reformular o velho são papéis da universidade, dos professores formadores e dos acadêmicos das licenciaturas. Todos são responsáveis por tornar a formação inicial significativa e prazerosa para os futuros profissionais, a fim de que atuem comprometidos e eficazes com a realidade em que estarão inseridos.

É preciso agir no presente em favor da produção de um conhecimento mais ativo, em que o sujeito busque o que quer, sem esperar que os outros façam por ele. Ser professor é formar-se a todo o momento, estando sempre aberto a transformar a si mesmo primeiramente, e conseqüentemente influenciar todo um sistema educativo. O professor que transcende seu tempo, e que possui um diferencial sobre os demais, necessita ter uma formação sólida, que lhe fornece subsídios importantes para suas práticas pedagógicas.

Portanto, as teorias aqui expostas para reflexão são um caminho para o fazer pedagógico na formação inicial de professores. A universidade necessita estar cada vez mais próxima da escola, tornando-se campo de práticas e movimentando os saberes teóricos aprendidos nos cursos de licenciatura. Repensar os processos de formação de professores é essencial para uma educação de qualidade em um mundo que está em constante mudança.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno; **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)> Acesso em: 22 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 14 nov 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado, novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de Saberes na Escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria et al. (Org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P. 11-45.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

#### **AUTORAS:**

**Letícia Zanella** é mestranda em Educação- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Campus de Frederico Westphalen. E-mail: [letciazanella@yahoo.com.br](mailto:letciazanella@yahoo.com.br)

**Luci Mary Duso Pacheco** é Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Campus de Frederico Westphalen. E-mail: [luci@uri.edu.br](mailto:luci@uri.edu.br)





# PERCEPÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE INGRESSO PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM A PERMANÊNCIA DO PROFESSOR INICIANTE

Luana Fussinger

Arnaldo Nogaro

## Introdução

Novas aprendizagens e saberes, dificuldades, anseios, desafios e incertezas constituem as relações estabelecidas pelo professor iniciante no processo de ingresso na carreira docente. Ao considerar o professor iniciante, percebeu-se a necessidade de discutir a permanência em decorrência do elevado número de docentes que, em processo de ingresso profissional, abandonam a profissão. Esse momento, que ainda possui vínculos próximos com a formação inicial do professor, é marcado pelo enfrentamento da complexa realidade da profissão e pela transição da vida de estudante para a vida profissional. Constitui assim, um período de aprendizagem intensa na profissão docente, influenciando o futuro na carreira, a relação com o trabalho e a construção de sua biografia profissional.

Diante dessas premissas, esse artigo é proveniente de um recorte da dissertação de mestrado "Ingresso, permanência e desenvolvimento profissional: um estudo sobre os sentimentos e as emoções vividas pelo professor iniciante" e tem como problema desencadeador: Como o processo de ingresso profissional pode implicar na permanência do professor iniciante? Mediante isso, o objetivo geral consiste em analisar o processo de ingresso profissional e suas implicações na permanência do professor iniciante. O caminho metodológico, de caráter qualitativo, contempla a realização de revisão de literatura e de uma pesquisa de campo. Os principais autores que serviram de aporte para o estudo foram Cavaco (1999), Huberman (2000), Nono (2011), Tardif (2013), Vaillant e Marcelo (2012), entre outros. No que se refere ao desenho metodológico da pesquisa, a

mesma envolveu como sujeitos, quinze professores em processo de ingresso na carreira docente, com até cinco anos de docência, que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A técnica utilizada para a produção de dados foi à entrevista semiestruturada e, posteriormente, a análise de dados foi construída sob a orientação da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

A partir disso, a escrita do presente artigo está estruturada em dois momentos. Num primeiro momento, a partir de referencial teórico, buscou-se compreender o que se entende por processo de ingresso na carreira docente sob a perspectiva de estudos já realizados. Na sequência, o artigo abriga a metodologia, os resultados e as análises dos dados da pesquisa, identificando questões que estão presentes e perpassam o processo de ingresso na carreira docente, bem como, suas influências na permanência do professor iniciante.

### **Ingresso na carreira docente: “período de sobrevivência e/ou descoberta”?**

Ao envolver uma importante etapa do aprender a ensinar, o ingresso profissional na docência é um período que compreende a transição entre a formação inicial docente e a incorporação ao mundo do trabalho. Também reconhecido como inserção docente, iniciação à docência ou indução profissional, o processo de ingresso profissional docente é considerado, por muitos autores, como a etapa final da formação inicial, na qual os docentes começam a desempenhar plenamente e com responsabilidade sua função. Nesse sentido, é importante reconhecer que a fase

[...] de inserção na docência pode durar vários anos e é o momento em que o professor tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro de um contexto de uma escola específica. Não há duas escolas iguais e cada contexto tem suas próprias peculiaridades, no entanto, é possível identificar uma série de fatores que podem facilitar ou obstaculizar a etapa de inserção. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123).

Apesar de sua importância, o processo de ingresso profissional, muitas vezes, fica na invisibilidade e acaba por ser desconsiderado. Vaillant e Marcelo (2012, p. 130) entendem que ao ser problematizado e discutido se caracteriza por “[...] um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante os quais os docentes principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal.” Sob esta perspectiva, esse período é entendido como parte importante de um contínuo processo de desenvolvimento profissional do professor. Os referidos autores também compreendem que essa etapa não é um salto no vazio entre a formação inicial e a continuada, sendo, no entanto, determinante para o desenvolvimento profissional docente coerente e evolutivo, uma vez que

O início da docência é uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, entendido como um *continuum*, do qual fazem parte a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, a formação profissional específica – que tem sido denominada formação inicial-, a iniciação na carreira e a formação contínua. (LIMA, 2004, p. 86).

Nóvoa (2009) corrobora essa ideia, a partir do conceito de indução profissional, que atribui aos primeiros anos de exercício docente. Ele considera que esse consiste em um momento sensível na formação de professores e que grande parte da vida profissional é influenciada pela forma como o sujeito se integra a escola e a docência. Além disso, pontua que nestes “[...] anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultural profissional docente.” (NÓVOA, 2009, p. 38). Partindo do princípio de que a formação docente compreende um longo processo que não se limita à formação inicial, as políticas

[...] integradas para a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente devem prestar particular atenção aos

dispositivos de apoio para aqueles que iniciam na docência. Essa é uma das fases de aprender o ofício de ensinar que sistematicamente foi esquecida. Uma etapa na qual as dúvidas, inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática acumulam-se. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 125).

Contribuindo, Tardif (2013) reconhece a importância do início da carreira na constituição do professor, definindo que essa representa uma fase crítica em função da realidade de trabalho. Sublinha ainda que, neste processo de socialização profissional do professor, ocorre o que é definido pela literatura como “choque de realidade”, “choque de transição” ou então “choque cultural”, que é decorrente do confronto inicial com a complexa realidade do exercício da profissão, mediante a desilusão, o desencantamento e a transição da vida de estudante para a vida profissional.

Sendo assim, os primeiros anos da carreira constituem um período de aprendizagem intensa na profissão docente, suscitando, também, em expectativas e sentimentos, por vezes, contraditórios. Representam um período importante da história profissional do professor, influenciando seu futuro e a relação com o trabalho. Tardif (2013) salienta que duas fases apresentam-se nos primeiros anos da docência, sendo elas: a fase da exploração (de um a três anos) e a fase de estabilização e consolidação (de três a sete anos).

A fase da exploração envolve a provisoriedade e a iniciação, através de tentativas e erros, da necessidade de ser aceito pelo círculo profissional e da experiência de diferentes papéis. Essa fase pode variar de acordo com a subjetividade de cada professor e das condições encontradas na instituição, podendo ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante. Apresenta-se como um período determinante, pois pode levar o professor iniciante a abandonar a profissão ou, até mesmo, questionar-se sobre a sua escolha e a continuidade na carreira. Já a fase de estabilização e de consolidação, por sua vez, caracteriza-se pela maior confiança do professor em si mesmo e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos. Esse momento também é marcado pelo equilíbrio profissional,

de modo que, conforme os estudos indicam, o professor passa a estar menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos. Observa-se que a última fase mencionada não ocorre naturalmente, no tempo cronológico decorrido, mas através dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, assim como, diante das condições de exercício da profissão. (TARDIF, 2013).

Nesse cenário, ressaltam-se também, as pesquisas que objetivam investigar os ciclos de vida profissional dos professores e se direcionam ao processo de desenvolvimento de seu percurso profissional. As mesmas consideram que, na carreira, o professor passa por diferentes fases e etapas, sendo que cada uma delas têm características próprias, subjetivas, podendo ser influenciadas. Estudos como esses, foram realizados por Huberman (2000) que, mais especificamente, considerou que a entrada na carreira docente passa por estágios de “sobrevivência” e de “descoberta”. A “sobrevivência” pode ser definida, de modo geral, como o “choque do real”, consistindo na confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. Neste período, se fazem presentes a preocupação e a insegurança do sujeito, a distância entre seus saberes e a realidade do contexto escolar, a fragmentação do trabalho, a dificuldade na relação pedagógica, a oscilação entre as relações, as dificuldades com alunos, entre outras questões.

Diferentemente disso, ainda segundo o referido autor (2000), a “descoberta” é marcada pela vontade e o entusiasmo, além do desejo de pertencer, de se constituir professor através da relação com as turmas, do planejamento e das responsabilidades docentes. Configura-se, efetivamente, no momento das primeiras ações, do buscar compreender, interagir e realizar. Tanto o aspecto da sobrevivência, quanto o aspecto da descoberta são vividos em paralelo, sendo que o segundo permite lidar com o primeiro. Além disso, alguns perfis profissionais podem apresentar apenas um destes componentes enquanto dominante. Contudo, “[...] é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio

dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços.” (CAVACO, 1999, p. 163, grifo do autor).

O acatamento acrítico das normas do funcionamento do cotidiano da escola, a aceitação de hierarquias implícitas no relacionamento entre pessoas, a ocultação dos problemas, dificuldades ao coletivo, enfim, a insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo, alienação, acabam permeando na iniciação à docência e refletindo o progressivo desinvestimento nesta etapa profissional. Todavia, o que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis? A partir desse questionamento, Vaillant e Marcelo (2012) frisam a necessidade de discutir essa questão, salientando que se não for cuidado dos primeiros anos de ensino do professor, o que resta é repensar a função da escola.

Em virtude disso, o período de inserção profissional, de acordo com Vaillant e Marcelo (2012), configura-se como um momento significativo na trajetória do futuro docente. Ao ingressar na docência é preciso realizar a transição de estudante a professor, assim como, lutar para estabelecer a própria identidade pessoal e profissional. Em especial, os primeiros anos na docência são marcados pelo processo de intensa aprendizagem, tentativa-erro, sobrevivência e predomínio do valor prático. Nessa fase, os docentes principiantes entram em contato com problemas de diversas naturezas que constituem seu contexto profissional e a partir disso torna-se prevalente a imitação acrítica das condutas de outros docentes, o isolamento dos colegas, a dificuldade para tornar efetivo o conhecimento adquirido na formação e o desenvolvimento de uma concepção meramente técnica do ensino. Mediante isso, entende-se que, se uma atenção especial não for dada para essa fase docente, os fundamentos, experiências e saberes construídos na formação inicial tendem a ser desconsiderados.

## **Metodologia**

A pesquisa envolveu 15 professores iniciantes, oriundos de quatro Municípios da Região do Médio Alto Uruguai/RS. Os critérios estabelecidos para compor a amostragem dos professores foram: ser professor com tempo total de docência, na Educação Infantil e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por um período de até cinco anos; ser graduado em Pedagogia; estar lecionando na rede pública de ensino; ser efetivo no cargo. Tendo em vista a abrangência da Região do Médio Alto Uruguai/RS, para mapear os sujeitos da pesquisa, optou-se por ter como referência o maior município que constitui a região, bem como municípios que estão no seu entorno que tivessem realizado concurso público nos últimos anos para o cargo de professor para Educação Infantil e/ou Anos Iniciais, para se buscar possíveis sujeitos que estão em processo de ingresso na carreira docente. Diante disso, com base nos critérios estabelecidos, selecionamos quatro municípios.

Nos mesmos levantou-se um total de dezoito professores iniciantes que poderiam participar da pesquisa. Para que a amostra tivesse a maior abrangência possível, foram selecionados aleatoriamente para a entrevista indivíduos de todos os municípios. Obtivemos assim, um total de quinze professores iniciantes entrevistados, uma vez que todos os sujeitos definidos para amostra aceitaram e se disponibilizaram a participar da pesquisa.

No que se refere à dimensão técnico-instrumental da pesquisa, foi utilizada entrevista para a coleta de dados. Por isso, esta foi gravada e, posteriormente, transcrita. Para análise dos dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo a partir da perspectiva de Bardin (2016). As reflexões tecidas acerca das falas dos professores iniciantes são provenientes da análise da categoria “ingresso profissional docente” e encontram-se na sequência da discussão.

### **Processo de ingresso profissional e suas implicações na permanência do professor iniciante**



Nesta unidade vamos discorrer sobre a leitura que os professores iniciantes fazem do seu espaço de atuação profissional e as condições que lhes são propiciadas e, mais precisamente a respeito do processo de ingresso profissional docente e sua influência na permanência na carreira.

Primeiramente, quando questionados sobre o ingresso na vida profissional, os participantes da pesquisa fizeram menção a como conseguiram a vaga de trabalho docente, ou seja, se inicialmente começaram a atuar por intermédio de processos seletivos e contratações, ou se tiveram sua primeira oportunidade de ingressar na docência pela nomeação no próprio concurso público. Assim, pela nomeação no cargo de professor ser um dos critérios para definição da amostra, alguns entrevistados ressaltaram a satisfação e realização em estar iniciando na carreira e que, além disso, foram bem recebidos no espaço de trabalho. A exemplo, a Professora 7<sup>2</sup> discorre que: *Para mim foi bom, pois todo mundo quer entrar num concurso, por ser mais estável e garantido.*

O sentimento de realização, mencionado pelos entrevistados, vincula-se, especialmente, a aprovação e nomeação no concurso público para a docência. Esse sentimento revela um cenário de muitos sistemas de educação, pois mediante os processos seletivos e contratações predeterminadas, presentes neles, muitos professores precisam lidar com a incerteza de no próximo ano letivo ter a oportunidade de retornar, ou não, à escola. Esse quadro prevalece, geralmente, para os professores iniciantes e é decorrente também dos poucos concursos públicos para professor realizados na região.

Tardif (2013) reconhece que a instabilidade é uma dura realidade enfrentada pelos professores iniciantes e que cada fim de contrato representa uma ruptura com a escola e os alunos, assim como, um maior empenho, adaptação e flexibilidade para se inserir posteriormente numa nova escola. Sendo assim, compreende-se porque para alguns entrevistados

---

<sup>2</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos identificaremos cada um deles com um número sequencial de 1 a 15. Para diferenciar seus depoimentos das ideias de autores do referencial teórico, trazidas ao texto, destacaremos na letra itálico as falas dos professores.

o ingresso profissional, apesar de envolver a adaptação, representa realização, satisfação e segurança em decorrência da estabilidade e possível vinculação com o espaço de trabalho.

A importância do processo de adaptação e socialização profissional demanda ser discutida, uma vez que nesse período o professor iniciante lida com emoções e sentimentos de diversas naturezas, provenientes, especialmente, das demandas exigidas pela atuação docente. Ao mencionar essa questão, a Professora 4 define que:

*No início senti bastante insegurança, porque no curso tivemos as práticas e os estágios, mas são práticas realizadas diferentes de quando você tem por responsabilidade uma turma [...]. Diferente de uma turma de alunos que você tem que trabalhar, dar conta dos conteúdos, da aprendizagem desses alunos durante o ano todo. Então é muita responsabilidade, sinto insegurança e ao mesmo tempo considero que é um desafio enorme quando a gente inicia. Saber que você é o professor responsável por aquela turma e ter que dar conta da aprendizagem de todos.*

De maneira semelhante, a Professora 15 ressalta que ao iniciar apresentou ansiedade, medo e preocupação, uma vez que se tratava de algo novo. A mesma citou a ansiedade por acreditar que estava errando em muitos pontos. Além disso, mencionou ter medo de não atingir os objetivos e preocupação em considerar na sua atuação tudo o que aprendeu na formação. Complementando essa percepção, Nono (2011) define que a preocupação, o estresse, a ansiedade, a angústia, os diversos medos e, até mesmo, os momentos de pânico, assumem importância e envolvem o professor iniciante, mas diminuirão com a experiência e a confiança.

Os demais professores, ao analisarem seu ingresso profissional, também ressaltaram a ansiedade para conhecer a turma, o sentimento de “não saber nada” e a insegurança alimentada no questionamento: “será que vou conseguir?”. Nesse sentido, a partir do conteúdo das entrevistas, os seguintes sentimentos e emoções foram identificados e citados pelos professores iniciantes: ansiedade; expectativa; medo; nervosismo; insegurança, surpresa; preocupação; frustração; solidão; realização; amor; satisfação; segurança;

felicidade. Diante dos mesmos, entende-se que apesar dos sentimentos iniciais de medo, insegurança, ansiedade e preocupação, após a adaptação, alguns professores entrevistados demonstraram satisfação ao perceberem os resultados de sua atuação e reconhecerem que *cada dia que passava era melhor que o anterior* (Professora 11).

Dando continuidade à análise, questionou-se aos professores iniciantes se em algum momento pensaram em desistir e abandonar a profissão, e em caso de negativa, quais os motivos que os levam a permanecer, ou até mesmo, não pensar em desistir. Um número relativamente alto da amostra, compreendido por aproximadamente 74% dos professores entrevistados (11 professores), ressaltou não ter pensado em desistir da carreira. Quando questionados sobre o que os fez não pensar em desistir, alguns discorreram sobre o gosto pela profissão, amor às crianças, aprendizagens construídas na atuação profissional e, principalmente, pelo carinho recebido dos alunos que não é obtido apenas com os resultados do final do ano, mas todos os dias. Para exemplificar recorreremos ao que a Professora 11 revela ao não ter pensado em desistir: *Realmente o amor pela profissão, o amor por ensinar. Uma gratidão gostosa de ver que o que você está ensinando está dando resultado positivo. Isso não tem o que pague.*

Uma das razões que fez com que a maioria dos entrevistados não pensasse em desistir, por mais que não foi explicitado em seus relatos, além das questões mencionadas, envolve a própria aprovação e nomeação no concurso público. Os demais professores, apesar de terem relatado, em alguns momentos, a vontade de desistir, reafirmam que é o gosto pela profissão que os fazem permanecer.

Mais especificamente no que tange ao ingresso profissional, também foi identificada a dificuldade de que, ao chegar na escola, cabe ao professor iniciante, por si só, conhecer o espaço, se “ajustar ao sistema” e buscar meios para “sobreviver” e conseguir permanecer na docência. A Professora 3 externa sua insegurança em decorrência da falta de apoio e de *feedback* da escola no tocante ao seu trabalho. Afirma que como [...] *não tenho muita experiência na educação e de trabalhar em escola eu procuro*

*sempre ajuda, só que às vezes não consigo retorno e fico muito em dúvida. Às vezes espero a ajuda de um professor que está junto comigo, mas nem sempre tenho.*

A partir da descrição feita pelos professores iniciantes, compreende-se porque o processo de ingresso profissional, muitas vezes, gera respostas emocionais de medo, insegurança, ansiedade, preocupação, frustração, etc. A dificuldade de se inserir na escola e na própria profissão acaba sendo mais acentuada com a falta de apoio e de disposição para compreender o professor iniciante.

Dificuldades de diversas naturezas foram mencionadas pelos professores iniciantes, sendo que as mesmas compreendem desde a questão da indisciplina, relação com os pais e a falta de condições didático-pedagógicas e materiais, até questões que implicam diretamente na constituição do professor e no sentido atribuído a profissão, como a falta de reconhecimento e valorização. Mecanismos que levam à conformidade e adequação à lógica do sistema e, principalmente, a falta de apoio ao docente iniciante. Esse contexto amplifica ainda mais as dificuldades encontradas e, indiretamente, interfere na permanência do professor iniciante, uma vez que suas percepções são o resultado da interação entre a sua história de vida pessoal, as condições escolares, as interações e os contextos sociais e políticos em que seu trabalho ocorre.

## **Conclusão**

A atuação do professor iniciante compreende, entre tantos fatores, um momento de insegurança, mas também de experiências, aprendizados e construções que envolvem sua identidade. Mediante isso, reconheceu-se a necessidade de investigar o processo de ingresso profissional e suas implicações na permanência do professor. Por meio do estudo foi possível entender que a socialização profissional está diretamente relacionada com a permanência, pois esse processo é influenciado pelo apoio e pela construção de vínculos possibilitados, ou não, no contexto escolar.

Constituídos por dúvidas, inseguranças e incertezas, nos anos iniciais da docência podem ser observados as lacunas dos processos formativos iniciais e continuados, assim como, as intencionalidades implícitas na cultura interna da escola. Além da falta de políticas de apoio à docência iniciante no país, no contexto escolar, o processo de ingresso profissional não é reconhecido enquanto um momento importante para a constituição docente. Contudo, em virtude da falta de apoio e dos conflitos e dificuldades iniciais, o professor iniciante não consegue direcionar seus esforços para a atuação profissional, uma vez que suas preocupações se voltam para “sobreviver” e permanecer na carreira.

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2016.
- CAVACO, M. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 155-191.
- GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-169.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.
- LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3841>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- NONO, M. A. **Professores Iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa/Portugal: EDUCA, 2009
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

#### **AUTORES:**

**Luana Fussinger** é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/URI. Foi bolsista de Projetos de Iniciação Científica PIIC/URI e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES. Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (URI), bolsista PROSUC/CAPES e faz parte do Grupo de Pesquisa em Ética, Educação e Formação de Professores. E-mail: luana\_fussinger@hotmail.com.

**Arnaldo Nogaro** é doutor em Educação - UFRGS. Atualmente é Reitor da URI e exerce docência nos cursos de graduação e pós-graduação desta Universidade – sendo pesquisador do Mestrado e doutorado em educação do Campus de Frederico Westphalen. Líder do Grupo de Pesquisa Ética, educação e formação de professores. E-mail: narnaldo@uricer.edu.br.

# **GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MATO GROSSO: O ADVENTO DA LEI Nº 7.040/98/SEDUC/MT**

Márcio Paz Câmara

Silvia Regina Canan

## **Introdução**

Cada vez torna-se mais nítida a importância da educação no cenário social. Por esse motivo ela vem ao longo do tempo, sofrendo significativas transformações em relação a seus paradigmas, o que tem promovido inúmeras reflexões e discussões acerca de sua real função, possibilidades e efetiva participação social. Ou seja, a educação deve acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade, a fim de que se possa assegurar que os cidadãos se qualifiquem para enfrentar as demandas advindas dessa sociedade, principalmente no que se refere a sua participação enquanto parte dela.

Uma das mais importantes transformações ocorridas na educação trata-se da questão da democratização, que teve início com a ampliação do acesso às escolas, no sentido de atender toda a população em idade escolar. No entanto, essa medida não bastou para elevar a qualidade do ensino, uma vez que a gestão, na maioria das vezes, tinha como princípio, atender os interesses do governo, sem que os reais interessados tivessem qualquer oportunidade de discutir as suas necessidades.

Por se entender que atualmente, diante dos novos paradigmas que norteiam a sociedade, a educação alcança um novo patamar de importância, uma vez que são necessárias novas formas de conduzir a gestão escolar, é fundamental que o gestor tenha consciência do seu papel social, político e ético na construção de uma educação que propicie uma educação eficaz no sentido de garantir os direitos básicos de aprendizagem aos alunos, bem como a efetiva participação de toda comunidade escolar.

Levando em consideração o contexto apresentado, o presente trabalho parte da premissa de que se deve compreender a importância da democratização da gestão da educação, buscando eficiência a partir da participação. Para tanto, se embasa na normatização da Lei nº 7.040/98/SEDUC/MT nas Escolas Estaduais de Mato Grosso, a fim de entender de fato, a importância e o impacto da gestão democrática escolar, já que a gestão deve estar associada à democratização, visto que demanda a participação de todos na tomada de decisão, mediante planejamento participativo (LÜCK, 2006).

Para que se possa entender de fato as implicações do referido documento na educação do Estado, aspectos relevantes sobre a efetiva implantação nas unidades escolares visando a garantia de oportunidade de participação e cumprimento da Lei, far-se-á uma análise do Sistema de Ensino do Estado de Mato Grosso, além de outros temas pertinentes ao assunto principal, como, por exemplo, entender as peculiaridades da gestão educacional, e as relacionadas a implantação e efetividade da Lei em questão.

## **Gestão Escolar**

A função do gestor escolar é fundamental para que se efetivem as políticas públicas para a educação, no sentido de promover a tessitura de uma ação educativa verdadeiramente voltada à promoção da satisfação das necessidades dos sujeitos educacionais.

Contudo, a gestão escolar percorreu um árduo caminho, até se constituir nos modelos atuais, e, embora a educação no Brasil exista desde a época da colonização portuguesa, a administração da mesma é um processo bem mais recente, embora considere-se relevante que se conheça o histórico da gestão escolar, até para que se estabeleça um juízo sobre a sua importância dentro do processo educativo.

A perspectiva de administração escolar surge apenas no final do século XIX ou início do século XX, segundo (Vieira, 2001), e prima pela rigidez



e pela burocracia, características próprias do período histórico, já que a educação era intrinsecamente relacionada com os valores de cada época.

Considerando que o Brasil estava em um período de transição do Império para República, havia muito o que se organizar, e não se tinha ainda o pensamento da administração escolar como área pedagógica, ou seja, a educação brasileira não satisfazia a nenhuma das classes sociais, porque o que se via era atuação irregular, fragmentada e quase nunca com resultados satisfatórios, o que fez com que surgissem movimentos no sentido de organizar o sistema de ensino.

Contudo, apenas a partir da década de 1930 é que se tem informações teóricas a respeito da administração escolar e, assim, segundo (Sander, 2005, p. 425), “começamos a escrever um novo capítulo no campo da administração da educação”, e sob a luz dos ideais progressistas, surgem os primeiros escritos teóricos sobre o tema.

No que tange à gestão democrática por meio do aumento da participação popular encontramos na Constituição Federal Brasileira de 1988 trechos abordam de forma geral e ampla esse tópico a partir de dois prismas: o do acesso à informação e o da participação de representantes em órgãos da administração pública. No Art. 5º, inciso XXXIII, observamos o direito à informação, segundo o qual “todos têm direito de acesso a informações de interesse individual, coletiva ou geral, a serem expedidas, sob pena de responsabilidade”. A educação é defendida como direito social no Art. 6º, e no Art. 10, a Carta Magna assegura a possibilidade de todos os empregados e trabalhadores participarem em órgãos colegiados da esfera pública. Ainda em relação ao processo de participação, no Art. 37 da mesma Lei, percebemos temas que abordam os procedimentos que ampliam a participação dos usuários de serviços públicos ou funcionários, na avaliação dos serviços prestados.

O Art. 206 inciso VI, que trata da gestão democrática, reafirma que o ensino deve ser ministrado segundo os princípios da gestão democrática na educação pública, organizando-se de modo a garantir a efetiva

participação da sociedade e comunidade local nas tomadas de decisões e transparência e divulgação nos gastos públicos.

A administração escolar foi durante muito tempo um processo marcado pelo centralismo, autoritarismo e estruturas burocráticas padrões, porque as decisões não eram compartilhadas, sendo que a administração era centralizada. Somente nos anos 90 começa-se a perceber mudanças, devido às mudanças na sociedade, que passa a exigir mais abertura na administração escolar. Nesse período houve intensas reformas do Estado, e ampliação dos estudos na área educacional, resultando nas mudanças percebidas a partir daí.

Pode-se dizer então que:

O conceito de Gestão Escolar, relativamente recente, é de extrema importância para que se tenha uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos e oferecer, ainda, a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social. Para fim de melhor entendimento, costuma-se classificar a gestão escolar em três áreas, que funcionam interligadas, de modo integrado ou sistêmico: Gestão Pedagógica, Gestão de Recursos Humanos e Gestão Administrativa. (Dos Santos, 2006, p.130).

Assim, deixou-se de usar o termo administração escolar, que denotava apenas um sentido técnico, e passou-se a empregar o termo gestão, sendo que este representa “[...] um novo modelo de administrar uma realidade [sendo] em si mesma, democrática já que traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo.” (CURY, 2006).

A consequência dessas mudanças, concebidas a partir desse período, pelo desejo de participação que a população expressava de maior participação popular, foram as amplas discussões envolvendo profissionais da educação, que desejavam “(...)mudanças na gestão e organização da educação, valorização do magistério como profissão.” (OLIVEIRA, 2002, p.136).

A Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que dispensou atenção especial à questão da gestão escolar, colocando-a como política educacional, e determina as incumbências do gestor escolar:

[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas. Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; promover meios para a recuperação de alunos com menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (LDB, Art. 12, Incisos de I a VII).

Desse modo, se compreende que a figura do gestor escolar é de fundamental importância em vários aspectos, sejam eles de ordem física, sócio-política, relacional, material, financeira e pedagógica. E quando se discute a organização e o funcionamento da escola, é impossível não enfatizar a relevância da figura do gestor, uma vez que trata-se do mediador e norteador da efetividade das Leis no âmbito das unidades escolares sob a sua jurisdição.

### **Democratização da gestão escolar no Estado de Mato Grosso: O advento da Lei Nº 7.040/98/SEDUC/MT**

Embora desde a promulgação da Constituição Estadual de Mato Grosso, em 1989, que já se definia que a Assembleia Legislativa de Mato Grosso é quem deveria legislar sobre as políticas educacionais no Estado, apenas em 1998 foi criado o Sistema Estadual de Ensino.

Em consonância com o entendimento acerca da gestão escolar democrática, o Estado de Mato Grosso procurou se adequar, promulgando a Lei nº 7.040/98/SEDUC/MT, a fim de regulamentar a gestão democrática no âmbito do Estado.

Essa lei propõe que o Sistema Estadual de Educação crie dentro de cada Unidade Escolar o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar -

CDCE e estabelece os critérios para a escolha dos Diretores Escolares, endossando os documentos federais já em vigor, como a Constituição Federal de 1988 (Capítulo III, Art. 206, Inciso VI) e a LDB 9394/96 (Artigo 3º, Inciso VII), que já tratavam da gestão democrática.

Diferentemente do antigo modelo de gestão, onde as decisões são tomadas de forma hierárquica, centrada na figura do diretor, a gestão democrática pauta-se pela descentralização da gestão, onde as decisões passam a ser tomadas por um colegiado.

Por esse motivo, a referida lei preconiza a criação dos Conselhos Escolares, órgãos independentes, de caráter consultivo e deliberativo, com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, com vistas a garantir que toda a comunidade seja envolvida nas decisões a serem tomadas, participando de forma mais próxima nas decisões a serem tomadas nas unidades escolares.

Nesse parâmetro, a Lei 7.040/98/SEDUC/MT passa a definir que as Escolas Estaduais sejam geridas por dois órgãos distintos: a Diretoria, formada pelo diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar; e o CDCE-conselho consultivo e deliberativo, formado por representantes da comunidade escolar, sendo que o documento define comunidade escolar como "o conjunto de alunos, pais ou responsáveis por alunos, os profissionais da educação em efetivo exercício no estabelecimento de ensino." (MATO GROSSO, 1998b, p. 1).

Para que se garanta que a comunidade realmente terá papel ativo na gestão escolar, fica definido que ao diretor deve ser escolhido por votação direta, pela comunidade escolar, devendo cumprir um mandato de dois anos, podendo ser reconduzido por mais dois. Esse processo deve ser conduzido pelas assessorias pedagógicas que prestam assistência aos municípios.

Já o segundo órgão gestor, é definido no artigo 17 da Lei Nº 7.040/98/SEDUC/MT como:

Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar é um organismo deliberativo e consultivo das diretrizes e linhas gerais desenvolvidas na unidade escolar e constitui-se de profissionais da educação básica, pais e alunos, em mandato de 2 (dois) anos, constituído em Assembleia Geral. (MATO GROSSO, 1998b, p. 3).

Os membros também são escolhidos democraticamente pela comunidade escolar através de assembleias e eleições diretas entre os segmentos (profissionais da educação básica, pais e alunos) com exceção do diretor, que é membro nato, e têm atribuições consultivas e deliberativas.

Devido a grande extensão territorial do Estado de Mato Grosso, foram criadas as Assessorias Pedagógicas, em conformidade com a Lei Complementar nº 206/2004, com o intuito de representatividade da Secretaria de Estado de Educação, órgão central, mais próximas e vigilantes junto as unidades escolares. O Art. 3º, inciso II, alínea 'c' da referida Lei define o assessor pedagógico como função, cujas atribuições relacionadas a este trabalho são as que seguem:

[...] fornecer orientação técnica e administrativa às unidades escolares públicas e privadas;

[...] orientar e acompanhar a aplicação da legislação educacional e administrativa às unidades escolares públicas e privadas;

[...] articular e monitorar programas e projetos emanados da SEDUC na área de abrangência das unidades escolares;

[...] orientar, acompanhar e analisar a elaboração do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), tendo por base instrumentos emanados do órgão central;

[...] monitorar a execução do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) nas unidades escolares, através de instrumentos avaliativos emitidos pelo órgão central.<sup>10</sup> (MATO GROSSO, 2004, p. 2-3).

Esse profissional tem a importante missão de promover a articulação entre as escolas e a administração central em Cuiabá/MT, prestando um trabalho mais próximo as unidades escolares, visando maior agilidade e suporte as mesmas.

Com a aprovação da Lei Nº 7.040/98/SEDUC/MT e a criação das Assessorias Pedagógicas houve a interligação do sistema de ensino em Mato Grosso, onde há mais proximidade do órgão central das unidades escolares, buscando assim dar maior efetividade e suporte ao cumprimento da

legislação vigente, bem como acompanhar e avaliar mais de perto as ações das unidade escolares.

### **Aspectos relevantes a respeito da Lei Nº 7.040/98/SEDUC/MT e sua efetividade nas Escolas Estaduais em Mato Grosso**

Com o Advento da Lei Complementar Nº 7.040/98/SEDUC/MT no âmbito das unidades escolares do Estado de Mato Grosso, a qual ocorreu em 1º de outubro de 1998, sancionada pelo então governador Dante Martins de Oliveira, houveram grandes mudanças na forma de gestão e participação popular nos ambientes escolares. Os modelos anteriores já não satisfaziam as necessidades da época nem se encaixavam mais no cumprimento do que determinava a Lei agora em vigor, destacando assim a necessidade e relevância de tal tema.

Em um contexto anterior a Lei, as decisões estavam centralizadas única e exclusivamente na gestão de cada unidade escolar, a qual possuía autoridade para tal fim, ordenando despesas, realizando pagamentos, enfim, efetivando grande parte das ações ou ainda, com alguma participação de servidores da própria unidade escolar. No entanto, essa realidade foi transformada, a democracia, participação dos pares e comunidade escolar estariam garantidos.

Neste mesmo contexto, sobre a importância da gestão escolar e sua democratização, (Lück, 2009, p. 25) destaca que "a gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação", a qual nos possibilita observarmos de forma abrangente os problemas educacionais, interligados, como um todo.

Nesse sentido, a gestão escolar deve ser aquela que, além de tratar e cuidar de assuntos de cunho pedagógico educacional deve também englobar a escola como um todo, buscando interação entre seus pares, afinal, a educação é algo constituído por vários entes da sociedade, portanto pressupõe participação efetiva de todos.

Entre os brasileiros, a democracia tem um valor incomensurável, haja vista o que a mesma está constantemente presente em vários documentos e leis em nosso país. No entanto, para que exista democracia de fato, o pressuposto básico é que haja uma vida melhor para todos, independentemente de condição social, econômica, racial, religiosa ou gênero. Nesse sentido, (PARO, 2008, p. 85) diz que essa abertura democrática não deve ser vista como uma forma de controle das ações as quais o Estado desenvolve, mais sim como uma necessidade do processo, seja de cunho administrativo ou pedagógico, enquanto uma extensão de aprendizado e desenvolvimento do cidadão.

Ainda em relação a isso (Paro, 2000) ressalta que a participação dos pais nesse processo de democratização não pode ser restrito apenas as funções arrecadoras de fundos, ou ainda, responsabiliza-se pela manutenção de equipamentos, recuperação de prédio escolar e outras atividades não afins as suas responsabilidades. Segundo ele, esse tipo de relação marca a cultura institucional de diversas escolas, onde requer a busca de nossa cultura política mais ampla visando repreender tais ações, que, historicamente vem contribuindo a limitação da participação nesse processo. Essa visão de participação no âmbito da unidade escolar revela uma democratização falseada, não plena, quase sempre fadada ao desestímulo e afastamento. Esse processo pode levar a escola a perda de sua identidade, descaracterizando assim suas atividades e enfraquecendo toda sua estrutura.

De acordo com (Luckesi, 2007, p.15), "Uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade. A "cara da escola" decorre da ação conjunta de todos esses elementos". Ou seja, a escola é administrada em função de sua comunidade e com sua comunidade, levando em consideração e privando pela participação efetiva de todos, de modo que se sintam como "parte" da escola, peças importantes como de fato são. Assim, ela é o espelho de seus gestores. Ela exige um gestor capaz de identificar e implementar espaços de aprendizagem compatíveis com uma educação participativa,

certificando a construção de escolas solidárias, democráticas e competentes.

Um importante passo foi dado no Estado de Mato Grosso com a aprovação e implantação da Lei Nº 7.040/98/SEDUC/MT, afinal, apesar da mesma não se tratar de uma Lei consideravelmente recente, os princípios de participação popular e democracia estão intrinsicamente calcados na sociedade brasileira como um todo. A partir daí um grande passo e uma grande oportunidade foi criada para que as escolas possam atrair os demais segmentos da sociedade para dentro dos muros e da realidade administrativa e pedagógica das unidades escolares.

Contudo, para que haja de fato essa participação, os conselhos escolares, peças fundamentais na atual conjuntura, precisam, primeiramente, serem constituídos por representantes de todos os segmentos de pais, alunos, professores, servidores e gestão escolar, selecionando de forma democrática os interessados em participar e contribuir efetivamente no determinado conselho/segmento.

Nesse sentido, segundo (ROMÃO, 1997, p. 67): “Os caminhos para implantação de uma gestão democrática e participativa necessita, não só dos convites aos participantes do processo, mas, sim da geração de condições para que os mesmos se insiram no processo”. O sentido de participação não deve ser compreendido só pelo fato de estar presente, mais sim como o de se sentir presente, como parte, útil.

Seguindo a mesma linha, (CURY, 2006) complementa que “a participação é um elemento essencial nas várias etapas de luta pela democratização do país, pois sem a participação efetiva da comunidade e da sociedade não há que se falar em democratização”. Democracia igualmente pressupõe envolvimento e participação, que historicamente já está intrínseco na personalidade e concepção do povo brasileiro, no entanto há de se privar por sua efetividade, que perpassa por variados fatores.

Por outro lado, em se tratando da gestão das unidades escolares, de acordo com a Lei nº 7.040/98/SEDUC/MT, em seu Art. 3º “A administração das



unidades escolares será exercida pelo diretor, em consonância com as deliberações do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, respeitadas as disposições legais". Sendo assim, o papel fundamental na gestão das unidades escolares ainda continua sendo a figura do gestor, que precisa ser capacitado e atento aos constantes anseios e deliberações dos conselhos escolares.

O gestor escolar deve ser um mediador, pois é através dele que todos os projetos, decisões e deliberações dos conselhos iram se materializar dentro das unidades escolares, é importante que esteja aberto a opiniões divergentes, seja sensato, mediador de conflitos, eficiente. Nesse contexto, o gestor educacional exerce papel de suma importância no processo de implantação e efetivação da democracia no âmbito das unidades escolares, pois é ele o agente capaz de condicionar os elementos da Lei Nº 7.040/98/SEDUC/MT reunindo esforços para sua efetiva implantação na unidade escolar sob sua jurisdição.

### **Considerações finais**

A sociedade contemporânea tem nos exigido cada vez mais conhecimento e capacidade de adaptação as constantes mudanças as quais estamos constantemente submetidos, nesse sentido a escola e a educação como um todo também devem acompanhar essas mudanças, bem como proporcionar condições para sua efetivação.

Sendo assim, a definição de políticas que permitam a participação dos cidadãos na gestão escolar, permite a ampliação das responsabilidades quanto à gestão das escolas, permitindo também que se construa uma rede de participação, onde o objetivo é uma educação de melhor qualidade.

A partir do advento da Lei Nº 7.040/98/SEDUC/MT as Escolas Públicas em Mato Grosso passaram por grandes e significativas mudanças em sua forma de gestão, uma das mais significativas mudanças com a referida Lei foi a criação dos Conselhos Escolares, de autoridade consultiva e deliberativa, participando efetivamente das tomadas de decisão da gestão,

possibilitando assim a formação plena dos cidadãos através da interação com a gestão das unidades escolares.

No entanto, faz-se necessário reforçar que todos os envolvidos devem ter um comprometimento com as ações desenvolvidas pela gestão escolar, considerando que essa participação ativa e atuante é que irá consolidar as políticas públicas educacionais, no sentido de contribuir para que os estudantes tenham as condições necessárias para enfrentar o mundo.

A partir da análise crítica da referida Lei, podemos observar pontos relevantes dela que, se de fato forem implantados, observadas as peculiaridades de cada unidade administrativa pode-se chegar a um patamar satisfatório de democracia e envolvimento da educação para com seus pares.

## Referências

BRASIL. **Constituição Federal**. 2ª edição. Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 1996.

CURY, C. R. J. **Os conselhos de Educação e a Gestão da Docência em Formação**. Série saberes pedagógicos. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOS SANTOS, Fernandez Maria Elizabete. **Função do Gestor na Escola Pública**. Revista de Divulgação técnica – científica do ICPG, Vol.3, n.9-jul-dez/2006.

LÜCK, Heloisa. A construção da concepção de gestão. In: **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula**. ABC Educatio, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

MATO GROSSO. **Constituição Estadual de Mato Grosso**. 1989. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/arquivos/parlamento/ssl/constituicao-estadual.pdf>. Acesso em 05 de Julho de 2020.

\_\_\_\_\_. **Cria no âmbito do Estado de Mato Grosso o Sistema Estadual de Ensino.** 1998. Disponível em: <http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/5fc1d9aa762b88eb042567c1006acee8?OpenDocument>. Acesso em 05 de Julho de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 206, de 29 de dezembro de 2004** - D.O. 29.12.04. Dispõe sobre alterações na Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998. Diário Oficial do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 22 mar. 2005. Disponível em: <://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Lei%20Complementar%20C2%B0%20206.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Serviços Legislativos. **Lei nº 7.040, de 1º de outubro de 1998.** Regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. Diário Oficial do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 1º. out. 1998b. Disponível em: [http://site.seduc.mt.gov.br/cdce/Lei\\_7048-98.pdf](http://site.seduc.mt.gov.br/cdce/Lei_7048-98.pdf).

OLIVEIRA, Dalila A. e ROSAR, Maria de F. F. (Orgs.) **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** 15 ed. São Paulo Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 5 ed. São Paulo: Ed. Xamã, 2000.

ROMÃO, José. **Diretores escolares e gestão democrática da escola.** São Paulo: Cortez, 1997.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da educação.** Brasília: Líber Livro editora, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto. & AGUIAR, Marcia A. S. (Orgs.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 2ªed. São Paulo, Cortez, 2001.

**AUTORES:**

**Márcio Paz Câmara** é Graduado em Administração, Gestão Pública e cursando Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia. Especialista em Gestão Educacional, cursando especialização em Informática da Educação e Tutoria em Educação a Distância. Profissional da Educação atuando na área administrativa e afins a mais de dezesseis anos, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior – NEPPES, Aluno do Mestrado em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Frederico Westphalen/RS. E-mail: [a097461@uri.edu.br](mailto:a097461@uri.edu.br)

**Silvia Regina Canan** é Doutora em Educação. Docente do PPGEDU - URI - Campus Frederico Westphalen. Membro do **GIEPES** - GRUPO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR - Pesquisadora e Líder do **NEPPES** - NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS E PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Membro do GT **CLACSO** - CONSELHO LATINO AMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. E-mail: [silvia@uri.edu.br](mailto:silvia@uri.edu.br)

# **O PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA IGUALDADE E A POLÍTICA DE COTAS**

Chanauana de Azevedo Canci

Jaqueline Moll

## **Introdução**

Este trabalho faz parte de pesquisa de mestrado desenvolvida sobre mecanismos institucionais de universidades federais no cumprimento da reserva de vagas para candidatos na modalidade de cotas raciais. Como parte da pesquisa, destacou-se o princípio constitucional da igualdade, buscando colaborar com o alargamento da compreensão sobre os impactos gerados pelas políticas de ações afirmativas no ensino superior.

A modalidade mais famosa de ação afirmativa para o ensino superior é a política de reserva de vagas em universidades públicas, popularmente conhecida como política de cotas. Passados mais de 15 anos da implementação das primeiras políticas de reserva de vagas por universidades públicas brasileiras e 8 anos da decisão unânime proferida pelo Supremo Tribunal Federal quanto à legitimidade e constitucionalidade das cotas, significativa parte dos debates atuais ainda abordam o assunto em caráter especulativo, desconsiderando as experiências acumuladas ao longo da história (JESUS, 2019).

Propõe-se, portanto, uma análise do princípio constitucional de igualdade, que é o princípio gerador das ações afirmativas e do fortalecimento das demandas que buscam garantir maior isonomia entre os grupos sociais brasileiros, abrangendo a conquista das cotas raciais, reconhecida constitucionalmente como direito e meio de redução de desigualdades ao acesso ao ensino superior.

## **O debate sobre a constitucionalidade e legitimidade das cotas**

O princípio constitucional da igualdade em relação às ações afirmativas foi tema da tese de doutorado do jurista Joaquim Benedito Barbosa Gomes, que foi Ministro do STF entre os anos de 2003 e 2014, que há época da construção da pesquisa ocupava o cargo de Procurador da República e Professor da Faculdade de Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A tese transformou-se em um livro acerca do tema, identificando a experiência dos Estados Unidos sobre o direito enquanto instrumento de transformação social.

Gomes (2001) aborda o princípio jurídico-filosófico de que todos os seres humanos são naturalmente iguais enquanto ideia essencial, sendo um dos pilares da democracia moderna e componente fundamental da noção de justiça. Diferentemente do que pregava Aristóteles de que “há homens que nasceram para escravos e outros para senhores” desde as mais antigas escolas do pensamento, propugna-se uma igualdade substantiva e moral como critério de tratamento das pessoas, e não o meio de desigualdade intrínseco ao ser humano.

A edificação do conceito de igualdade foi uma construção jurídico-formal genérica e abstrata, em que todos deveriam ser iguais perante a Lei, sem qualquer distinção ou privilégio. O fim para o qual foi criada intencionava a abolição de privilégios e a extinção de distinções e discriminações baseadas na linhagem e na posição social. O ideal de igualdade não passava de ficção, conforme as predisposições dos teóricos e pensadores liberais, pois a simples inclusão da igualdade no rol dos direitos fundamentais não assegurava sua efetividade no sistema constitucional.

Importava tratar de igualdade de condições mais do que de oportunidades. Para isso, a adoção de uma concepção substancial da igualdade levaria em conta em sua operacionalização não apenas condições fáticas e econômicas, mas também comportamentos da convivência humana, como é o caso da discriminação. Com esse panorama, a atenção deveria estar voltada às desigualdades concretas existentes, com a aplicação de medidas desiguais para situações dessemelhantes, evitando o aprofundamento e interrompendo o ciclo de

perpetuação das desigualdades, engendradas pela própria sociedade (GOMES, 2001b).

A partir da visão de conferência de igualdade de oportunidades, pautada na necessidade de mitigação do peso das desigualdades sociais e econômicas, buscando a promoção da justiça social, resultou o surgimento de políticas sociais de apoio e de promoção de determinados grupos socialmente fragilizados. Passou-se a considerar não mais de forma genérica e abstrata essas questões, e o indivíduo alvo das políticas sociais passou a ser visto de forma específica; um indivíduo especificado atingível pelas ações afirmativas.

A nova postura estatal deixou de lado a neutralidade que permeava o tema, deixando de ser mero espectador dos embates para atuar ativamente na busca de concretização de igualdades perante o texto constitucional. Visava-se combater as manifestações flagrantes de discriminação e também os preconceitos de fundo cultural, enraizados na sociedade, promovendo transformações relevantes em vista da necessidade de observância dos princípios de pluralismo e diversidade em todas as esferas. Complementa Gomes (2001, p. 7) que "para o seu sucesso, é indispensável a ampla conscientização da própria sociedade acerca da absoluta necessidade de se eliminar ou de se reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias".

Entre avanços e retrocessos em relação às ações afirmativas constituídas no sistema americano, foram consideradas no século XX o meio mais ousado e inovador como instrumento de combate à discriminação e promoção de igualdade. Ensina Gomes (2001, p. 8) que:

A discriminação, como um componente indissociável do relacionamento entre os seres humanos, reveste-se inegavelmente de uma roupagem competitiva. Afinal, discriminar nada mais é do que uma tentativa de se reduzirem as perspectivas de uns em benefício de outros. Quanto mais intensa a discriminação e mais poderosos os mecanismos inerciais que impedem o seu combate, mais ampla se mostra a clivagem entre discriminador e discriminado. Daí resulta, inevitavelmente, que aos esforços de uns em prol da concretização da igualdade se contrapõe os interesses de outros na manutenção do *status quo*.

Dentre os países em destaque no século XX, no Hemisfério Ocidental, o Brasil foi o país que menos avançou em termos de ações afirmativas, apresentando índices altíssimos de desigualdades de cunho racial, em que o monopólio do aparelho do Estado era ocupado essencialmente por brancos, o que refletia em todas as esferas sociais.

No campo do trabalho, por exemplo, o domínio do acesso ao emprego era do branco, instaurando-se a hierarquização em que para o negro restavam as funções e atividades de menor prestígio. No sistema educacional, a educação de boa qualidade era reservada àqueles identificados por suas características de ascendência europeia, materializando uma dinâmica social perversa, agravando o quadro de desigualdades no país, fator que o tornou mundialmente conhecido.

Nos últimos tempos, têm sido propostos, no Congresso Nacional, diversos projetos de lei visando à introdução, no Direito brasileiro, de algumas modalidades de ação afirmativa. Esses projetos, apresentados por parlamentares das mais diversas tendências ideológicas, em geral buscam mitigar a flagrante desigualdade brasileira atacando-a naquilo que para muitos constitui a sua causa primordial, isto é, o nosso segregador sistema educacional, que tradicionalmente, por diversos mecanismos, sempre reservou aos negros e pobres em geral uma educação de inferior qualidade, dedicando o essencial dos recursos materiais, humanos e financeiros voltados à Educação de todos os brasileiros, a um pequeno contingente da população que detém a hegemonia política, econômica e social no País, isto é, a elite branca (GOMES, 2001b, p. 1-2).

Destaca Gomes (2001) que o Brasil necessitava empreender um movimento sério no combate à discriminação racial e promoção de integração do negro na sociedade. Contudo, não se refletia que a monopolização do branco resultava em uma “anomalia” para as representações dos princípios democráticos.

### **A ação declaratória de constitucionalidade junto ao STF**



Abordar a constitucionalidade das cotas raciais é analisar um momento histórico na luta pela igualdade de direitos, oportunidades e condições, principalmente, na representação de avanços, conjuntamente a tentativa de transformação do quadro social brasileiro. O espaço e os procedimentos das audiências públicas do STF são de significativa valia aos grupos de indivíduos socialmente marginalizados, que passam a ter voz nessa instituição, a fim de pôr em pauta de discussão experiências de contribuição para a solução de problemas, visando uma mudança social efetiva (GONÇALVES, 2018).

No centro das pautas em debate estão os temas de maior relevância social, como saúde pública, drogas ilícitas, questões ambientais, incluindo-se nesse rol as políticas públicas de educação: as políticas de ações afirmativas de cunho racial, com a discussão sobre cotas. Importam também, além dos temas, os argumentos postos sobre eles, de ordem e sentido histórico, científico, jurídico, revelando-se o próprio procedimento democrático de direito e a potencialidade que possui como mecanismo de resposta às demandas sociais.

O objetivo das audiências públicas é a inclusão da dimensão social de participação e deliberação no controle de constitucionalidade, instrumento esse que visa o debate público de matérias de ampla importância para a sociedade e que suscitem questionamentos e entendimentos a respeito do tema.

O amplo conhecimento dessas informações e entendimentos tornam-se contribuições para o consequente conhecimento da matéria pelos ministros, além da incorporação de um maior teor de legitimidade social e democrática à decisão final imposta por eles, partindo do pressuposto de que a sociedade subsidia a Corte para a tomada de decisão de forma mais consciente e completa sobre a questão em análise (GONÇALVES, 2018).

Merece especial destaque os aspectos principais da audiência pública sobre as cotas étnico-raciais realizadas no STF durante o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186. A realização de uma ADPF visa evitar ou reparar lesão a preceito fundamental

que decorra da Constituição Federal, que seja resultante de qualquer ato ou omissão do Poder Público. A Arguição nº 186, especificamente, resultou no reconhecimento de políticas de ações afirmativas pleiteadas pelos negros; população historicamente excluída e marginalizada que intentava a inserção de cotas de cunho racial para processos seletivos de ingresso em instituições de ensino superior.

Essa audiência pública ficou conhecida por ser um exemplo de luta por direitos, alicerçada em questões histórico-sociais que se perpetuaram na estrutura e formação do país, tornando situações de preconceito e desrespeito corriqueiras, sem que houvesse um esclarecimento, acompanhado de reconhecimento e redistribuição, quanto à discussão sobre as desigualdades sociais brasileiras.

A ADPF foi ajuizada pelo Partido Democratas (DEM) e visava a declaração de inconstitucionalidade de atos da Universidade de Brasília (UnB), representada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (CEPE), Reitor da Universidade de Brasília e Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE/UnB), que instituiu o sistema de reserva de 20% das vagas para ingresso no ensino superior empregando critério étnico-racial.

Os argumentos que embasavam o pedido versavam sobre a desnecessidade de políticas afirmativas racialistas no Brasil, afirmando que ninguém era excluído ou discriminado “apenas pelo fato de ser negro”, mas pela condição econômico-social. Sustentavam que a implantação de cotas “racializariam” o país, e que geraria uma discriminação reversa, ofendendo arbitrariamente o princípio da igualdade, “favorecendo” a classe média negra. Outro argumento utilizado pelos defensores da inconstitucionalidade das cotas raciais foi o de que as gerações presentes não poderiam ser responsabilizadas pelos erros cometidos no passado, impossibilitando a identificação dos beneficiários legítimos de programas e políticas de natureza compensatória.

Dentre as alegações de ofensa a princípios e preceitos constitucionais destacam-se o princípio de dignidade da pessoa humana, vedação ao

preconceito de cor e à discriminação, repúdio ao racismo, igualdade, legalidade, princípio da proporcionalidade, direito universal à educação, igualdade nas condições de acesso ao ensino e princípio meritocrático.

O que o Democratas questionava na inicial proposta era sobre a constitucionalidade da implementação no Brasil de ações afirmativas baseadas na raça. Em outras palavras, se era possível considerar razoável e legítima a adoção de critério racial, diferenciando, com isso, o exercício entre os cidadãos no que se referia ao ingresso em instituição de ensino superior. Entendia o partido que as ações afirmativas raciais não possuíam razão de existir, devendo limitar-se ao critério socioeconômico e não ao étnico-racial. A principal sustentação seria de que no país não há critérios objetivos para a definição de quem seriam os beneficiários, alegando que a universidade se valeria de critérios arbitrários para a adoção da medida.

Neste trabalho, destaca-se a participação de doze entidades<sup>3</sup> no julgamento, que se manifestavam contra a proposta do Democratas. Os representantes, na condição de amigos da Corte, mantinham como principal argumento a ideia de que as cotas raciais eram uma reparação histórica aos negros. Aos olhos dos amigos da Corte, o modelo que vinha sendo adotado pela UnB estava promovendo a justa inclusão dos negros, uma vez que o período de escravidão deixou marcas que permaneceram ao longo do tempo, até a atualidade.

Nas argumentações favoráveis fazia-se menção à desigualdade social estar intrinsecamente ligada ao racismo estruturante da sociedade brasileira, estando o projeto de implantação de cotas de acordo com a Constituição da República, pois buscava a redução de desigualdades sociais e da discriminação e a promoção de igualdade. As argumentações faziam jus a

---

<sup>3</sup> Os *amicus curiae* foram representados por: Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes; Fundação Cultural Palmares; Movimento Negro Unificado; Movimento Pardo-Mestiço Brasileiro; Fundação Nacional do Índio; Instituto de Advocacia Racial e Ambiental; Defensoria Pública da União; Movimento Contra o Desvirtuamento do Espírito da Política de Ações Afirmativas nas Universidades Federais; Instituto de Direito Público e Defesa Comunitária Popular; Associação Nacional dos Advogados Afrodescendentes; Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e Associação Direitos Humanos em Rede - Conectas Direitos Humanos.

uma luta por reconhecimento de um direito à igualdade material (GONÇALVES, 2018).

Destacando algumas das participações, propôs o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil a reflexão de que antes desse sistema começar a ser implementado as universidades estavam reservadas à classe econômica mais abastada, e que os preceitos que o DEM considerava serem ofendidos, estavam, na verdade, dando sustentáculo para que a política viesse a ser empregada nas universidades públicas.

A Defensoria Pública-Geral Federal abordou a composição da população brasileira por afrodescendentes e o acesso injusto ao mercado de trabalho, com uma disparidade significativa entre os rendimentos (salário médio) de brancos e negros. O Movimento Negro Unificado apontou que todas as pesquisas a respeito de desigualdade trazem números e dados em grande diferenciação de escala em se tratando dos negros, sendo a constituição de cotas raciais a oportunidade de, juridicamente, amenizar os efeitos da discriminação.

As manifestações seguiram em relação à Advocacia-Geral da União e Procuradoria-Geral da República, que defenderam o ponto de vista de que a cota adotada pretende acabar com uma discriminação cultural impregnada em toda a sociedade brasileira, e não apenas com uma discriminação biológica.

O Advogado-Geral da União argumentou que

segundo dados do IBGE, 50% da população brasileira são constituídos de negros e pardos, mas que dos 10% mais pobres da população do país, 11,5 milhões são negros ou pardos e apenas quatro milhões, brancos. Ou seja, para cada 2,7 negros ou pardos, apenas um branco está nessa faixa da miséria. Já na faixa dos 10% mais ricos, ainda conforme os dados por ele citados, 8% são pardos e apenas 1% é constituído de negros, ao passo que 88,4% dessa faixa é constituída de brancos. Assim [...] “a realidade social reproduz a discriminação”. E não é uma discriminação institucionalizada, mas cultural. O país tem, segundo ele, “uma aparente democracia racial” (COGO, 2015, p. 4).

No mesmo sentido, a Procuradoria-Geral da República questionou o mito da democracia racial no país, afirmando que a abolição não transformou "coisa em sujeito", nem assegurou garantias mínimas de igualdade:

Não precisamos de dados estatísticos, basta um olhar na composição dos cargos do alto escalão do Estado brasileiro ou nas grandes corporações e, na contrapartida, olhar para a população carcerária desse país, e para quem é parado pela polícia nas cidades brasileiras. [...] A maioria das universidades tem vários critérios para a admissão de alunos, de modo a valorizar determinados conjuntos de qualidades; é isso que vai determinar os méritos relevantes para a admissão. Nesse sentido, esse aspecto que será considerado do ponto de vista do mérito, quando a universidade eleger como missão promover a diversidade. A Constituição não prega o mérito acadêmico como o único critério (COGO, 2015, p. 4-5).

Relevantes foram os posicionamentos das entidades e instituições públicas sobre aspectos gerais e específicos relativos à educação dos negros, estabelecendo parâmetros positivos à causa para que apreciação da ADPF nº 186 fosse capaz de negar qualquer tentativa em acabar com o sistema de cotas (que depois passaria tornar-se Lei, em sentido obrigatório, e que representaria uma diferença imensa no ingresso de estudantes negros no ensino superior).

## **Conclusões**

Não esgotadas as discussões sobre a constitucionalidade e pertinência da aplicabilidade de cotas, maiores são os desafios relacionados à permanência dos estudantes cotistas nas universidades brasileiras. As experiências alcançadas com a implementação das ações afirmativas e das cotas, especificamente, tem como finalidade possibilitar a construção de um projeto de nação em que as relações étnico-raciais sejam reconhecidas como componente fundamental para a construção de uma sociedade democrática.

A partir desse contexto, a admissão de um sistema de reserva de vagas, que permitiu o ingresso diferenciado ao ensino superior para negros e outros grupos minoritários, representa a luta por justiça social e racial, com o ideário de corrigir e suprimir os efeitos de discriminação aos quais esses grupos foram submetidos. Essa forma de ingresso não pode ser compreendida como um favorecimento indevido, uma vez que os ingressantes terão de comprovar competências mínimas para empreender estudos em nível superior.

A história é uma detentora das provas de que a sociedade e a universidade possuem uma obrigação para com os negros, restando demonstrada a autenticidade do seu direito ao acesso à educação superior, pelas vias propostas pelas políticas de ações afirmativas. Para Silvério (2005), o modo mais eficaz se lograr êxitos na desmistificação do racismo, é a tentativa em erradicá-lo do espaço em que foi reproduzido ao longo dos séculos; nas universidades públicas e nos discursos das ciências humanas e sociais. Destaca-se, ainda, o papel da universidade nesse contexto, pois “caberá ao estabelecimento de ensino que os recebe fornecer todos os meios, apoio material, pedagógico e até mesmo afetivo para que cumpram com êxito o percurso acadêmico” (SILVÉRIO, 2005, p. 151).

### **P.S.: Revogação da particularidade racial da Lei de Cotas?**

Desde 19 de março de 2019, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 1.531/2019, apresentado pela deputada Federal Dayane Pimentel (PSL/BA), que propõe a revogação da Lei de Cotas em relação à reserva de vagas raciais em instituições públicas de ensino superior. A autora do Projeto de Lei, que é professora, participa de importantes comissões do Governo Federal, como a Comissão Especial do FUNDEB e Subcomissão Especial do PNE, por exemplo.

Como se tal matéria não tivesse sido exaustivamente tratada quando da arguição de constitucionalidade das cotas raciais em 2012, alega que a

Constituição Federal veda qualquer forma de discriminação, inclusive, que não caberia à legislação ordinária estabelecer tais distinções no ordenamento jurídico. Conforme destaca o Projeto de Lei nº 1.531/2019:

Se os brasileiros devem ser tratados com igualdade jurídica, pretos, pardos e indígenas não deveriam ser destinatários de políticas públicas que criam, artificialmente, divisões entre brasileiros, com potencialidade de criar indevidamente conflitos sociais desnecessários. Se o disposto na Carta Magna se aplica a todos os âmbitos, não se deve dar tratamento legal diferenciado para a questão racial para o ingresso na educação pública federal de nível médio e superior (P.L. nº 1.531, 2019, p. 2).

O Projeto de Lei (que se encontra junto à Comissão de Direitos Humanos e Minorias aguardando parecer do Relator), tem causado manifestações pró e contras, reavivando as discussões sobre o tema, retomando conceitos e reflexões considerados já superados pelo STF.

Cita-se como exemplo, a nota técnica contra a proposta de supressão das cotas raciais, encaminhada ao Congresso Nacional pelo Grupo Nacional de Direitos Humanos do Conselho Nacional dos Procuradores-gerais dos Ministérios Públicos dos Estados e da União, presidida pela Procuradora-geral de Justiça do Ministério Público do estado Bahia, e pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.

Tal documento enfatiza o papel constitucional do Estado ao promover igualdade por meio de políticas públicas que considerem o histórico de desigualdade sociorracial que penaliza os negros no Brasil:

Um argumento fundamental em favor da constitucionalidade da ação afirmativa no acesso ao ensino superior é o de que se trata de promoção da igualdade substantiva, objetivo fundamental no contexto de um Estado Social, e de uma sociedade que se pretende justa e solidária. Diante da realidade sociopolítica e econômica brasileira, as ações afirmativas são importante instrumento de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial. As finalidades das cotas raciais e das ações afirmativas de cunho racial são específicas e não dizem respeito à mera inclusão social, mas consideram, sobretudo, a particularidade da questão racial no Brasil (MPBA, 2019, p. 1).

Destacam-se, ainda, os resultados positivos gerados pelas políticas afirmativas quanto à ampliação do acesso à educação pública superior, destinada às camadas excluídas da sociedade, sem confundir tal ação com racialização. Defendendo que, pelo contrário, essas ações atuam como um mecanismo jurídico de desconstrução da racialização, imposta histórica e socialmente.

Em defesa das cotas raciais também se manifestou, por meio de nota técnica encaminhada ao Congresso Nacional, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, contestando o Projeto de Lei e declarando a relevância das ações afirmativas para o acesso à educação superior e também no enfrentamento do racismo e das questões de desigualdade social:

As ações afirmativas são importante instrumento de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial no Brasil, constituindo medidas positivas imprescindíveis para viabilizar o acesso mais igualitário à universidade pública, em caráter de verdadeiro mandamento constitucional (MPF, 2019, p. 1).

O documento esclarece que a própria Constituição Federal consagrou as políticas de ação afirmativa em favor dos segmentos sociais em situação de maior vulnerabilidade. No campo da educação, por exemplo, enfatiza a orientação de adoção de ações afirmativas pelo PNE, por exemplo, que previu a necessidade de criação de políticas que facilitem às minorias e vítimas de discriminação, o acesso à educação superior por meio de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, que possam permitir-lhes competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão ao nível superior de ensino.

A partir da constatação da insuficiência da igualdade em direitos para a concretização da igualdade de oportunidades, impõe-se a criação de mecanismos de ação positiva, de tal modo que a desequiparação torne-se instrumento a serviço do princípio da igualdade para correção de desigualdades precedentes. [...] Recorre-se a uma desigualdade de direitos para corrigir desigualdades fáticas, diante da insuficiência da igualdade



meramente formal para estabelecer a participação proporcional dos grupos nas diferentes esferas da vida social (MPF, 2019, p. 1).

Destaca ainda o julgamento da ADPF nº 186, pelo STF, que reconheceu, por unanimidade, a constitucionalidade da política de cotas étnico-raciais para ingresso nas instituições públicas de ensino superior. Entendimento este, que foi ratificado em ação semelhante que tramitava em relação às cotas para concursos públicos.

Além da ampliação do acesso ao ensino superior e dos resultados positivos, ressalta não haver qualquer prejuízo para a qualidade de ensino ou para o corpo discente, destacando o dever do Poder Público de intervir nas relações sociais a partir de políticas que assegurem igualdade de oportunidades a todos no acesso aos bens essenciais.

## Referências

BRASIL. Projeto de Lei nº 1.531 de 19 de março de 2019. Câmara dos Deputados. **Altera os arts. 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para retirar o mecanismo de subcotas raciais para ingresso nas instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio.**

Inteiro Teor. Disponível em:

<[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=119562400EA1E50C41560C7867A04A8F.proposicoesWebExterno2?codteor=1720228&filename=PL+1531/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=119562400EA1E50C41560C7867A04A8F.proposicoesWebExterno2?codteor=1720228&filename=PL+1531/2019)>. Acesso em: 27 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal (STF). **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186.** Inteiro Teor do Acórdão. Distrito Federal. Relator Ministro Ricardo Lewandowski. Disponível em:

<<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>>. Acesso em: 05 set. 2019.

COGO, Jonas Vicentaine. Supremo Tribunal Federal e a ADPF nº 186. In: **Princípio da Igualdade, ações afirmativas e ADPF nº 186.** Artigo. JusBrasil. 2015. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/37838/principio-da-igualdade-acoes-afirmativas-e-adpf-186/3>>. Acesso em: 05 set. 2019.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade:** O direito como instrumento de transformação social - a experiência dos EUA. Renovar: Rio de Janeiro; São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. **Revista de Direitos Difusos**, v. 2, n. 9, p. 1133-1163, out., 2001b.

GONÇALVES, Ricardo Jozepavicius. O conceito de esfera pública jurídica e a audiência pública sobre cotas raciais no Supremo Tribunal Federal. **Lua Nova**, São Paulo, n. 103, p. 135-166, jan./abril., 2018.

JESUS, Rodrigo Ednilson de (Org.). **Reafirmando direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Ações afirmativas no ensino superior, 2019.

MINISTÉRIO Público do Estado da Bahia. **Nota técnica contra proposta de supressão das cotas raciais é encaminhada ao Congresso Nacional**. Abril de 2019. Disponível em: <<https://www.mpba.mp.br/noticia/46038>>. Acesso em: 05 set. 2019.

MINISTÉRIO Público Federal. **PFDC contesta projeto de lei que pretende acabar com cotas raciais para acesso ao ensino superior**. Abril de 2019. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informativos/edicoes-2019/abril/pfdc-contesta-projeto-que-lei-que-pretende-acabar-com-cotas-raciais-para-acesso-ao-ensino-superior>>. Acesso em: 05 set. 2019.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 141-164.

#### **AUTORAS:**

**Chanauana De Azevedo Canci** é Advogada, Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da URI. E-mail: chana.canci@gmail.com.

**Jaqueline Moll** é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI, Doutora em Educação pela UFRGS. E-mail: jaquelinemoll@gmail.com.



# FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS PROCESSOS FORMATIVOS NA (E PARA) A) EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Luciana Nascimento Crespo Dutra

Luci Mary Duso Pacheco

## Introdução

Partindo do princípio de que a função docente e os processos de formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de se conceber a prática educativa (PÉRES, 2007, p. 353), a investigação da política de formação de professores e sua articulação com a proposta de Educação em Tempo Integral merecem ser analisadas sob distintos vieses, principalmente num momento histórico em que a ampliação da jornada escolar no país vem sendo estimulada, principalmente após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), através da Lei 13.005/2014, cuja meta 6 tem como objetivo oferecer Educação em Tempo Integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas brasileiras, de modo a atender, ao menos, 25% dos estudantes da Educação Básica, num período de 10 anos. (BRASIL, 2014).

Para tanto, o Ministério da Educação (MEC) anunciou a meta de atingir 500 mil novas matrículas em tempo integral até 2022 por meio do *Compromisso Nacional pela Educação Básica*, apresentado em julho de 2019. A meta do atual governo é revitalizar o programa Novo Mais Educação, reduzir a evasão e melhorar os indicadores educacionais, sendo que uma das propostas do programa é ampliar a carga horária do ensino médio de quatro para, no mínimo, sete horas diárias.

Além do PNE 2014-2024, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos das redes de ensino do país devem desenvolver em seus currículos, aprovada e homologada em dezembro de

2017, também apresentou algumas novidades em relação à política de Educação Integral. Tendo como prazo de implementação o início do ano letivo de 2020, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, a BNCC apresenta a Educação Integral como um princípio orientador cujo propósito é a formação e o desenvolvimento global dos alunos, “compreendendo a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2017, p. 14).

Com o contexto de mudança acarretado pela implementação da BNCC, o próprio Ministério percebeu a necessidade de entrepor a formação inicial e continuada de professores num profuso debate através da instituição de uma Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, através da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual, em seu Artigo 2, preconiza que:

Art. 2º - A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (CNE/CP nº 2/2019).

Dividido em quatro capítulos, o documento supracitado é composto das seguintes partes: o primeiro capítulo, que traz o estado da arte, com o histórico da formação de professores no Brasil e no exterior; o segundo capítulo, que exterioriza uma visão sistêmica da formação de professores; o terceiro capítulo, no qual é apresentada uma proposta de matriz de competências profissionais para a formação de professores; e o quarto e último capítulo, que aponta os limites e as indicações do referido documento.

Frente ao exposto e tendo em vista que o trabalho do professor bem como a sua formação inicial ou continuada estão intrinsecamente

relacionados à escola, parece pertinente trazer à baila alguns questionamentos: não seria necessária uma formação docente específica para atuar em Escolas de Educação em Tempo Integral? As propostas de Educação Integral em Tempo Integral não demandariam, de certa forma, a formação integral também dos professores?

Diante dessa conjectura, justifica-se a relevância dos estudos acerca da formação docente através da propositura de leituras que instiguem a reflexão sobre o tema em questão, o qual se constitui num dos iminentes desafios da educação no atual cenário brasileiro. Daí a necessidade de se discorrer sobre as Políticas de Formação Docente e de Educação em Tempo Integral na Legislação Brasileira.

### **Educação Integral e Políticas de Formação Docente**

Segundo Saviani (2008), a educação brasileira, no transcorrer de sua história, se reconfigurou, experienciando diferentes teorias, métodos e abordagens suggestionada por diversos teóricos e inúmeras tendências. Por conseguinte, todas essas experiências imprimiram características extremamente singulares à educação nacional, desenvolvendo uma forma bem peculiar de proporcionar a educação para todos e conferir formação aos profissionais da área. Então, é a partir desse panorama de experiências tão plurais e de diferenciadas maneiras de se conceber a educação nacional que se encontra a concepção de uma Educação Integral, com ampliação da jornada e dos espaços escolares, ancorada num ensino de qualidade, que deve ou, ao menos, deveria propiciar oportunidades de diversificação dos conhecimentos por meio de atividades ligadas às artes, à cidadania, ao esporte e ao lazer, mediadas por profissionais capacitados e/ou qualificados para tal.

A aprovação do Plano Nacional de Educação 2014/2024 (PNE 2014/2024) trouxe à tona a necessidade imperiosa de se diferenciar a Educação Integral da mera ampliação do tempo de permanência do aluno

na escola, a fim de tentar garantir que o intuito e as estratégias do governo para atingir o maior número de escolas e matrículas com a extensão da carga horária diária das instituições públicas de ensino, de fato, façam diferença na formação dos sujeitos. Sobre isso, cabe destacar a análise de Sousa, Espírito Santo e Bernado (2015):

A educação integral é vista como um direito humano fundamental na Constituição brasileira. Portanto, temos que garantir uma educação de qualidade a todos os discentes do *lócus* escolar, pois o projeto político-pedagógico da escola reflete o projeto de homem e da sociedade que se quer.

A ampliação do tempo não é suficiente para garantir que a escola terá a perspectiva de uma educação integral. Uma das principais preocupações que devemos ter é que, ao ampliar a carga horária, os sistemas de ensino não se limitem a oferecer, no tempo ampliado, atividades que estejam descoladas do projeto político-pedagógico da escola. Devemos evitar o modelo assistencialista, no qual o discente fica na escola apenas para não estar na rua. É preciso garantir que a concepção integral da educação contemple currículo, formação e carreira do professor, infraestrutura, gestão, financiamento e, sobretudo, o protagonismo dos alunos (SOUSA; ESPÍRITO SANTO; BERNADO, 2015, p. 156).

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018, os princípios da Educação Integral passaram a ser configurados como pontos centrais e a se constituírem como uma proposta formativa da própria Base. Contudo, embora a BNCC seja apresentada como uma proposta interessante por colocar o aluno como eixo central da Educação, essa visão precisa ser acompanhada por uma redefinição na formação docente, uma vez que, nas palavras de Marcilio (2017), "houve uma mudança no entendimento de como a criança se desenvolve, mas não houve mudança na formação dos profissionais".

Corroborando com tal ponto de vista, vale destacar a conclusão à que chegaram os especialistas que participaram, do 2º Fórum de Inovação Educativa, realizado na Unibes Cultural, em São Paulo, em maio de 2017, cujo foco, na segunda edição, foi a temática da formação de professores: "A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não poderá ser implementada integralmente enquanto a formação dos professores não for atualizada". (Centro de Referências em Educação Integral, 2017).

De acordo com Silva (2014), ao se pensar na Educação Integral que deve ser promovida nas Escolas de Tempo Integral, é substancial refletir acerca da formação de professores como agentes preponderantes no processo formativo do sujeito-aluno, assim como é imprescindível requestrar algumas asserções que possam conduzir a concepção de um projeto de formação de professores capaz de abarcar toda a complexidade inerente a uma Educação genuinamente Integral. Para tanto, é preciso refletir sobre o processo formativo destes docentes, em seu diálogo com novos saberes e seu rompimento com práxis educativas retrógradas, as quais, muitas vezes, depreendem o estabelecimento de uma relação meramente instrucionista e burocrática com o “ser aprendente”, incluídos nesta categoria tanto os professores como os alunos.

Isto posto, parece indiscutível a imperativa necessidade de se aprofundar o debate acerca de estratégias e propostas que visem readequar ou reformular tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores, principalmente no que diz respeito aos princípios inerentes à Educação Integral.

### **Formação e Profissionalização Docente**

Objeto de regulações tanto em âmbito nacional quanto nos Estados, Distrito Federal e Municípios, a formação e o exercício profissional para o Magistério estão estreitamente atrelados a questões legais. Nesse ponto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, se constitui na lei de maior importância para a Educação Brasileira, uma vez que regulamenta os direitos e deveres da política de educação formal e não formal no país e traz as diretrizes básicas para a gestão dos recursos docentes na área pública. Assim, em seu artigo 13, assevera:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:



- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (LDB, art. 13, 1996)

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) prevê metas e estratégias para a formação de professores que perpassam pela formação inicial, pelo ingresso na carreira, pela formação continuada e pelo plano de carreira e salários. Dentre elas, vale ressaltar:

**META 13 – Estratégia 13.4:** promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;

**META 15 – Estratégia 15.6:** promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

**META 16 – Estratégia 16.2:** consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

**META 18 – Estratégia 18.2:** implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

**META 18 – Estratégia 18.4:** prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos

Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu.(PNE 2014-2024)

Perante os indicadores acerca da significativa influência que a qualidade do trabalho docente tem no desempenho dos alunos, é preciso reservar um espaço relevante para a questão da formação de professores na agenda das políticas educacionais. Então, visando atender às resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e aos preceitos da Legislação Educacional, o Ministério da Educação apresentou a Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNCFP), um documento que, em sua versão preliminar, lançada em dezembro de 2018, objetiva que “se olhe o profissional docente à luz das demandas contemporâneas e da BNCC recentemente instituída”, dando início ao debate para instituição de uma base nacional que norteie as distintas formas de habilitação para a docência em suas diversas modalidades e etapas de ensino. Assim, a proposta da BNCFP viria ao encontro das deliberações da BNCC, a qual, além de embasar questões relativas ao currículo e às propostas pedagógicas das instituições de ensino, deve também contribuir para a articulação de políticas específicas direcionadas à Formação Inicial e Continuada dos professores, almejando à oferta de uma Educação Básica de qualidade (BNCFP, 2018, p.08).

Enfim, publicada em sua versão final no DOU, em 20 de dezembro de 2019, após mais de 10 anos de debates e formulações, a Resolução CNE-CEB 002/2019, defendida por mais de 20 entidades da área educacional, das ciências e das centrais sindicais, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual, em seus artigo 2, assevera que:

Art. 2º - A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o

desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BNC-Formação, 2019)

Como se pode perceber, aparentemente há uma preocupação do documento em relação à formação integral também do docente, o que poderia ser considerado uma conquista. Contudo, ALBINO e SOUZA (2019) argumentam que, do ponto de vista em que é apresentada na BNC-Formação, “a formação humana é subalternizada a partir de uma série de condicionantes, sobretudo de ordem internacional”. Por conseguinte, a construção do currículo baseado nos preceitos pedagógicos das competências consistiria mais numa estratégia com vistas a atender a uma demanda de ordem mundial do que, propriamente, uma tentativa de sanar uma necessidade nacional de se pensar a Educação na perspectiva da formação humana integral. Dessa forma, a preocupação excessiva com a descrição, a normatização e a categorização presente na Base acabaria por reduzir o conhecimento a uma mera sucessão de descritores, conteúdos e habilidades, dando lugar de destaque a um documento de padronização de competências, em detrimento de processos formativos que poderiam ser desenvolvidos numa perspectiva verdadeiramente humana, social e emancipatória.

Sobre isso, Silva (2014) pondera que, para se pensar numa Educação Integral que efetivamente deva desenrolar-se na Escola de Tempo Integral, é fundamental refletir acerca da formação de professores como agentes inescusáveis no processo formativo do aluno, sendo necessário, portanto, angariar premissas que venham nortear a concepção de um projeto de formação de professores que seja capaz de romper com práticas de ensino retrógradas, as quais, muitas vezes, são calcadas numa relação meramente instrucionista com o “ser aprendente”, categoria esta em que o próprio professor também estaria adentrado.

Outra questão que merece ser discutida diz respeito às diferentes concepções acerca daquilo que se compreende como Formação Docente. De modo geral, a Formação Inicial é entendida como aquela realizada em

Instituições de Nível Superior (Universidades, Institutos Federais e Faculdades), através de cursos de graduação em diferentes áreas. Já a Formação Continuada seria aquela realizada após o curso de Formação Inicial, podendo ocorrer de forma isolada e por conta própria ou simultaneamente à atuação profissional, sendo, neste caso, conhecida como “Formação Continuada em Serviço”.

Na concepção de Libâneo (2003, p. 17), “a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente.” Seguindo esta lógica, a prática educativa estaria inserida numa extensa gama de instituições e atividades sociais resultantes do sistema de organização política e socioeconômica de uma sociedade bem como, das suas tradições religiosas, da sua cultura e dos seus costumes, sendo o ser humano, portanto, capaz de, através da dinâmica das relações sociais, transformar o meio em que vive por intermédio da ação educativa.

Segundo Moura (2003, p. 129), formar-se professor requer se colocar no movimento ininterrupto de compreensão das ações do dia a dia educacional. Assim, nas palavras do autor, “podemos legitimar a nossa profissão procurando entender as múltiplas determinações de nosso trabalho, não nos deixando guiar cega ou intuitivamente pelo que consideramos imponderável”, afinal temos capacidade de conjecturar, fazer proposituras, agir, formar e transformar o nosso entorno, apropriando-se da condição de sujeitos autônomos.

Debater a formação profissional, conforme Coelho (2002, p. 135), consiste numa atividade laboriosa, e discutir a formação contínua constitui-se num trabalho complexo que demanda muita pesquisa. Por conseguinte, os estudos direcionados à formação continuada dos professores que atuam na educação básica apresentam-se como uma tarefa não muito simples, já que existem distintas concepções para essa formação, que vão desde as mais tradicionais, através de cursos de “reciclagem” em serviço ou fora dele, até aquelas que compreendem a proposta de formação contínua como um processo de reflexão sobre a própria prática.

Argumentando que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”, Tardif e Gauthier (1996, p. 11) reiteram a ideia de que o conhecimento consiste numa ação que está em contínua mudança, e justamente em função disso, não se reduz apenas a um saber específico, uma vez que mantém conexão com diferentes práticas oriundas de diversos outros saberes. Tal premissa remete, de imediato, ao pensamento de Coelho (2002, p. 140), através do qual a autora salienta que a ação de aperfeiçoar-se continuamente “é um processo de repensar e produzir conhecimentos, práticas, situações pedagógicas e desmistificar construções ideológicas, sociais e culturais que se constituem a tônica dessa ação”. A autora ressalta, ainda, que, caso não haja tempo disponível para o professor levar esse processo adiante, ele será sempre um profissional incompleto, uma vez que será praticamente inviável atender às demandas que emergem durante a sua prática docente, bem como às mudanças inerentes aos diferentes cenários políticos e socioeconômicos do país e do mundo. Com isso, a autora traz à tona outro ponto crucial em relação aos processos formativos: a necessidade da disponibilidade de tempo para que o professor tenha condições de repensar a sua prática pedagógica. Nesse sentido, Coelho (2002, p. 141) apregoa que “não há possibilidade de compromisso efetivo quando o profissional não dispõe de períodos para refletir sobre seu próprio cotidiano de trabalho, principalmente quando essa tarefa envolve a formação de seres humanos”.

### **Considerações Finais**

Levando-se em consideração que não se pode falar em Processos Formativos Docentes sem se reportar à estrutura curricular dos Cursos de Formação de Professores e da própria Educação Básica, a questão do currículo nas Escolas em Tempo Integral é uma temática que merece destaque por ser duplamente relevante, uma vez que está atrelada

diretamente ao aprendizado dos alunos e também ao preparo do professor, que tem de se sentir apto para fazer a mediação dos conhecimentos. Destarte, cabe mencionar Silva (2009) em relação à sua concepção de currículo:

“O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.” (SILVA, 2009, p 150)

Então, se, na perspectiva da Educação Integral, a integração dos saberes consiste num requisito fundamental, faz-se necessário elaborar um currículo diferenciado, em que um componente curricular complemente o outro de forma a possibilitar a diversificação dos saberes através de uma proposta pedagógica intencionalmente elaborada com o fim de oportunizar o desenvolvimento integral do aluno. Desse modo, expandindo a compreensão de Educação para além dos conteúdos fragmentados, a Educação Integral demandaria um novo modelo educacional no qual tanto o papel da escola quanto os processos de formação docente necessitam ser repensados.

Ademais, Moll (2012, p. 134) chama à atenção para outro fator igualmente importante: “é necessário refletir acerca do período de transição de uma escola organizada em turnos para uma escola de tempo integral, com demandas diferenciadas em termos de trabalho docente”.

Enfim, não se pode falar em formação de professores e em função docente na atualidade sem abordar a ampliação da jornada escolar, uma vez que pensar sobre Educação Integral requer refletir indelevelmente acerca do perfil do profissional que se quer formar para atuar nessa perspectiva educacional. Daí a imprescindibilidade dos seguintes questionamentos: Não seria necessária uma formação docente específica para atuar em Escolas de Educação em Tempo Integral? As propostas de Educação Integral em Tempo Integral não demandariam, de certa forma, a formação integral também dos professores?

## Referências

ALBINO, A. C. A. e SILVA, A. F. da. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 16/08/2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 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: 21 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 12 nov. 2019.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **2º Fórum de Inovação Educativa**. São Paulo: maio 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/bncc-depende-formacao-dos-professores/>. Acesso em: 14/08/2020.

LIBÂNEO, José Carlos, **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2003.

MARCILIO, Maria Thereza. **Os Principais Desafios para a Educação Integral com a Base**. In: *Centro de Referências em Educação Integral*. Novembro de 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/bncc/2017/11/08/os-principais-desafios-para-a-educacao-integral-com-a-base>. Acesso em 15 ago 2020.  
MOLL, Jaqueline et. al. **Caminhos da educação integral no Brasil** [recurso eletrônico]: direito a outros tempos e espaços educativos / Dados Eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2012

MOURA, Manoel O. O educador matemático na coletividade de formação. In: TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 129-145.

PÉREZ G. A. I. **A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas.** In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ, G, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008.

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.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Os Estudos Culturais e o Currículo.** In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, K. A. C. P. C. da. *A Formação de Professores para a Educação Integral na Escola de Tempo Integral: Impasses e Desafios.* In: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al (Orgs.) **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico.** Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

SOUSA, G. J. A.; ESPÍRITO SANTO, N. C.; BERNADO, E. S. **A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral.** EccoS: São Paulo, n. 37, p. 143-160. maio/ago. 2015.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores fundamentos e epistemologia. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE**, 1996, Fortaleza. Anais ....Fortaleza: UFCE, 1996.

#### **AUTORAS:**

**Luciana Nascimento Crespo Dutra** é Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen; Especialista em Língua Portuguesa (UERJ); Graduada em Letras (UFRJ). Diretora da E.E.EF. Dr. Mário Vieira Marques – CIEP. E-mail: luciana\_crespo\_rj@hotmail.com

**Luci Mary Duso Pacheco** é Doutora em Educação e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) – Mestrado e Doutorado – da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen. E-mail: [luci@uri.edu.br](mailto:luci@uri.edu.br).



# CURRÍCULO, PODER E CULTURA

Vanessa Amaral

Martin Kuhn

## Introdução

A cultura é o elemento apontado por Geertz (2008) e Mello (2011) que possibilita aos novos no mundo se humanizarem. Em suas colocações, ponderam que a cultura faz-se incidente nos indivíduos ao longo de toda a vida, dos aspectos mínimos do cotidiano de sua socialização a instrução escolar e profissional dada por um currículo institucionalizado.

Os aspectos formativos do currículo podem revelar segregação e apresentar a luta de classe em suas orientações. Interrogar as relações de poder têm por fim conscientizar criticamente os indivíduos sobre a realidade social em que vive. Esta conscientização dá-se pela identificação do poder e do controle exercido pelo currículo, expressão da classe dominante aos indivíduos da classe dominada. Neste controle pode-se mencionar não só o conteúdo, mas também a forma como ele é desenvolvido nas instituições escolares, pois como pondera Lopes (2011, p. 151) “pensar nas relações de poder que permeiam a produção de políticas curriculares nos remete a pensar no caráter democrático que tais produções podem ter.”

Partindo deste entendimento, o presente estudo apresenta a problemática: como a perspectiva crítica aborda as relações de poder expressas pelo currículo? Objetiva-se evidenciar as principais proposições da perspectiva crítica para um currículo não submisso aos interesses das classes dominantes. O estudo caracteriza-se como bibliográfico e que segundo Gil (2002) pode ser entendido como aquele que tem seu objeto de estudo em material teórico já elaborado e tem seu desenvolvimento a partir deste material. Para perseguir a proposição reflexiva o estudo apresenta uma sessão inicial que contextualiza antropologicamente o termo cultura, em

seguida uma sessão que caracteriza aproximações entre currículo e política e, para concluir realiza-se uma aproximação teórica entre currículo, poder e cultura.

### **Aproximações com o termo cultura**

Por sermos seres culturais, pode-se ter o entendimento de que o termo cultura acompanha a humanidade há muito tempo, entretanto, trata-se de um termo relativamente jovem. Laraia (2001) aponta que o termo foi citado pela primeira vez com a grafia *culture* nas produções de Edward Tylor, antropólogo britânico que viveu de 1832 a 1917. Laraia (2001) menciona que nas últimas décadas do século XVIII e primeiras décadas do século XIX utilizava-se o termo germânico *Kultur* com referência aos aspectos espirituais e ritualísticos de determinada comunidade, e o termo *Civilization* às realizações progressistas materiais de uma comunidade.

À medida que a compreensão de cultura foi sendo alargada, muitos pesquisadores passaram a entendê-la de forma mais ampla. Geertz (2008, p. 4) a percebe como uma teia de significados tecida pelo homem e as análises feitas a partir destas significações. Assim a cultura assume-se “não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.” Este conjunto de significados é transmitido historicamente e, por meio deles, os homens se “comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.” (Ibid, 2008, p. 66). Assim, se compreende que o homem ao atribuir um símbolo e um significado a um objeto ou situação, este está imbuído de cultura.

Geertz (2008, p. 33) também aponta para a singularidade do homem, pois se esse não estivesse dirigido pelas significações culturais construídas socialmente, apresentaria um comportamento “virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma.” A cultura incorporada pelos indivíduos é o que lhes garante a condição humana. Os saberes e

práticas culturais acumulados ao longo da tradição, permitem ao ser humano atribuir particularidade às suas ações, às suas movimentações que só assumem sentido no cenário de uma memória cultural de uma sociedade.

Mello (2011, p.41) também percebe a cultura como aquela que "distingue o homem dos outros animais", ou ainda, como elemento básico para a convivência do homem em sociedade. De acordo Laraia (2001, p. 96), a animalidade do homem é superada pela cultura, pois estes, "ao contrário das formigas, têm [...] de questionar os seus próprios hábitos e modificá-los." Geertz (2008, p. 33) aponta a cultura para além da "existência humana, mas uma condição essencial para ela - a principal base de sua especificidade." Logo, um homem de outra vivência cultural não pode atribuir as mesmas significações às manifestações materiais e imateriais desta cultura. Assim, portanto, o homem e a cultura não configuram uma relação inerte, mas uma relação construtiva e reconstrutiva marcada pela reciprocidade.

De acordo com os autores pode-se afirmar que a cultura garante a diversidade das sociedades, de indivíduos, hábitos e normas cotidianas. A cultura requer ser compreendida como interpretação. Pois, as significações atribuídas pelos indivíduos e não puramente a sua manifestação, o costume ou a crença, "não são os valores ou as crenças que são os dados culturais, mas aquilo que os conforma. E o que os conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências." (COHN, 2005, p. 19). Logo, a cultura é também "uma memória coletiva que constrói toda a experiência dos grupos ou das sociedades." (MELLO, 2011, p. 48). Em outras palavras, a cultura atribui sentido e significado às experiências guardadas na memória coletiva de um grupo social ou uma sociedade.

O processo de socialização e adaptação do indivíduo aos símbolos e significados culturais de seu grupo social inicia-se ao nascimento. Mello (2011) aponta que mesmo antes da manifestação de atos conscientes e espontâneos de um recém-nascido, seus processos psicológicos e orgânicos

já estariam sob as influências culturais. Santos (2010) reitera que a construção do comportamento humano se dá pelo convívio social, contrariando fortemente qualquer menção de que o comportamento humano seja herdado geneticamente, como sugere o determinismo biológico.

Assim, o nascimento prematuro, conforme Savater (1998), possibilitado ao indivíduo a construção cultural a partir de suas experiências, da interiorização de peculiaridades das sociedades em que o indivíduo cresce. Se a cultura é interiorizada, construída e reconstruída pelo indivíduo desde seu nascimento em uma multiplicidade de ambientes sociais, pode-se apontar a instituição escolar como um importante espaço que propõe o desenvolvimento de experiências, de convivências e de conhecimentos que corroboram diretamente na formação cultural individual e coletiva dos indivíduos.

### **Aproximações entre currículo e poder**

Iniciamos o diálogo pontuando que existem muitas compreensões para o termo currículo. Lopes e Macedo (2013) apontam que ao longo da história da educação, o currículo foi permeado por variadas concepções, algumas destas o compreendiam como abrangendo tudo o que ocorre no âmbito da sala de aula. Outras, entretanto, evidenciam o conjunto de ementas, atividades propostas, a carga horária, entre outros. Em sua análise, as autoras apontam a organização do currículo como aspecto comum à muitas dessas compreensões, o que sinaliza para uma prévia organização das experiências e situações vivenciadas pelos docentes no decorrer de processos educativos.

As alterações na compreensão de currículo manifestam a própria transformação da sociedade. Lopes e Macedo (2013) ressaltam que estas mudanças podem ocorrer a favor ou negando uma compreensão pré-estabelecida, podendo, sempre que necessário, propor mudanças em seus horizontes teóricos e práticos. Em concordância com o entendimento da composição dinâmica dos currículos, é possível compreendê-lo como um

“artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual.” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 13-14). Portanto, o currículo expressa as prioridades emergentes ou interesses do contexto sociocultural e de sua dinamicidade. Nesse sentido, o currículo é dinâmico, uma vez que manifesta a disposição de estar sempre se adequando as possíveis transformações e exigências que os contextos venham manifestar.

Desta caracterização se pode afirmar que os anseios e necessidades de um determinado período histórico não somente influenciam, como podem deixar e deixam marcas no currículo. Moreira e Silva (2013, p. 7)) anunciam diferentes perspectivas de currículo manifestas no tempo. As teorias tradicionais ou aquelas que se preocupavam primordialmente com a “organização do processo curricular, apresentando-se como neutras, científicas e desinteressadas.” As teorias críticas, que voltavam seu olhar para “o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula.” (Ibid, 2013, p. 8). E, por fim, as teorias pós-críticas que dirigem sua problematização para o conhecimento como um processo cultural e “como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder.” (Ibid, 2013, p. 9). Perceber esses movimentos nas compreensões de currículo permite reconhecê-lo com um constructo ou como um artefato cultural. Sob esse prisma, é possível afirmar que as proposições curriculares de qualquer componente curricular são um artefato cultural, traduzem determinadas compreensões políticas, econômicas, sociais, culturais.

A compreensão de currículo para esta reflexão afina-se com a compreensão adotada por Silva (2015, p.134) e amparada nos estudos culturais e o consideram como “um artefato cultural”, pelo fato dele ser instituído como qualquer outra invenção social, bem como seu conteúdo ser determinado socialmente. Nesse contexto, o currículo caracteriza-se como um “campo de luta em torno da significação e da identidade” logo, “não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder.” (Ibid,

2015, p. 135). Esse entendimento corrobora a compreensão das teorias críticas e pós-críticas de currículo como um “terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 36). O currículo é, então, construído socialmente e, por isso, reflete as características, as necessidades e os interesses de cada contexto econômico, político, social, cultural e religioso. Logo, sua existência não é passiva, pois mostra-se ativo na produção, na manutenção e na modificação da cultura.

Para Sacristán (2013, p. 39), as políticas podem ser compreendidas como um “conjunto de ações empreendidas por um ou mais agentes ou instâncias, a fim de conservar ou ganhar poder para defender seus interesses”. É relevante constar que o termo “agentes” se refere aos indivíduos ou instituições em sua coletividade, implicando, assim, que a verificação das necessidades se pautem na coletividade. Já o termo “políticas de currículo” abrange um processo amplo e diversificado “no qual escolas, secretarias, consultores e políticos estão envolvidos de forma relacional produzindo discursos em torno da educação e lutando pela definição dos sentidos de currículo” (LOPES, 2011, p. 148). Deste modo, pode-se entender que as políticas de currículo são originárias de espaços externos à escola, mas que ao mesmo tempo estão correlacionados à seus fins, enquanto instituição social. Estas políticas de currículo resultam da articulação de propostas “produzidas para a escola, por meio de ações externas a ela, e simultaneamente pela escola, em seu cotidiano.” (LOPES, 2011, p. 148). Logo, políticas de currículo escolar retratam, constituem, mas também, interrogam a sociedade, constituem assim, uma expressão cultural.

Compreende-se, desse modo, a relevância das políticas curriculares não se instituírem a partir de um único sujeito/instituição, de não se filiar a uma fonte ideológica, mas contemplar em sua construção a contribuição da pluralidade social e cultural do contexto, como os estudos culturais sugerem. “Quando a produção de políticas curriculares é entendida como proveniente do poder central, instaura-se uma separação entre a produção

e a implementação da política". (LOPES, 2011, p. 148). Para a autora, essa centralização potencializa a dicotomia do pensar e do fazer, prejudicando o reconhecimento dos indivíduos enquanto colaboradores na construção de suas políticas e reforçando o poder e a dominação de um ou mais grupos em relação aos demais indivíduos.

### **Aproximações entre currículo, poder e cultura**

Em contextos de dominação de grupos se desconsidera que "a escola e o currículo devem ser locais nos quais os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social." (SILVA, 2015, p. 54). Miguel Arroyo (2013, p. 14) destaca que o currículo escolar, por meio dos conhecimentos que dispõe, é uma clara manifestação de relações de poder e dominação. Pondera ele que

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de denominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade.

Esta crítica é dirigida aos currículos tradicionais estabelecidos de maneira monopolista, a partir do discernimento de grupos específicos. Ao selecionarem determinados discursos, saberes ou práticas culturais acabam reforçando a segregação de classe, pois a "posição ideológica dos dominantes são estratégias de reprodução que tendem a reforçar dentro da classe e fora da classe a crença na legitimidade da dominação da classe." (BOURDIEU, 1989, p.11). Geertz (2008) após anunciar a sua compreensão de cultura menciona que o próprio pensamento humano é público e social, logo o ato do pensar não se limita aos acontecimentos apenas do cognitivo

ou imaginário, mas ampara-se num tráfego de símbolos e significados atribuídos por meio da cultura e da ideologia incorporada pelos indivíduos. Logo, a cultura apresenta-se também como “mecanismo de controle”, seja para a convivência em sociedade ou mesmo reforçando segregações entre grupos e classes sociais.

A perspectiva crítica de currículo questiona a sua utilização, bem como as políticas curriculares como “mecanismo de controle”. Esse poder de controle tende a atender e até ampliar as vantagens e interesses de uma classe dominante por meio dos símbolos significantes que ela pretenda promover, pois,

O campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção. (BOURDIEU, 2008, p.12).

Tal afirmativa enfatiza o amplo poder da classe dominante sobre os indivíduos das classes dominadas. Bourdieu (2008) nomina esta falsa consciência ou falsa sensação de detentores de conhecimento gerada nas classes dominadas como “desmobilização”. A teoria crítica de currículo questiona justamente estas estruturas de segregações sociais que desmobilizam e, por isso defende proposições coletivas de currículo que não partam estritamente dos interesses de grupos. Neira e Nunes (2009, p.102) mencionam que tarefa dos educadores a partir desta teoria não se pauta na transformação social por meio da escolarização, mas em “oferecer a democratização dos saberes universais e fazer compreender o papel que as escolas representam uma sociedade marcada por relações de poder.” Da mesma forma, Silva (2015) atribui aos educadores a tarefa da atividade crítica e não como instrutores técnicos.

Na perspectiva crítica “o conhecimento deve ser tratado de modo a possibilitar aos estudantes reconhecerem-se na construção social e conferir-lhes poder para agir na transformação das injustiças que permeiam a sociedade.” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 104). Neste quesito não somente o



conteúdo é interrogado, como também a prática pedagógica desenvolvida deve corroborar na formação/conscientização do indivíduo acerca da realidade social em que vive. Compreende-se que é por meio destes processos que os indivíduos identificarão “o papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais” (SILVA, 2015, p. 54) podendo tornar-se libertos deste controle.

Arroyo (2013, p.16) também denuncia a presença do poder e do controle no currículo da própria formação docente. Afirma que

Não fomos formados-licenciados para o ensino de todo o conhecimento, mas daqueles sistematizados e disciplinados nos currículos. Nos identificamos profissionais desse conhecimento, dos conteúdos, de nossa disciplina que os currículos e seus ordenamentos e diretrizes sintetizam como o conhecimento legítimo. Esses vínculos tão estreitos entre currículo, trabalho e condição docente têm feito do currículo um dos territórios mais disputados seja pelas políticas, diretrizes e normas, seja pelos próprios profissionais do conhecimento.

Ressalva-se que a intenção não é culpabilizar a prática docente, mas concordar com a denúncia de Arroyo de que inclusive o currículo da formação docente necessita de atenção para não se estruturar apenas em saberes técnicos, instrutivos ou instrumentalizadores. A perspectiva crítica necessita permear as políticas de currículo escolar e de formação docente.

Os elementos expostos reiteram o reconhecimento da escola enquanto relevante espaço de formação cultural e de instrução dos indivíduos para a sociedade. “A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Diante desse quadro [...] somos obrigados(as) a avançar nas consequências dessas disputas para o território da escola, da sala de aula e dos currículos.” (ARROYO, 2013, p. 13). Este reconhecimento quanto ao potencial papel da escola é apontado por Neira e Nunes (2009, p.102) quando a identificam como ambígua, pois pode continuar a favorecer classes dominantes e seus interesses, mas também anunciar-se como “condição essencial para a formação pessoal e social dos indivíduos.” Logo, é por meio da escola, de seu currículo e de suas práticas pedagógicas que se pode tornar consciente os indivíduos do poder exercido por diferentes grupos e interesses sociais.

## Considerações finais

A perspectiva crítica de currículo permite ao indivíduo um olhar mais amplo e compreensivo sobre as estruturas da sociedade em que vive. Quando um currículo é proposto por um poder central, marcado por interesses de grupos ou classes, resta ao indivíduo não somente um olhar parcial, mas também um conteúdo técnico instrutivo, sem relação com o cotidiano vivido. Uma formação alienada e alienante da vida e do mundo que vive. Faz-se relevante, desse modo, a proposição coletiva de currículo orientado à partir das especificidades culturais, das potencialidades locais e também do conhecimento cientificamente já desenvolvido. É crucial que os saberes possam contribuir com uma formação e atuação crítica dos indivíduos, os constitua como seres livres.

A cultura é um elemento primordial para a condição humana. Sem a cultura o ser humano possivelmente apresentaria um comportamento instintivo e não poderia conviver socialmente. As significações culturais que atravessam as políticas de currículo necessitam ser questionadas quando se percebe que a formação escolar dos indivíduos é cadenciada pela submissão, pela manutenção de privilégios de um pequeno grupo. A perspectiva crítica de currículo anuncia a escola e suas práticas educativas como elementos que podem reforçar as diferenças entre grupos e classes ou podem questionar as relações de poder e subsidiar os indivíduos para que estes promovam a transformação social.

## Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino [et al.]. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2 ed. rev.- São Paulo: Cortez, 2009.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola**: implicações para prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

GEERTZ, Clifford, 1926. **A interpretação das culturas**. [13 Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2008.

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

\_\_\_\_\_. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari 1967. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 1. ed. Jundiá [SP]: Paco, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Rafael José dos. **Antropologia para quem não vai ser antropólogo**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2010.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

## **AUTORES:**

**Vanessa Amaral** é graduada em Educação Física-Licenciatura pela União de Ensino do Sudoeste do Paraná – UNISEP, especialista em Metodologia do ensino das artes e Neuropsicopedagogia. Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Frederico Westphalen – RS. Docente nos cursos de Educação Física (Licenciatura/ Bacharelado) do Centro Universitário Unisep –Dois Vizinhos– PR. E-mail: vanessa.aml@hotmail.com)

**Martin Kuhn** é graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso graduação em Sociologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Mestre em Educação Nas Ciências pela UNIJUÍ. Doutor em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ – Brasil e Universidad Autónoma de Madrid. Pós-Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Ciências pela UNIJUÍ.

# PROCESSOS EDUCATIVOS COM USO DAS REDES SOCIAIS: FORMANDO A TERCEIRA IDADE

Eberson Luiz Fadanelli  
Ana Paula Teixeira Porto

## Introdução

No momento atual somos sabedores que estamos vivenciando um período de progressivo aumento percentual da população de idosos em nível mundial, e o Brasil não estando imune a esta situação. A respeito disso a Organização Mundial da Saúde - OMS (2005) salienta que o Brasil será o sexto país do mundo em número de idosos até 2025, assim sendo se torna importante estar discutindo sobre a terceira idade.

Ainda pelo recorte pretendido neste trabalho tem-se a intenção de discutir acerca das práticas educativas focadas na terceira idade, objetivando mostrar como elas podem ser promissoras para a qualidade de vida dos idosos e sua inclusão digital de forma mais exitosa. Logicamente para isto haverá uma contextualização de como acontece a aprendizagem de pessoas da terceira idade e como deve-se ser realizado o processo da aprendizagem a este grupo. Destaca-se que a terceira idade consegue aprender, porém com a diferença desta aprendizagem ser um pouco mais lenta, e requer algumas ações que serão descritos ao longo deste trabalho.

Considerando esse contexto, este artigo visa a apresentar um estudo dos processos educativos com uso das redes sociais, mais especificamente realizar discussões de que a formar de gerar novos saberes através das redes sociais. Ainda este estudo pretende responder a seguinte questão: a redes sociais podem ser propulsoras de novas conhecimentos ao público da terceira idade? Como ocorrem a aprendizagem para pessoas da terceira idade?

## **Metodologia**

Ainda é importante ressaltar que, para dar sequência nas discussões, torna-se fundamental caracterizar a metodologia utilizada. Neste artigo, opta-se pela discussão bibliográfica. Com a utilização do referido estudo sendo baseado pela pesquisa bibliográfica, será fundamental a discussão teórica-crítica acerca das questões-chave da pesquisa, e terá como os três principais tópicos a terceira idade, aprendizagens e processos educativos.

Igualmente é importante relacionar que os dados de pesquisa expostos neste realizado neste artigo estão associados à discussão bibliográfica desenvolvida na dissertação de mestrado de Eberson Luiz Fadanelli, construída no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen. A dissertação é intitulada “A terceira idade e suas relações com o mundo digital: processos educativos associados ao uso de redes sociais” é uma referência fundamental para o recorte de investigação ora exposto.

## **Resultados e Discussão**

Como já relatado na introdução deste trabalho, vem ocorrendo um envelhecimento populacional há nível mundial e brasileiro também. A chegada da terceira idade é rodeada de mudanças físicas, biológicas, fisiológicas e químicas, próprias da idade, mas as discussões realizadas com os autores fazem acreditar que o principal fator que muda ao envelhecer, é a perda de vínculos sociais. Conforme Pereira e Serra (2011) a sociedade capitalista tem sempre a intenção de produção, e o envelhecimento é visto como um problema, pois estes indivíduos em alguns casos passam a conseguir produzir menos e desta forma sendo considerados indivíduos que produzem menos riquezas, e “inúteis a sociedade”.

Logicamente houve avanços significativos na valorização dos idosos na sociedade, um exemplo disso foi a criação no Brasil do Estatuto do Idoso

no ano de 2003, e nesta lei prevê vários direitos ao idoso. Dentre os direitos presentes no estatuto no seu capítulo quinto, prevê que o idoso tem o direito há educação, cultura, esporte e lazer. Ainda no artigo 21 diz que o poder público deverá oportunizar aos idosos o acesso há educação, criando a flexibilização de currículos e metodologias específicas a este público. Já, no parágrafo primeiro do artigo 21, tem-se que “os cursos especiais para idoso incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna” (BRASIL, 2003, p. 17).

Sendo assim ficam claras a busca e a criação de leis que amparem os idosos na sociedade, principalmente oportunizando direitos que eles possam utilizar perante a sociedade, também nos faz refletir da preocupação desta lei quanto ao direito a educação, bem como com a vinculação dos idosos a informática e as tecnologias.

Adentrando em um dos objetivos deste trabalho que tem a intenção de responder como os idosos aprendem, segundo Pereira e Serra (2011), a neurociência mostra que o cérebro possuem uma plasticidade, da qual possibilita remodelar-se conforme as experiências vividas e no caso do idoso ele acaba tendo modificações através das percepções, ações e comportamentos executados em seu cotidiano. Por isso, quanto mais ativa estiver a pessoa idosa, realizando atividades em seu cotidiano, melhor será sua resposta frente às plasticidades cerebrais.

Ainda Pereira e Serra (2011) contextualizam que o ser humano está em uma constante aprender, ou seja até a morte seguimos aprendendo, e quando estamos aprendendo, conseqüentemente estamos vivendo melhor, isto acontece quando a pessoa idosa se condiciona em manter convivendo em grupo, pois quando convive está havendo aprendizagem com os outros e isto é benéfico para ele e seus pares.

Retomando a questão da plasticidade cerebral, parte-se de uma definição segundo a qual “o termo plasticidade sináptica refere-se às respostas adaptativas do sistema nervoso (SN) frente aos estímulos percebidos” (OLIVA E REIS, 2009, p. 130) Oliva e Reis (2009) salientam que a

maioria dos sistemas do cérebro são plásticos ou seja se modificam com a experiência, assim pode-se entender que as sinapses envolvidas neste processo são alteradas pelos estímulos ambientais.

Nessa perspectiva, “a experiência permite a aquisição de conhecimentos e de informações pelo SN provocando alterações anatômicas em diversos locais do encéfalo e essas alterações modificam a intensidade das conexões entre as células” (OLIVA E REIS, 2009, p. 130). Assim a ciência explica que a continuidade de interações e experiências vividas, ou seja, a continuidade da aprendizagem ocorre no cérebro adulto pelos estímulos levando a esta plasticidade cerebral (OLIVA E REIS, 2009). Desta forma “as modificações sinápticas não se restringem a algum período do desenvolvimento e ocorrem em todos os momentos em que há aprendizagem” (KANDEL, 2000, apud OLIVA e REIS, 2009, p. 130).

Considerando as informações da plasticidade cerebral acima descritas, pode-se entender que no idoso o conhecimento também pode estar ocorrendo, pois a plasticidade cerebral não é imune a este público e também continua ocorrendo mesmo com o passar dos tempos, pois através das sinapses ocorre a troca de informações no cérebro, e quanto mais ele for estimulado e mantido ativo, melhor será a continuidade destas trocas.

Em linha de raciocínio convergente, Fernandes e Salgueiro (2014) também assinalam que o envelhecimento ocorre, porém dependendo de sujeito para sujeito, ou seja, cada indivíduo tem seu envelhecimento, interpreta suas vivências e estímulos e principalmente aprende de maneira diferente, cada um de nós somos seres únicos. Desta forma “algumas capacidades cognitivas podem deteriorar-se, mas, com o treino podem ser recuperadas e enriquecidas” (FERNANDES E SALGUEIRO, 2014, p. 1).

Ainda Fernandes e Salgueiro (2014) observam que juntamente com o envelhecimento está o declínio cognitivo, e, quando o idoso consegue manter a cognição, é possível manter a autonomia e funcionalidade do idoso, pontos estes fundamentais a qualidade de vida dele. Como exposto acima, a cognição é modificável, os estímulos podem alterar a plasticidade cerebral, e se o idoso não continuar dando continuidade nas alterações



cognitivas, e plasticidades cerebrais podem gerar incapacidade e limitações. Consequentemente gerando idosos dependentes de familiares em ações simples do cotidiano, torna-se fundamental entender a importância da continuidade da aprendizagem independentemente da idade, assim como a continuidade das plasticidades cerebrais na terceira idade.

Partindo da premissa de que a plasticidade cerebral acontece em todos os momentos e pode estar acontecendo até mesmo com os idosos, apresentam-se algumas discussões acerca dos processos de educação e aprendizagem dos idosos. Unicovsky (2004) pontua que a mesma sociedade, que muitas vezes exclui o idoso da sociedade, vem demonstrando preocupação com a inserção deles, e uma das formas da inserção do idoso encontrado é a educação, eixo central para novas aprendizagens, relacionadas a viver e envelhecer com qualidade de vida.

Unicovsky (2004) também aponta que alguns programas de ensino aprendizagem para idosos vêm possibilitando atender as necessidades citadas acima, trabalhando de maneira sistemática com procedimentos pedagógicos que busquem uma consciência crítica voltada a um envelhecimento bem sucedido. Por envelhecimento bem sucedido, pode-se entender a ideia de idosos estarem felizes e realizados, inseridos na sociedade.

Um dos grandes desafios para isso, segundo Unicovsky (2004), é conseguir criar estratégias que chamem a atenção do idoso, ou seja, criar motivação dele em querer aprender o que se pretende ensinar. Nesse escopo, incluem-se estratégias devem priorizar o reaprender a aprender. Segundo a própria autora, a educação continuada aos idosos vem possibilitando a aquisição de novos conhecimentos e a participação ativa em diferentes atividades presentes na sociedade atual (UNICOVSKY, 2004).

Em perspectiva semelhante a de Unicovsky (2004), Roldão (2009) relata que buscar novas aprendizagens proporciona melhor compreensão da sociedade onde o idoso está inserido, além de atividades intelectuais produzem novas sinapses, que retardam o aparecimento de possíveis

demências. Um outro motivo citado por Roldão (2009) para justificar a importância da aprendizagem continuada para idosos é que o contato com pessoas da mesma faixa-etária, com objetivo único de aprender, pode estar proporcionando “crescimento pessoal e desenvolvimento da personalidade, modificação de comportamentos e assunção de comportamentos mais saudáveis” (ROLDÃO, 2009, p. 66).

Retomando o processo da aprendizagem, é oportuno observar que:

“[...] no processo de aprendizagem devemos destacar que o sujeito é um ser passivo, receptor de informações prontas, que lhe servirão como bases e instrumentos de adaptação ao mundo em que vive, sendo uma realidade transmitida de maneira formal, pelo processo educativo” (UNICOVSKY, 2004, p. 242)

Assim, segundo Unicoovsky (2004), para haver um processo de ensino e aprendizagem em adultos como idosos, deve haver um trabalho em conjunto no qual professor e aprendiz dividem expectativas e ansiedades e de maneira coletiva criam estratégias para serem superadas as barreiras de aprendizagem. Para que isto aconteça de maneira efetiva, é importante que o professor tenha conhecimento do desenvolvimento físico, psicológico e social do idoso, sendo consciente de limitações características da idade.

Ainda Unicoovsky (2004) salienta que a aprendizagem é um processo contínuo que se inicia no nascimento e se prolonga em todas as fases da vida, basta o idoso acreditar em suas potencialidades e buscar novos conhecimentos, uma vez que “os idosos, nesse processo apresentam um papel fundamental na construção e reconstrução do aprender, pois eles desencadeiam construções básicas de conhecimento de um ser autônomo, produtivo e extremamente cooperativo” (UNICOVSKY, 2004, p. 242).

Também é importante salientar, segundo Paiva (1999), que, quando se pensa em qualquer prática educativa na terceira idade, deve-se levar em consideração alguns objetivos, como: “permitir a transmissão de novos conhecimentos e valores; atualizar capacidades potenciais; eliminar o isolamento social e afetivo” (PAIVA, 1999, p. 41). E sempre válido lembrar que é fundamental manter os idosos ocupados, pois uns problemas clássicos

deste público é a solidão, e oportunizar novas aprendizagens pode ser uma forma de ocupá-los.

Segundo Unicovsky (2004), deve-se resgatar o valor democrático da educação, engajada na ideia do crescimento e democracia que possibilite ao idoso o desenvolvimento da sua capacidade intelectual permitindo uma discussão corajosa dos problemas de seu tempo. O educando idoso necessita obter sucesso na realização das atividades solicitadas, para que haja motivação suficiente em continuar aprendendo.

Ainda outro quesito que deve ser levado em consideração quando se almeja novas aprendizagens no idoso, segundo Paiva (1999), são os estímulos que trabalham com a percepção visual, pois há melhores resultados dos que trabalham a percepção auditiva. Ainda a autora afirma haver a necessidade de estabelecer um tempo maior para a realização das tarefas propostas, "é importante incluir a interação, o lazer, a recreação e a diversão como meios para atingir os objetivos educacionais" (PAIVA, 1999, p. 42).

Outro ponto que deve ser salientado, segundo Unicovsky (2004), quando se propõe a ensinar idosos, é sugerir atividades claras com objetivos pré-estabelecidos com planejamento, e também deve haver a preocupação com atividades que não cansem exageradamente os idosos. Em resumo atividades que estimulem e os motivem estarem realizando.

Pereira (2017) apresenta uma reflexão: quando se fala em aprendizagem na terceira idade, logo se remete à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é direcionada as pessoas que não conseguiram realizar seus estudos na idade correta. Porém, isso precisa ser revisto, pois a aprendizagem pode ser de um novo idioma, a busca de conhecimento das tecnologias tão presentes no dia-a-dia, e novos conhecimentos também podem ser as redes sociais, como proposto nas discussões deste estudo. Enfim, acredita-se que estudar coisas novas e mergulhar em novas descobertas, sem ter medo dos possíveis obstáculos, pode ser feito em qualquer época da vida.

Ainda Unicovsky (2004) observa que, quando se busca ensinar os idosos, deve-se levar em conta alguns princípios, tais como: oportunizar uma aprender fazendo, pois as pessoas idosas podem aprender tão bem como os jovens quando envolvem-se com a aprendizagem; ter a aprendizagem pautada em seus interesses; fornecer feedback de seu progresso, e nesse contexto elogios constantes também devem ser realizados; ao expandir novos conhecimento, deve-se ter como ponto de partida o conhecimento inicial do idoso; e demonstrar funções práticas de suas novas aprendizagens.

Fica claro após estas discussões que o público da terceira idade tem capacidade e possibilidade de adquirir novas aprendizagens, segundo o que a ciência explica, pois no ser humano a aprendizagem é um processo contínuo e não tem idade para estar acontecendo. Como descrito na metodologia deste trabalho itens que seguem neste artigo serão apresentados sugestões de práticas educativas, projetados sua execução e aplicação através das redes sociais, assim gerando novos conhecimentos conhecimento através das redes sociais. Através das discussões trazidas durante as leituras, aponta-se a frequente utilização das redes sociais pelos idosos, assim acredita-se que este meio possa ser um aliado, bem como uma forma atraente de gerar novos saberes na terceira idade.

Como referenciado acima, acredita-se a possibilidade de aplicação de prática educativas através da modalidade a distância, utilizando como ferramenta de aplicação as redes sociais pois segundo as discussões teóricas realizadas durante a realização da dissertação demonstrou que grande parte da população idosa, já faz usa as redes sociais como ferramenta de imersão as tecnologias. A respeito disso:

Evidencia-se que as tecnologias de informação e comunicação estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea e no cotidiano da pessoa idosa. Os indivíduos estão mudando a maneira de agir, de pensar e de se comunicar, pela integração dessas novas tecnologias a seus comportamentos. (FERREIRA E TEIXEIRA, 2017, p. 163).

Ainda com a prática educativa proposta com o uso das redes sociais se justificada por elementos elencados por Ferreira e Teixeira (2017), que assinalam que as duas principais redes sociais utilizadas pelos idosos são em ordem de preferência o WhatsApp e em segundo plano o Facebook. Após abordado algumas referências na utilização das redes sociais estarem sendo de uso contínuo aos idosos, é aceitável a utilização destes meios para a produção de novos saberes, que podem ser otimizados através da proposição de práticas educativas.

Diante disso fica evidente e oportuno conectar processos educativos ao uso das redes sociais, como ferramenta de formação dos idosos, e ocupar as comodidades que elas proporcionam para a aprendizagem desse público. Além disso, através das práticas educativas, acredita-se que uma associação entre ensino e redes sociais é um caminho fecundo para que os idosos melhorem ainda mais seu desempenho quanto a ferramentas dessas redes e também aprendam novas possibilidades para qualidade de vida. Dessa forma, acredita-se que essa proposição constitui uma possibilidade de prática educativa através do uso das redes sociais como propulsora de novos saberes, diferentes das ações através de formação continuada realizada através de plataformas específicas.

## **Conclusões**

Levando em conta as discussões realizadas neste trabalho, pode-se relatar que a sociedade atual está inserida um contexto de envelhecimento populacional crescente e inerente. Diante disso, deve-se estar sempre buscando e gerando novos conhecimentos direcionados ao público idoso, e este trabalho direcionou-se a algumas discussões teóricas a este respeito.

É oportuno ressaltar que as pessoas da terceira idade precisam se manter ativos em sociedade, e uma das formas de se fazer isto é buscar novas aprendizagens e um dos suportes que podem ser utilizados para auxiliar está há busca de novas aprendizagens. Mais especificamente

acredita-se que podem ser utilizadas as redes sociais com apoio à busca de novas aprendizagens pelo público da terceira idade.

Ainda respondendo um dos objetivos deste trabalho, que questionava se as redes sociais podem ser propulsoras de novos saberes, após as discussões realizadas, ficou evidente que elas são ferramentas passíveis de gerar novas aprendizagens, principalmente com afirmações que a terceira idade está frequentemente imergindo nas tecnologias, e a principal fonte desta inserção tem sido o uso das redes sociais. Outro ponto que merece ser comentado é que parte da terceira idade já faz uso das redes sociais de maneira satisfatória, e quando se utiliza as redes sociais para gerar novas aprendizagens, ela mesma pode estar gerando novos saberes.

Em vista disso, ainda se torna importante responder como ocorre a aprendizagem nas pessoas da terceira idade. Ficou claro nas discussões com os autores que a aprendizagem contínua ocorrendo também na terceira idade, como também em outras fases do desenvolvimento humano, e isto acontece, pois a plasticidade cerebral tem continuidade em todas as etapas de vida do ser humano, e a construção de novas sinapses permanecem ocorrendo. Nessa perspectiva, é importante destacar que a terceira idade é passível de novas aprendizagens, e estes novos saberes para ela podem ser oportunizados de maneira mais lenta do que convencionalmente é realizado com adolescentes ou jovens adultos.

Mediante o exposto ainda é importante dizer que, para haver a aprendizagem na terceira idade, é necessário que o professor deve ter experiência na docência com pessoas idosos, e ter muita paciência com este público, ainda para que haja novas aprendizagens a terceira idade a mesma deve ser realizada de maneira mais lenta que o habitual, bem como quando possível propiciar novos saberes de maneira prática e com conteúdo de interesse deste público. Enfim, são orientações que parecem muito relevantes ao se projetar processos educativos para idosos.

## **Referências**

BRASIL. Ministério da saúde. **Estatuto do idoso**. Lei federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004. Disponível em: <[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto\\_idoso\\_3edicao.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_idoso_3edicao.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2020.

FERNANDES, Sara Isabel Diegues SALGUEIRO, Pedro Augusto de Oliveira. **Estimulação cognitiva em idosos institucionalizados**. Dissertação (Educação Social), Instituto Politécnico de Bragança- Escola Superior de Educação. Bragança: SP, p. 154. 2014. Bragança. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/11546/1/Sara%20Isabel%20Diegues%20Fernandes.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

FERREIRA, Michelle Cristina; TEIXEIRA, Karla Maria Damiano. O uso de redes sociais virtuais pelos idosos. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 153-167, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/74595/49695>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

PAIVA, Vilma Maria Barreto. Fundamentos psicopedagógicos para uma ação educativa em gerontologia social [online]. In: \_\_\_\_\_ SZAJMAN, Abram. **A terceira idade**, São Paulo, Ano 10, nº 18, dezembro de 1999. Sesc São Paulo. Disponível em: <[file:///C:/Users/Free/Downloads/ASPECTOS%20PSICOLOGICOS%20DA%20DOR%20CRONICA%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Free/Downloads/ASPECTOS%20PSICOLOGICOS%20DA%20DOR%20CRONICA%20(2).pdf)>. Acesso em: 04 ago. 2020.

PEREIRA, Igo Miquéias dos Santos. **Aprendizagem Na Terceira Idade**. Revista Educação em Foco – Edição nº 9 – Ano: 2017. Disponível em: <[http://portal.unisepe.com.br/unifia/wpcontent/uploads/sites/10001/2018/06/005\\_aprendizagem.pdf](http://portal.unisepe.com.br/unifia/wpcontent/uploads/sites/10001/2018/06/005_aprendizagem.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2020.

PEREIRA, Leticia Gravano Pacheco; SERRA, Dayse. **A importância da aprendizagem na terceira idade**. Monografia (Especialização), Universidade Candido Mendes – Instituto a Vez do Mestre. Belo Horizonte, p. 56 2011. Disponível em: <[http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/n204140.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/n204140.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Envelhecimento ativo: uma política de saúde** [online]. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde. 2005. Disponível em: <[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento\\_ativo.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2020.

OLIVA, Angela Donato; DIAS, Giseli P.; REIS, Ricardo. A. M. Plasticidade Sináptica: Natureza e Cultura Moldando o Self. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, vol. 22, n.1, p. 128-135, 2009. Disponível em:

<[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722009000100017&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722009000100017&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 04 jul. 2020.

ROLDÃO, Flávia Diniz. Aprendizagem contínua de adulto-idosos e qualidade de vida: refletindo sobre possibilidades em atividades de extensão nas universidades. **Revista Brasileira De Ciências Do Envelhecimento Humano**, Passo Fundo: RS, v. 6, n. 1, p. 61- 73, 2009. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/147>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

UNICOVSKY, Margarita Ana Rubin. A Educação Como Meio Para Vencer Desafios Impostos Aos Idosos. **Revista Brasileira Enfermagem**, Brasília, vol. 57, n. 2. 241-243, 2004. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003471672004000200022&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003471672004000200022&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 03 ago. 2020.

## **AUTORES:**

**Eberson Luiz Fadanelli** é graduado em Licenciatura Plena Educação Física, especialista em: Treinamento Desportivo; Educação Especial Inclusiva; Educação a Distância com Ênfase na Formação de Tutores. Mestre em Educação na URI - Campus de Frederico Westphalen, onde participa da linha de pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias. Atualmente professor da Rede Estadual de Ensino do Paraná, professor dos cursos de Pedagogia e Educação Física e coordenador de Educação Física do Centro Universitário Unisep – Dois Vizinhos, Pr.

**Ana Paula Teixeira Porto** é graduada em Letras, Especialização em Educação a Distância, Mestrado em Letras e Doutorado em Letras, na área de Literatura Brasileira. Realizou estágio de Pós-Doutorado sobre Literatura Angolana Lusófona. Atua desde 2005 como professora do Ensino Superior e atualmente é professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da URI, Campus de Frederico Westphalen. Realiza pesquisa na área de Letras e Educação com ênfase nos Estudos Literários, na exploração de tecnologias no ensino e na formação de professores.



# AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A SUA RELEVÂNCIA COMO INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Ana Patrícia Henzel Richter

Jocélia Nunes Antunes

Elisabete Cerutti

## INTRODUÇÃO

A educação brasileira está sempre em movimento, e ao longo do tempo, os documentos que amparam o seu contexto de atuação já foram formulados, reformulados, modificados, organizados e reorganizados. Assim, ao pensarmos sobre o que deve ser ensinado e aprendido no Ensino Médio da escola pública, dentre as suas inúmeras regulações e bases norteadoras, destacamos que este artigo volta-se para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a sua conexão com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Esta investigação é resultado da nossa atuação no Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET) da linha Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-FW).

Para tal, utilizamos como metodologia uma revisão de literatura que, nas palavras de Gil (2002), é algo desenvolvido “com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Além disso, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 44-45).

A composição deste artigo, dar-se-á em dois momentos de reflexão que se conectam e se complementam. O primeiro deles, considera a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas especificidades enquanto fio condutor para o Ensino Médio do Brasil, porém sem deixar de estabelecer uma certa criticidade em relação ao teor do documento.

Já o segundo, traz para esse texto a urgência em refletirmos acerca das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como inovação à educação, em especial, quando visualizamos algumas das competências gerais e

específicas das áreas do conhecimento dispostas nos currículos escolares, e que são expressas na Base.

Em seguida apresentamos as considerações finais e as referências que embasaram o presente estudo.

### **A Base Nacional Comum Curricular e a sua configuração na produção de saberes**

A configuração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está situada em um contexto amplo de políticas públicas educacionais, assim como também, no escopo de discussões acerca das proposições do que deve ser ensinado e aprendido na Educação Básica.

Nesse sentido, ao abordarmos tal questão, não podemos deixar de considerar as perspectivas e os constructos dos campos dessas políticas educacionais, dos estudos do currículo, bem como das tendências identificadas a partir de pesquisas nesta área.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 26, já previa a construção de uma Base Nacional Comum Curricular.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Portanto, tal documento, além de conduzir a elaboração dos currículos escolares das redes públicas e privadas de todo o país, iria/irá orientar a formação de professores e a produção de materiais didáticos.

Para a construção da BNCC, foram realizados seminários em todas as unidades da federação, sendo que esses, contaram com as contribuições de aproximadamente 9.000 professores de todas as regiões do Brasil.

Já o Conselho Nacional de Educação (CNE), realizou audiências públicas, ainda no ano de 2017, com o objetivo de debater o documento e suas propostas em todas as etapas da Educação Básica. Posteriormente, em 2018, o Ensino Médio passou a ser o cerne dos diálogos.

O CNE, igualmente obteve contribuições públicas enviadas por pessoas e instituições de todo o país, as quais, sugeriram aprimoramentos dos textos contidos

na Base. Essas, por sua vez, foram recebidas e analisadas, o que resultou em alterações voltadas para o Ensino Médio. Diante disso, houve reformulações aprovadas em 2018, o que determinou que estados e municípios passassem a ter responsabilidade na elaboração de seus próprios currículos, e a BNCC assume o importante papel de ser um documento norteador para as escolas.

Nesse contexto, muitos autores (LOPES e MACEDO, 2011; SILVA, 2005) têm demonstrado a grande diversidade de perspectivas acerca das acepções e noções de currículo. Para Silva (2005), as

definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias (SILVA, 2005, p. 14).

Diante da afirmação acima, o currículo pode ser compreendido como um campo de lutas e relações de poder, na medida em que os conhecimentos ensinados/aprendidos nas escolas “são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentados por relações de poder que produzem saberes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 121).

O entendimento do processo de produção da BNCC, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento e as suas respectivas competências e especificidades, passa por uma reflexão que cerceia as suas definições. Por isso, é importante não apenas nos questionarmos sobre “o que” está contido na BNCC, mas, principalmente, “por que este conhecimento e não outro” (SILVA, 2005). Nesse sentido, é fundamental nos voltarmos para quais foram os interesses e disputas envolvidos, e quais perspectivas foram privilegiadas.

Com a intencionalidade de compreendermos o processo de elaboração da BNCC em seus diferentes níveis de complexidade, voltamos nosso olhar para a trajetória percorrida pelas políticas públicas educacionais, cujo processo parece que sempre esteve inserido em múltiplos contextos de influência, formulações e reformulações, além de tangenciar os contextos das práticas dos agentes envolvidos nessa produção e nos seus respectivos efeitos (LESSARD; CARPENTIER, 2016).

Destacamos que, entre as dez competências gerais da Educação Básica citadas na BNCC, está presente a capacidade de

Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).

Desta forma, quando observamos a estrutura curricular (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e as competências específicas de cada área propostas pela BNCC para o Ensino Médio, cabe destacarmos o quanto as TDIC são citadas/apontadas como importantes ferramentas em cada contexto de ensino e aprendizagem.

No componente Linguagens e suas Tecnologias a competência sete expressa

Mobilizar práticas de linguagem no **universo digital**, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 482, grifo nosso).

Já na área da Matemática e suas Tecnologias, igualmente destacamos a competência específica cinco, a qual estabelece a importância em

Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e **tecnologias digitais**, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas (BRASIL, 2017, p. 523, grifo nosso).

Portanto, esse viés tecnológico digital é igualmente visível nas demais áreas do currículo escolar, o que nos faz constatar que o mesmo passa a assumir um papel de destaque na educação escolarizada pública e privada.

A partir dessas considerações, buscamos compreender o conceito de tecnologias digitais atrelado ao sentido de inovação enquanto prática educativa,

tendo em vista a importância e utilização dessa nova linguagem na construção de saberes voltados para uma aprendizagem significativa.

## **O ensino e a aprendizagem por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**

Quando observamos o arsenal tecnológico digital disponível na atualidade, buscando ser este, um possível caminho para auxiliar o professor no transcorrer de suas aulas, é possível vislumbrarmos ações metodológicas que podem ser inovadoras e diferenciadas, dado o interesse de estudantes de todas as faixas etárias em ferramentas como: computadores, *smartphones*, *tablets*, *internet* etc.

Nesse contexto,

O **computador como tecnologia educacional** apresenta uma característica específica: com frequência, o aluno domina muito mais essa tecnologia do que o seu professor e, também, passa a manipulá-la sem medo e sem restrições. Essa característica já começa a exigir do professor [...], uma mudança de postura em sala de aula, em que a interação com seus alunos passará a ser uma atitude necessária para o bom andamento do seu trabalho pedagógico (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015, p. 79, grifo nosso).

É importante frisar que, adentramos no Século XXI sob a égide de um desafio, “as mudanças no modo de viver, em função do alto desenvolvimento tecnológico”, as quais “exigem que o aluno, futuro profissional, tenha um elevado desempenho em diversas situações”. Portanto, “para que nosso país se mantenha em patamares de desenvolvimento aceitáveis diante do mundo [...], é necessário mais indústrias, pesquisas, tecnologia de ponta [...]” (MARTINELLI; MARTINELLI, 2016, p. 35).

Além disso, estamos imersos na era que se costuma chamar “sociedade do conhecimento”, e a escola não se justifica pela apresentação do conhecimento obsoleto, ultrapassado, ainda mais quando só se fala em ciência e tecnologia. É essencial o estímulo para aquisição, organização, geração e difusão do conhecimento vivo, integrado aos valores e expectativas da sociedade, que é impossível de atingir sem a ampla utilização de tecnologia na educação, pois a Informática e as comunicações dominarão a tecnologia educativa do futuro (D'AMBROSIO, 2012).

Nesse viés, Lévy (2003) contribui para a nossa reflexão ao abordar o conceito de inteligência coletiva. Conforme o autor, trata-se de “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 2003, p. 28). Portanto, esta visa ao reconhecimento das habilidades que se distribuem nos indivíduos, a fim de coordená-las para serem usadas em prol da coletividade. Assim, a organização dos inteligentes coletivos ocorre com a utilização das tecnologias da informação e comunicação.

Um bom exemplo dessa realidade é a “Educação 4.0” ou “Educação Maker”, da cultura DIY (*Do it yourself* ou Faça você mesmo), a qual prioriza a formação de um profissional para a “Indústria 4.0”. Esta última, além de requerer sujeitos proativos, exige que os mesmos estejam em busca constante por qualificação e inovação (PAGUNG, 2019).

A educação *Maker*, propõe o estímulo a autonomia e criatividade, baseada em uma metodologia que faz com que os estudantes compreendam determinados assuntos, por meio da aplicabilidade em contextos reais. Para isso, faz-se imprescindível aulas tecnológicas, ambientes amplos e pedagógicos que sejam capazes de dispor da liberdade necessária ao protagonismo dos alunos (*idem*).

Muito dessa nova metodologia nos remete aos primórdios da história da computação pessoal norte-americana, principalmente na ocasião da criação do *Homebrew Computer Club* (HCC), uma também espécie de “Clube do Faça Você Mesmo”. Apesar da nomenclatura ser uma referência à cerveja feita de forma artesanal e em pequenas quantidades, o HCC era, na verdade, um grupo de pessoas, que se reuniam aleatoriamente, interessadas em montar computadores, e que compartilhavam técnicas de eletrônica e peças modernas à venda. Grandes nomes da indústria da computação pessoal protagonizaram esse grupo; dentre eles destacamos Stephen Wozniak e Steve Jobs. Portanto, desde o seu surgimento, a palavra *Homebrew* “tem sido usada na área de tecnologia para indicar *hardware* ou *software* desenvolvido pelos próprios usuários” (LEVY, 2012, p. 191-195).

Gómez, quando analisa os novos desafios educacionais na era digital, salienta que, “na era globalizada da informação digitalizada, o acesso ao conhecimento é relativamente fácil, imediato, onipresente e acessível” (GÓMEZ, 2013, p. 14).

Marques (1999), complementa a nossa linha de pensamento, que no final da década de 1990, já refletia sobre os desafios que se impõem à escola diante de uma sociedade em transformação, principalmente se pensarmos no papel que as TDIC assumem nesse contexto. Ele ressaltou que,

Por **novas tecnologias** entendemos hoje o surgimento de uma **outra articulação de linguagens**, encarnada em novos suportes, que são as máquinas dotadas de capacidade de armazenar, processar e intercambiar informações a grande velocidade e com alta confiabilidade, gerando hipertextos nos fluxos alargados da informação, constituídos em ciberespaço e cibercultura. Na verdade, essas tecnologias rearticulam em unidade processual rica de virtualidades as linguagens todas, transformam a oralidade e a escrita sem nunca dispensá-las em suas formas anteriores e colocam desafios outros à educação escolar (MARQUES, 1999, p. 18, grifo nosso).

Fruto de pesquisas envolvendo cálculos complexos, os computadores mais rudimentares surgiram ainda no começo do Século XX, dando início a criação de diversos outros dispositivos ao longo do tempo e, que hoje completam um quadro funcional ao alcance das diversas classes sociais que configuram a nossa contemporaneidade. Castells observa que “os computadores também foram concebidos pela mãe de todas as tecnologias, a Segunda Guerra Mundial, mas nasceram somente em 1946 na Filadélfia” (CASTELLS, 2003, p. 78).

Atualmente, há uma gama de aplicativos, *softwares*, *hardwares* e ambientes virtuais, que podem colaborar, significativamente, com a compreensão do estudante em relação aos conceitos que são trabalhados em sala de aula. Aqui, podemos citar, plataformas de ensino, pagas e gratuitas, que oferecem conteúdos, exercícios, solução de problemas, videoaulas, roteiros personalizados de estudo, interação por meio de postagens, as quais visam esclarecer dúvidas, cujo foco pode ser direcionado conforme a demanda do estudante, isto é, ele pode escolher se deseja aprofundar os seus conhecimentos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vestibulares ou mesmo, as aulas ministradas pelo professor em sua escola.

Também é possível encontrarmos vários *softwares*, que podem ser instalados via *desktop*, com função multiplataforma, ou seja, compatíveis com vários sistemas operacionais. Há ainda, diversos canais do *YouTube*, com a intencionalidade de visitar conceitos, fórmulas, exercícios etc. Outro recurso importante, são os

aplicativos para celular (*apps*), que igualmente podem ser excelentes ferramentas capazes de contribuir com a aprendizagem.

Com essa gama variada de programas, é possível trabalharmos de forma mais fluida, dinâmica, atrativa e, o que é melhor, oferecendo condições de interação no ambiente externo a escola. Conforme Moran, o que “a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos”. Há uma interligação “simbiótica, profunda e constante” entre o ensinar e o aprender, o mundo físico e o mundo digital, portanto, não são dois mundos ou espaços diferentes, mas, “um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente” (MORAN, 2015, p. 16).

Coll e Monereo, quando abordam sobre a influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na esfera educacional e nos ambientes virtuais de aprendizagem, destacam que dentre todas as tecnologias criadas pela humanidade, as que são capazes de representar e transmitir informação, são especialmente importantes, porque afetam, praticamente, todos as esferas de atividade das pessoas, desde as formas e práticas de organização social, até a maneira de compreender o mundo, organizar essa compreensão e transmiti-la. As Tecnologias de Informação e Comunicação, proporcionam sempre, em seus diferentes estágios de desenvolvimento, instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e/ou outras gerações, os conhecimentos adquiridos (COLL; MONEREO, 2008).

Portanto, essas ferramentas podem ser utilizadas a favor do estudante, preservando-se individualidades, principalmente no que concerne ao tempo de resposta que cada aluno tem na aprendizagem, o que, paralelamente, pode elevar sua autoestima e torná-lo mais confiante na aceitação dos desafios, impostos todos os dias, pela educação escolarizada.

### **Considerações Finais**

A educação brasileira, ao longo do tempo, já passou por inúmeras reformulações e, estas, sempre conduziram os diferentes métodos de ensino praticados em sala de aula. É nesse contexto, que achamos pertinente refletir sobre a BNCC e as suas indicações para o uso das TDIC nas diferentes áreas do conhecimento, as quais, compõem a matriz curricular do Ensino Médio.



Diante disso, essa investigação partiu do Grupo de Estudos em Educação e Tecnologias (GPET) da linha Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-FW), utilizando como metodologia uma revisão de literatura.

O presente estudo, em um primeiro momento, realizaram-se alguns apontamentos acerca da BNCC e, posteriormente, teceram-se algumas informações a respeito das TDIC como possibilidade de inovação na educação, sempre levando em conta a Base como um documento norteador para a inserção dessas tecnologias digitais no ambiente escolar.

Como apontam estes autores, tais contextos são povoados por diferentes agentes que disputam e negociam posições. Além disso, não há uma hierarquia de poder pré-estabelecida e todos estes fatores contribuem para o processo de construção de um currículo nacional. Portanto, devemos estar particularmente atentos às críticas que, frequentemente, abordam o currículo de forma relativamente desvinculada da prática (WRAGA, 1999).

Por outro lado, ainda que seja necessário refletirmos mais a fundo sobre o conteúdo e a configuração da BNCC, neste momento, achamos pertinente trazer à luz da discussão a forma como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão articuladas com as diferentes áreas do conhecimento e suas respectivas competências, as quais, são expressas no documento.

Nesse sentido, desde que as ferramentas digitais sejam entendidas como algo que deverá reforçar/complementar o que o educador constrói junto de seus alunos, desde que se visualize essas interações de forma planejada e prevista nos planos de aula e trabalho, ao longo do tempo, os ganhos podem ser perceptíveis e mensuráveis, e, conseqüentemente, apresentar resultados bastante satisfatórios.

Portanto, consideramos que o vasto número de opções tecnológicas digitais disponíveis na atualidade pode contribuir com os métodos de ensino e as diferentes formas de aprender, que são tão subjetivas de cada estudante. Além disso, ainda que a BNCC seja alvo de inúmeras discussões e questionamentos até a sua implementação no Ensino Médio, nós, enquanto professores, devemos ter em mente que, cada vez mais o computador, a *internet*, os *softwares* serão ferramentas essenciais para uma educação mais ativa, democrática e colaborativa.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, CONSED, UNDIME, 2017.

BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 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 16/08/2020.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e Novas Tecnologias: um repensar**. Curitiba: InterSaberes, 2015.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede: Volume 1**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

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

GÓMEZ, Angel. A era digital: novos desafios educacionais. In: **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 14-30.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A., **Políticas Educativas: A aplicação na prática**. São Paulo: Vozes, 2016.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2003.

LEVY, Steven. **Os Heróis da Revolução**. São Paulo: Évora, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Mario Osório. **A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

MARTINELLI, Líliam M. Born; MARTINELLI, Paulo. **Materiais concretos para o ensino de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

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

PAGUNG, Saelly. **Era tecnológica**: escolas mudam a forma de ensinar. Disponível em: <<http://abre.ai/ajsD>>. Acesso em 30/09/2019.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WRAGA, W. G. "Extracting Sun-Beams out of Cucumbers": The Retreat from Practice in Reconceptualized Curriculum Studies. **Educational Researcher**, v. 28, n. 1, p. 4-13, 1999.

#### **AUTORAS:**

**Ana Patrícia Henzel Richter** é graduada em Informática, licenciada em Matemática, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-FW) e participa do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologia da linha Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias. Atualmente é professora do Curso Técnico em Informática do Colégio Estadual Três Mártires em Palmeira das Missões/RS. E-mail: [henzelrichter@gmail.com](mailto:henzelrichter@gmail.com).

**Jocélia Nunes Antunes** é licenciada em Letras e Pedagogia, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-FW) e participa do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologia da linha Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias. Atualmente é professora de Língua Inglesa no MT. E-mail: [jocelia.123@hotmail.com](mailto:jocelia.123@hotmail.com).

**Elisabete Cerutti** é Doutora em Educação, Mestre em Educação, graduada em Pedagogia e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Docente do Grupo de Estudos em Educação e Tecnologias (GPET). E-mail: [beticerutti@uri.edu.br](mailto:beticerutti@uri.edu.br).

# A AÇÃO DAS ESCOLAS COMO PROMOTORAS DE EDUCAÇÃO NA PREVENÇÃO AOS INCÊNDIOS FLORESTAIS EM MATO GROSSO

José Marcos Felipe

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

## Introdução

A sociedade vem ao longo dos anos percebendo o impacto dos incêndios florestais no meio ambiente e na vida cotidiana, em destaque regiões que lidam com o avanço do agronegócio e expansão das áreas para pastagens, bem como a extração de madeiras e garimpos. A degradação do meio ambiente com os incêndios tornou-se um assunto muito discutido pelos órgãos de preservação, em 2019 o Brasil virou destaque nas mídias em vários países devido ao crescimento do número de incêndios na região amazônica.

Para evitar esses incêndios, muito se discute sobre as formas de prevenção. Diante do alto número de focos de calor, o Estado de Mato Grosso vem se destacando entre os estados brasileiros que mais queimam, daí a necessidade de discutir e elaborar propostas que contribuam para efetivação do trabalho prevenção.

Nessa perspectiva, abordaremos a prevenção de incêndios nas instituições de ensino, o envolvimento das escolas para a promoção da educação ambiental e sua importância como mediadora dos trabalhos de prevenção, com vistas para o cenário do Estado de Mato Grosso.

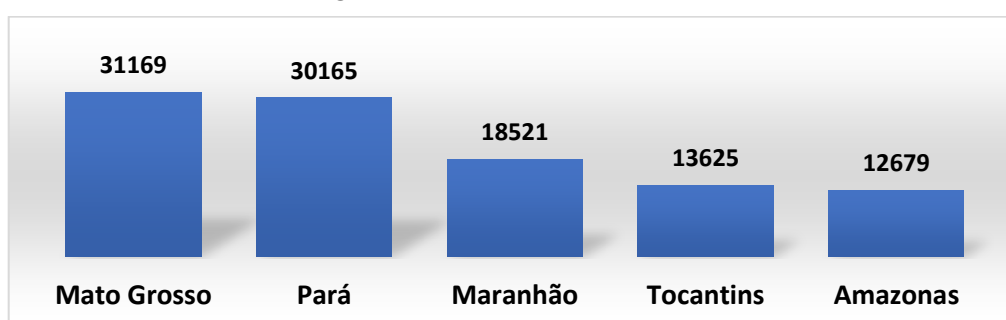
A prevenção Contra Incêndios Florestais ao longo dos anos vem sendo discutida e ampliada em suas formas de atuação, a fim de restringir o uso do fogo de maneira desordenada, sendo realizado pelos entes federativos diversas iniciativas que contribuem para a redução do número de incêndios que devastam a vegetação brasileira, alterações que implicam diretamente no sistema de funcionamento do meio ambiente.

Pensar a prevenção é o caminho e para isso, mobilizar os programas e campanhas de Educação Ambiental no âmbito informal e formal, em busca da conscientização da população para os efeitos daninhos do fogo.

## Incêndios Florestais no Mato Grosso

O Estado de Mato Grosso ao longo dos anos sempre se encontra no ranking dos estados que mais queimam sua vegetação no Brasil, conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), no ano de 2019, Mato Grosso foi o Estado com maior número de focos de calor registrados, como podemos observar no gráfico abaixo.

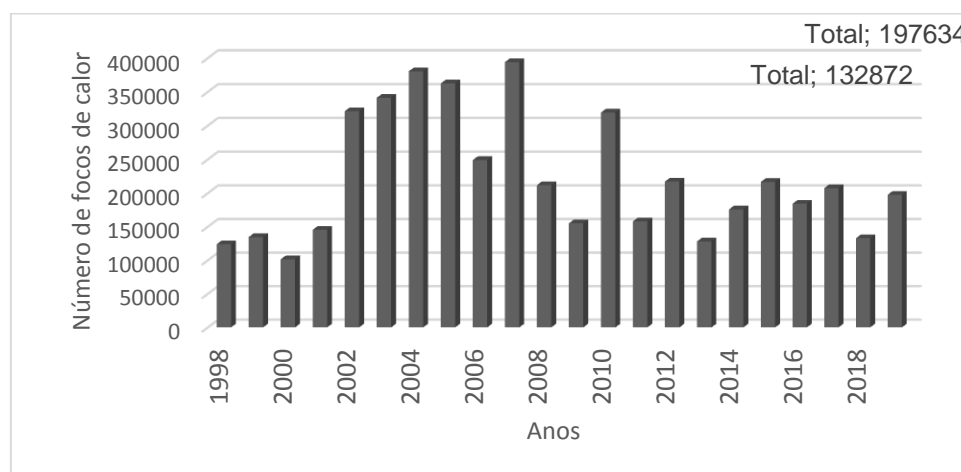
**Gráfico 1 – Focos de calor registrado no Brasil no período de 01/01/2019 a 31/12/2019.**



Fonte: INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (2020). Acesso em 22/06/2020.  
Disponível em: < <http://queimadas.dgi.inpe.br/queimadas/bdqueimadas#>>.

De acordo os dados divulgados pelo INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), ao longo dos anos o número de queimadas vem oscilando, e nos últimos cinco anos, o total anual ultrapassa os 100.000 focos de calor ao ano. Vejamos na tabela abaixo:

**Gráfico 2 - Série histórica do total de focos ativos detectados pelo satélite de referência, no período de 1998 até 31/12/2019 no BRASIL.**



Fonte: INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (2020). Acesso em 02/04/2020.

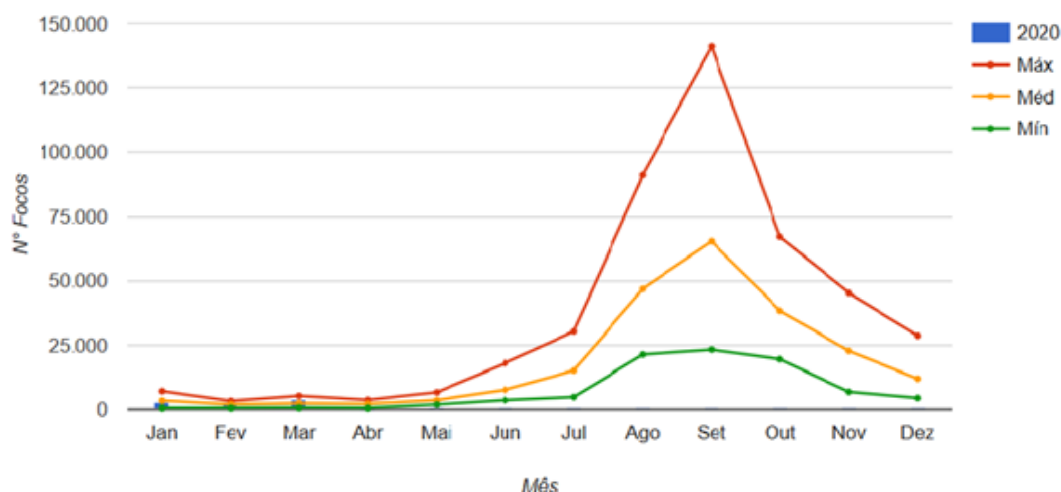
Disponível em: < [http://queimadas.dgi.inpe.br/queimadas/portal-static/estatisticas\\_paises/](http://queimadas.dgi.inpe.br/queimadas/portal-static/estatisticas_paises/)>.

Realizando uma análise dos números de focos de calor, faz-se necessário que os políticos e gestores governamentais tenham uma atenção maior na elaboração de políticas públicas para minimizar os efeitos negativos gerados pelos incêndios florestais, pois “[...] articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e na avaliação de ações, com o objetivo de alcançar resultados integrados em situações complexas, visando a um efeito sinérgico” (INOJOSA; JUNQUEIRA, 1997 apud CARVALHO et. al., 2009, p.46).

No ano de 2019, o Brasil foi o centro de atenção mundial, durante o crescimento significativo do número de queimadas, com um aumento de 48,74% o número de focos de calor, conforme dados da tabela acima registrados pelo INPE. Um número considerável que provocou os líderes de diversos países a questionar o governo brasileiro quanto a sua forma de gerenciar a preservação das florestas no país, principalmente dentro do bioma da Amazônia.

Podemos ainda analisar que esse número de focos de calor registrados pelos incêndios florestais existe um ápice em sua incidência, sendo estes entre os meses de julho a outubro.

Gráfico 3 - Comparativo dos dados do ano corrente com os valores máximos, médios e mínimos, no período de 1998 até 31/12/2019 no BRASIL.

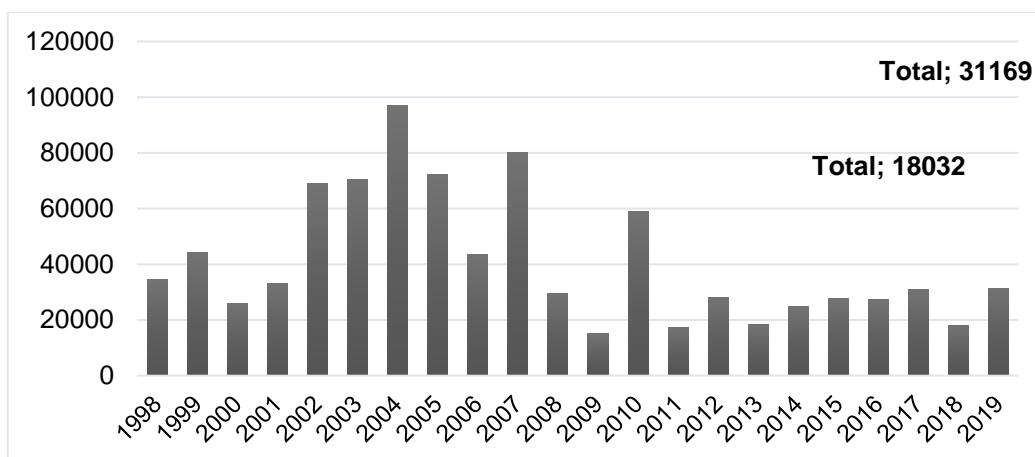


Fonte: INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (2020). Acesso em 02/04/2020.

Disponível em: < [http://queimadas.dgi.inpe.br/queimadas/portal-static/estatisticas\\_paises/](http://queimadas.dgi.inpe.br/queimadas/portal-static/estatisticas_paises/)>.

No Estado de Mato Grosso, podemos verificar que, conforme dados do INPE, também teve um aumento significativo do número de focos de calor, totalizando 72,85% de aumento no ano de 2019 em relação ao ano de 2018, afetando tanto o meio ambiente quanto a saúde da população.

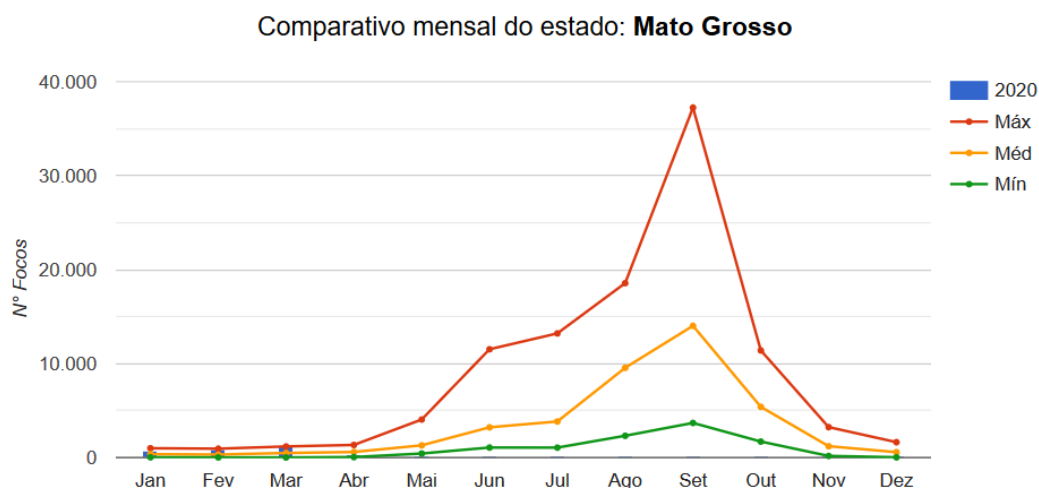
**Gráfico 4 - Série histórica do total de focos ativos detectados pelo satélite de referência, no período de 1998 até 31/12/2019 em Mato Grosso.**



Fonte: INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (2020). Acesso em 04/04/2020.

Disponível em: < [http://queimadas.dgi.inpe.br/queimadas/portal-static/estatisticas\\_estados/](http://queimadas.dgi.inpe.br/queimadas/portal-static/estatisticas_estados/)>.

**Gráfico 5 - Comparativo dos dados do ano corrente com os valores máximos, médios e mínimos, no período de 1998 até 31/12/2019.**



Fonte: INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (2020). Acesso em 04/04/2020.

Disponível em: < [http://queimadas.dgi.inpe.br/queimadas/portal-static/estatisticas\\_estados/](http://queimadas.dgi.inpe.br/queimadas/portal-static/estatisticas_estados/)>.

Diante do banco de dados disponibilizados pelo INPE, é possível elaborar estratégias de prevenção com culminância maior no período que antecede o período de queimas, e uma delas seria o trabalho junto as instituições de ensino, uma vez que os estudantes podem ser multiplicadores do trabalho de conscientização ambiental junto a seus responsáveis, que devido as suas atividades rotineiras, torna-se difícil que os órgãos de controle atinjam sua maioria no trabalho de conscientização.

Mato Grosso, assim como a média nacional, estação de seca e focos de calor concentrados entre os meses de maio a outubro, com pico de focos entre os meses de agosto e setembro. O Governo do Estado criou o Decreto nº 173 de 12/07/2019, que estabelece o período proibitivo do uso do fogo para limpeza e manejo de áreas no Estado de Mato Grosso entre os meses de julho e setembro.

Nesse período os órgãos governamentais desenvolvem ações de prevenção, controle e combate aos Incêndios Florestais no Estado, de forma que é propício para a ênfase no trabalho de Educação Ambiental, tanto na educação formal como informal, que precisa ser mantido o ano todo.

No presente projeto, queremos evidenciar o trabalho desenvolvido na educação formal, colocando em tela a Escola, em especial as públicas, como espaço fundamental para ações que oportunizem o conhecimento a conscientização e a promoção de ações de prevenção a incêndios.

## **A escola como promotora da Educação Ambiental na sociedade**

As instituições de ensino contemplam em seus currículos a questão da Educação Ambiental, fazendo referência a temas transversais, conforme estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1988). Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), o tema está integrado nas habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos componentes curriculares, sendo trabalhadas nos objetos de conhecimento, e ainda propõe de forma autônoma a incorporação de temas contemporâneos ao currículo.

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e



integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), [...] (BRASIL, 2017, p. 19)

É possível verificarmos nas literaturas que há diversas correntes de estudo quanto a educação ambiental, entendemos que “A educação ambiental, antes de tudo, é Educação, esse é um pressuposto inquestionável” (LAYRARGUES, 2006, p. 3). Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, bem como a Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012, art. 2º, temos o conceito:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012).

Para Bonfim (2014) é possível explorar espaços na comunidade não formais para a difusão do conhecimento científico, a fim de promover a educação ambiental. Segundo o autor a falta de instrução estimula a desvalorização do meio ambiente, sendo uma das principais causas para morte e tráfico de espécimes da fauna e flora. Nesse sentido é fundamental que a Escola seja a referência para o desenvolvimento de ações que estimulem as pessoas a desenvolver a consciência ambiental, sendo agentes mais ativos na construção de práticas ambientais significativas.

Não é possível as pessoas aprendam a gostar do meio ambiente apenas lendo livros, é fundamental a vivência prática para eu haja uma interação entre os dois, isso implica em estabelecer um relacionamento mais próximo entre o Homem e a Natureza (GADOTTI, 2000).

É importante que todos participem da construção de uma sociedade melhor, e a escola além de propiciar a construção de conhecimento, estimula o indivíduo através das aulas de educação ambiental das mais diversas formas didáticas. Conforme Melazo (2005) *apud* Martins (2013, pág. 9),

[...] as sensações são estimuladas através dos cinco sentidos humanos: visão, olfato, paladar, audição e tato. Com estes estímulos ocorre a formação das ideias e da compreensão do mundo que nos rodeia, norteados pela inteligência que possui cada indivíduo bem como de seus valores éticos, morais, culturais etc., que tornam assim

o indivíduo capaz de pensar e agir sobre sua realidade. (MELAZO (2005) apud MARTINS (2013, pág. 9).

Se a população, durante seu processo de aprendizagem escolar conhecer noções de desenvolvimento sustentável, de como agir para a redução de riscos e como minimizar impactos ao Meio Ambiente, as ações podem ser mais significativas e trazer resultados mais satisfatórios.

A educação ambiental "vivencial" pode abrir oportunidades para fazer emergir novos sentimentos sobre novas relações, conduzindo a novas formas de pensar, abrindo espaços para ações criativas e transformadoras. Se a vivência for positiva, bem elaborada e conduzida, pode deixar no indivíduo a convicção, percebida corporalmente, de que a construção de novas relações com o mundo é possível e de que as raízes dessa construção encontram-se nele mesmo, na memória corporal da experiência que teve. Ele adquire assim, uma maior autonomia para pensar sobre si mesmo e seu estar no mundo, empoderando-se para observar suas limitações e os pressupostos que subsidiam suas ações. (MENDONÇA, 2007, p.121).

Mas faz-se necessário a promoção junto a escola da relevância do trabalho de educação ambiental com foco na prevenção de incêndios florestais, bem como trabalho orientativo junto aos professores para o desenvolvimento em sala de aula. Esses profissionais orientados, tornam-se multiplicadores do trabalho de conscientização. Para Medina (2001, pág. 19),

Capacitar em Educação Ambiental os professores do ensino fundamental, na nossa perspectiva, implica principalmente fazer com que eles vivam, no próprio curso de capacitação, uma experiência de Educação Ambiental. Ou seja, dar-lhes os instrumentos necessários para serem os agentes de sua própria formação futura. (MEDINA, 2001, p. 19).

Com os profissionais da educação capacitados a desenvolverem o ensino de Prevenção a Incêndios Florestais, estes poderão associar o assunto a suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Mas não são apenas os professores, a ideia é que estes profissionais consigam desenvolver um trabalho ainda maior, a capacitação dos estudantes como multiplicadores, segundo Mendes (2019) a escola além de ensinar tem o papel de construir multiplicadores de conhecimento.

Esses estudantes são os principais agentes transformadores, tendo em vista que todo o conhecimento aprendido na escola, serão os alicerces para sua vida,

agindo de maneira diferente a dos seus responsáveis e fomentando preservação do meio ambiente, evitando assim a ocorrência de incêndios florestais, e ainda compartilhando com sua família suas experiências escolares desenvolvidas, promovendo também a conscientização dos seus familiares. Conforme relata Mendes (2019, p. 15):

[...] é possível que esse aluno se torne um adulto mais consciente, com valores ambientais e sustentáveis, fará grande diferença para o meio ambiente em que vive e para sociedade uma vez que este adulto não causara danos que possa atingir toda uma coletividade. (MENDES, 2019, p. 15)

Um cidadão mais capacitado e consciente da sua importância para o desenvolvimento da sociedade de maneira sustentável, fortalecerá sua comunidade para que criem soluções para as problemáticas ambientais encontradas.

Mas é fundamental que a escola, como fonte primária de educação formal seja a promotora do aprendizado para sua comunidade, e que, em conjunto com os órgãos responsáveis realize as formações necessárias e crie as possibilidades pedagógicas para o envolvimento de toda sua comunidade, agindo como centros de difusão.

### **As escolas estaduais como centros de difusão do ensino de prevenção a incêndios florestais**

A necessidade de integrar as instituições de ensino se dá em função da possibilidade de os familiares dos estudantes serem os possíveis agentes do fogo (incendiários). Na maioria dos casos não possuem conhecimento do uso correto do fogo e as estratégias para utilizá-lo de maneira segura ou mesmo criar novas estratégias para suprir suas necessidades sem haver a necessidade do uso do fogo.

As escolas situadas nas regiões de risco, no âmbito do planejamento pedagógico coletivo, precisam prever ações conjuntas que promovam a adequação dos currículos/atividades com foco na prevenção das queimadas, principalmente antes dos períodos críticos, contribuindo com estratégias diferenciadas para motivação dos estudantes, para que além da aprendizagem

dos conteúdos previstos, facilitem a contextualização com as atividades de educação ambiental. Conforme (RACHWAL e SOUZA, 2003 p. 10),

A associação dos conteúdos ambientais às vivências humanas facilita a assimilação e fixação das informações abordadas, ressaltando a parceria existente entre os elementos naturais, sua importância e a necessidade de preservação ambiental de forma integrada, além de motivar as pessoas a desenvolverem ações positivas para recuperar e manter o meio ambiente. (RACHWAL e SOUZA, 2003, p. 10)

A escola é uma ferramenta essencial da sociedade para a difusão de ações coletivas de conscientização, para a promoção de mudanças de comportamento, bem com, de uma educação do cidadão de forma integral, conforme (SANTOS, 2014, p.13), "[...] visto que crianças e adolescentes são mais receptíveis, menos resistentes a uma transformação cultural e potencialmente capazes de influenciar pessoas, atuando como multiplicadores das medidas preventivas".

Conforme Uchoa (2013) *apud* Santos (2014, p. 14),

[...] considerando que a população adulta só adquire hábitos preventivos após terem vivenciado uma situação de crise ou por força de uma legislação pertinente, a opção de se trabalhar com as escolas da rede estadual de educação tem a ver com a necessidade de adequá-las internamente para atender as disposições legais de prevenção de toda a espécie de riscos, sejam eles de cunho natural ou de outra espécie, como acidentes pessoais e incêndio, entre outros. (UCHOA *apud* SANTOS, 2014, p.14).

Considerando a necessidade de conscientizar o cidadão para não impor através de legislações, essa dissertação objetiva fornecer elementos significativos de aprendizagem que fortaleçam a promoção de uma metodologia didática com o uso de ferramentas tecnológicas nas escolas, proporcionando maior interação nas aulas do professor com os estudantes, relacionado a temática de Prevenção aos Incêndios Florestais em ambientes de aprendizagem mais significativos, que promovam a prática da pesquisa.

A escola como centro de difusão, precisa ser a referência da comunidade como um espaço de aprendizagem contínua, que propicie ao indivíduo seu desenvolvimento intelectual de forma completa, e que esta seja significativa para vida em sociedade, contribuindo para a conservação do meio ambiente e de uma

vida com base em preceitos sustentáveis. Conforme Ab'Saber (1991, p.1) é "*ser ponte entre a sabedoria popular e a consciência técnico-científica*".

Conforme Bonfim (2014) uma das alternativas é propor a criação de espaços interativos na comunidade, para que o conhecimento técnico científico das Universidades e Escolas possam alcançar as pessoas que não tiveram acesso a uma educação ambiental durante seu processo educacional, ou até mesmo aquelas que em virtude das circunstâncias não puderam acessar o conhecimento formal.

A criação desses espaços interativos, principalmente voltados as atividades que mais contribuem com as queimadas, tais como alternativas apontadas no livro de ALVES e MODESTO JUNIOR (2020), "*Roça sem fogo: da tradição das queimadas à agricultura sustentável na Amazônia*", onde aponta alternativas sustentáveis para a agricultura e manejo de áreas, sem o uso do fogo como aliado.

Trabalhar com projetos é um recurso pedagógico muito discutido para esses tipos de trabalho, geralmente desenvolvidos nas práticas envolvendo a Educação Ambiental. ‘

Diante da motivação em criar esses espaços interativos, ou, ambientes de aprendizagem, traçamos nossos objetivos na proposição de trabalhar com cenários para investigação, percorrendo diversos ambientes de aprendizagem, na perspectiva de desenvolver o ensino da matemática.

### **Considerações finais**

Percebemos o quanto é importante a escola estar presente na comunidade, agindo preventivamente através de ações educadoras que fortaleçam as relações entre os indivíduos da comunidade para que possam construir juntos melhores condições de vida e maior interação com o meio ambiente.

É importante ofertar as crianças e a comunidade um espaço que possam explorar seus sentidos e estudos de forma lúdica e prazerosa, realizando a inserção do conhecimento científico diante das problemáticas encontradas e suas abordagens pedagógicas, bem como ressaltar a importância de relacionar as experiências práticas reais com o conhecimento científico já produzido para promover os avanços que a sociedade necessita.

É necessário que haja mais discussões sobre o tema, bem como as ações que podem ser concretizadas com essa integração da escola com a comunidade

para o fortalecimento dos vínculos e ações concretas a serem desenvolvidas, através de um plano estratégico comunitário.

## Referências

AB'SABER, Aziz Nacib. **Conceituando educação ambiental**. São Paulo: CNPq/Mast, v. 131, 1991.

ALVES, Raimundo Nonato Brabo; MODESTO JUNIOR, Moises de Souza. **Roça sem fogo: da tradição das queimadas à agricultura sustentável na Amazônia**. Embrapa Amazônia Oriental-Livro técnico (INFOTECA-E), 2020.

BOMFIM, Raiana Raquel Dantas Serra; SILVA, Priscila Maria dos Santos; TINOCO, Moacir Santos. Espaços ambientais interativos como alternativa para a difusão do conhecimento científico. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 9, n. 2, p. 300-313, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 2.661/98, de 08 de julho de 1998**. Disponível em: Acesso em: 29 Jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 de Ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/89/pdf>>. Acesso em: 22 de Ago. 2020.

CARVALHO, Maria Fernanda et al. **Intersetorialidade**: diálogo da política nacional da promoção da saúde com a visão dos trabalhadores da atenção básica em Goiânia. *Tempus: Actas em Saúde Coletiva*, Brasília, v. 3, n. 3, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/721>>. Acesso em: 05 Ago. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. 5. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Brasil Cidadão).

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS (INPE). **Portal do Monitoramento de Queimadas e Incêndios**, 2020. Disponível em: <<http://queimadas.dgi.inpe.br/queimadas/portal>>. Acesso em: 29 Jun. 2020.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: Loureiro, Carlos Frederico B.; Castro, Rafael C. De

(Orgs.) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez. p. 72-103. 2006.

MARTINS, A. P. **Avaliação de metodologias de sensibilização ambiental como instrumento para a formação de multiplicadores ambientais no parque nacional de Brasília**. Brasília. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/12906>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MEDINA, Naná Mininni. **A formação dos professores em educação ambiental**. SEF. In.: Secretaria de Educação Fundamental, Panorama da educação ambiental no ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001, p. 17-24, Disponível em: <[portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/panorama.pdf#page=17](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/panorama.pdf#page=17)> Acesso em: 20 Abri. 2020.

MENDES, Alizandra Amaro. **A criança como agente multiplicador da educação ambiental: um estudo no ensino fundamental II em escolas de Guajará-Mirim/RO**. 2019. Disponível em: <<http://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/2906>> Acesso em: 20 Abri. 2020.

MENDONÇA, Rita. **Educação ambiental vivencial. Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, v. 2, p. 118-129, 2007.

RACHWAL, Marcos Fernando Gluck; SOUZA, Rachel Gueller. **Os seis elementos: educação ambiental integrada para multiplicadores**. Embrapa Florestas-Documents (INFOTECA-E), 2003. Disponível em: <<https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/handle/doc/308607>>. Acesso em: 15 Abri . 2020.

Santos, Grace Kellen Costa dos. **O programa brigada escolar e a prevenção de catástrofes no ambiente de ensino**. 2014. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4798>. Acesso em 25 Jul. 2020.

#### **AUTORES:**

**José Marcos Felipe** é Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI –Frederico Westphalen), possui Licenciatura Plena em Matemática (UNIVAG), Pós-graduação lato-sensu em Metodologia de Ensino em Matemática e Física (UNINTER) e Pós-graduação lato-sensu em Prevenção, Controle e Combate a Incêndios Florestais (Escola de Governo de Mato Grosso). Professor efetivo de Educação Básica do Estado de Mato Grosso. [profmarcosfelipe@gmail.com](mailto:profmarcosfelipe@gmail.com)

**Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi** é Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Matemática pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW), vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. Orientadora do mestrado e do artigo. E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com



# EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA

Claudete Andrade de Freitas  
Lizandra Andrade Nascimento  
Edite Sudbrack

## Introdução

Neste estudo tratamos a respeito da alfabetização de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), salientando a importância da educação inclusiva. Isso porque, verificamos que todos os indivíduos possuem habilidades e competências. As pessoas com deficiência possuem limitações, mas não estão impedidos de aprender e de participar da sociedade, especialmente do contexto escolar.

Para analisar a temática de forma ampla, optamos por abordar a temática em tópicos distintos e complementares entre si, Inicialmente, trataremos o conceito histórico que permeia esse transtorno (TEA) ao longo dos anos, refletindo sobre as diferentes posturas diante das pessoas com deficiência e sobre os avanços e desafios da implementação de políticas públicas de inclusão.

A seguir, buscamos aprofundar a compreensão das especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA), verificando quais são os impactos desse transtorno na vida e no desenvolvimento dos indivíduos. Também buscamos conhecer a legislação referente à inclusão e aos direitos da pessoa com TEA. Com isso, almejamos demonstrar que esses indivíduos são sujeitos de direitos, sendo a sua inclusão social assegurada por lei. Portanto, é um compromisso da sociedade como um todo.

Abordamos, ainda, o processo de alfabetização, apontando a necessidade de construção de estratégias que promovam a aprendizagem do sistema de leitura e escrita, potencializando as possibilidades de comunicação dos indivíduos com TEA. Sendo assim, destacamos os

compromissos do professor alfabetizador e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na acolhida dos alunos com TEA, propiciando situações de ensino e aprendizagem adequadas e eficazes.

### **Especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Legislação referente à Inclusão e o Direitos da Pessoa com TEA**

O primeiro ponto a destacar sobre o Autismo é o conceito histórico que permeia esse transtorno (TEA) ao longo dos anos. Também é imprescindível abordar as definições e conhecer características e os aspectos gerais conceituais, para então entender e poder pensar sobre como avaliar, intervir e incluir de forma que de fato aconteça a emancipação, para tal tornasse imprescindível compreender quais são as metodologias adequadas para atender as necessidades dessa criança, tendo em vista a inclusão dos diferentes perfis de alunos.

Ao longo dos anos, o Transtorno do Espectro Autista foi pouco estudado. Também não era reconhecido como deficiência nem se encaixava em nenhuma categoria. No final do século XVIII, em 1799, ocorreu o primeiro registro de um caso estudado por um farmacêutico do Hospital Bethlem, em Londres, em 27 de dezembro de 2012.

O Transtorno do Espectro Autista teve a nomenclatura de “autismo”. Passou para Espectro Autista, recebendo essa denominação através do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V, sendo definido como um comprometimento existente desde o início da infância, que limita e prejudica o funcionamento diário da pessoa, provocando prejuízos prolongados nas funções de comunicação e interação social, assim como nos comportamentos que dizem respeito, por exemplo, aos interesses e aos padrões de atividades (APA, 2014).

Atualmente, o TEA é definido como um quadro que compromete o neurodesenvolvimento infantil de maneira global provoca desordens complexas no desenvolvimento, atraso de linguagem, dificuldade em

estabelecer comunicação, além de comportamento e interação sociais alterados (BRIGANDI, 2015).

Segundo a APA (2014), com base no DSM-5, TEA está inserido na categoria de transtornos de neurodesenvolvimento, sendo definido como um distúrbio no desenvolvimento neurológico, manifestado na infância. Segundo esse manual, os sintomas são divididos de acordo com dois critérios: o primeiro trata dos prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social; e o segundo dos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Entende-se que as primeiras manifestações do TEA ocorrem nos primeiros anos de vida da criança, podendo ser identificados quando ainda bebê e apresentando-se de formas variadas entre os indivíduos, não existindo, portanto, crianças com TEA que sejam exatamente iguais (NASCIMENTO; CRUZ, 2015). Em outras palavras, as pessoas com TEA têm a singularidade específica, nenhuma tem as mesmas características e nem o mesmo diagnóstico, justamente pelo fato de possuírem características completamente diferentes, em graus diversos umas das outras.

Segundo Relvas (2011), as crianças com TEA também podem ter inteligência normal e falam de forma apropriada; sendo reservadas, evitam a participação em jogos e outras atividades lúdicas, além de terem um comportamento rígido. No entanto, Pimentel e Fernandes (2014) referiram que muitos indivíduos com esse transtorno possuem problemas na fala e na linguagem em intensidades variadas, desencadeando desde grandes comprometimentos até menores e mais específicos. Além do prejuízo na comunicação, na interação social, na restrição do ciclo social e de interesses da criança, no TEA pode ocorrer outras sintomatologias, desde os movimentos estereotipados e maneirismos, até mesmo a oscilação no padrão de inteligência e de temperamento (PINTO et al, 2016).

Se as crianças TEA tem níveis de desenvolvimento intelectual comportamental e social diferenciada entre elas e de relevância o educador conhecer as especificidade individual para então usar metodologias adequadas a fim de atendê-la a exigência e necessidade de cada indivíduo.

Na visão de Ribeiro (2016), as pessoas com TEA podem ainda: ter restrições para compreender o objetivo da comunicação; dificilmente iniciam um diálogo com pessoas que não são do seu convívio, não

demonstram compartilhar dos mesmos interesses do outro; ter atraso no desenvolvimento da fala; aplicam gestos, expressões faciais e linguagem corporal de forma inapropriada; restrições para estabelecer contato ocular; tem vocabulário reduzido; apresenta comportamento hiperativo; rejeita ordens; não utilizar objetos de forma apropriada; manter comportamentos estereotipados; estabelece fixação por alguns objetos; gostar de enfileirar; ser hipersensíveis a estímulos auditivos, visuais e de texturas

Portanto, pais, professores, gestores e familiares devem estar atentos aos sintomas de transtornos do espectro autista desde os primeiros anos de vida da criança, pois já são visíveis em bebês e caso haja a suspeita de algum distúrbio no desenvolvimento, os pais e responsáveis devem investigar o quanto antes para buscar minimizar o impacto dessa criança a sociedade.

A avaliação é feita por uma equipe multidisciplinar, composta por pediatra, psicólogo, psiquiatra, neurologista e fonoaudiólogo. O diagnóstico precoce é um dos principais focos da pesquisa sobre os TEA, já que permite antecipar o tratamento adequado para o tipo de transtorno e o nível de funcionalidade do portador. O acompanhamento especializado desde os primeiros anos pode amenizar significativamente os sintomas e reduzir em até dois terços os custos dos cuidados ao longo da vida.

Evidências científicas mostram que entender algumas características comuns a pessoas com Autismo/transtorno do espectro do autismo, pode auxiliar muito a agir em diferentes situações (na escola, em casa, na terapia). Mas, devemos lembrar sempre que cada pessoa é única e precisa ser respeitadas suas particularidades (idade, escolaridade, aspectos sociais, linguísticos, cognitivos, motores, familiares e socioculturais, grau de autismo, síndromes ou transtornos associados, etc.) levadas em consideração porque cada pessoa é única e o diagnóstico precoce pode auxiliar no tratamento.

No tangente às legislações relacionadas aos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, vale salientar que a Constituição Federal de 1988, assegura às pessoas com TEA, os mesmos direitos garantidos a todos os cidadãos brasileiros. Além disso, as crianças e adolescentes autistas possuem

todos os direitos previstos no Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069/90), e os maiores de 60 anos estão protegidos pelo Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003).

Em 2012, foi promulgada a Lei 12.764, denominada Lei Berenice Piana, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Assegura-se aos autistas, o direito a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; o acesso à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades. Esta lei também estipula que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Dessa maneira, as pessoas com diagnóstico de TEA são protegidas pelas demais legislações referentes aos direitos das pessoas com deficiência. Dentre estas, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (13.146/15), bem como nas normas internacionais assinadas pelo Brasil, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (6.949/2000).

Merecem destaque, ainda, as leis vinculadas a questões específicas do cotidiano, tais como:

- Lei 13.370/2016, que reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas. A autorização tira a necessidade de compensação ou redução de vencimentos para os funcionários públicos federais que são pais de pessoas com TEA;

- Lei 8.899/94, garante a gratuidade no transporte interestadual à pessoa autista que comprove renda de até dois salários mínimos. A solicitação é feita através do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS);

- Lei 8.742/93, intitulada Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que oferece o Benefício da Prestação Continuada (BPC). Para ter direito a um salário mínimo por mês, o TEA deve ser permanente e a renda mensal per capita da família deve ser inferior a  $\frac{1}{4}$  (um quarto) do salário mínimo. Para requerer o BPC, é necessário fazer a inscrição no Cadastro Único para

Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e o agendamento da perícia no site do INSS;

- Lei 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado;

- Lei 7.853/ 1989, estipula o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes. Esse dispositivo foi alterado pela Lei nº 13.861/2019, incluindo as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos;

- Lei 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;

- Lei 10.048/2000, que prioriza o atendimento às pessoas com deficiência e outros casos.

Mais recentemente, a Lei 13.977/2020 institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). A Carteira será emitida gratuitamente pelos órgãos estaduais e distritais e busca garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

Analisadas as bases legais que asseguram a proteção dos direitos da pessoa com diagnóstico de autismo, passaremos a refletir sobre a alfabetização destes indivíduos, destacando os desafios para os educadores.

### **Alfabetização de Alunos Autistas e os Desafios para o Professor**

Considerando a perspectiva histórica e cultural em relação à inclusão de crianças autismo na escolarização em especial a alfabetização, torna-se necessário abordar os desafios que os professores enfrentam. Sendo que cada criança aprende de uma forma totalmente distinta.

A partir da Lei 12.764, observamos um caminho de mudanças de paradigmas, demarcando conquistas significativas. Este tema tem sido recorrente na literatura científica. Estudiosos de diversas áreas do conhecimento, sobretudo da saúde e educação, têm realizado pesquisas empíricas a fim de averiguar como as melhores práticas clínicas e/ ou educacionais podem amenizar as peculiaridades do transtorno.

Tratar crianças com TEA ainda tem sido um desafio constante tanto para pais, familiares profissionais que atuam com eles, por sentir dificuldades de compreender e lidar com as especificidades de cada comportamento. No que concerne à alfabetização, vale sublinhar a importância desse processo, inclusive para questões como a socialização e o exercício da cidadania. Como refere Soares (2003):

[...] a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2003, p.37).

Sampaio e Oliveira (2017) afirmam que os progressos intelectuais e sociais devem ser promovidos, levando-se em consideração a complexidade e a variabilidade de graus e sintomas que giram em torno do quadro de uma criança com TEA, visto que podem variar enormemente.

Montagner et al (2007) explicam que a criança com TEA tem condições de ser alfabetizada, mas, para tanto, é necessário que haja a boa interação entre os profissionais da escola e a criança, com intervenções adequadas à necessidade de cada criança, respeitando a sua individualidade, com equipe pedagógica segura de suas práticas, fornecendo todo o suporte de que a criança e a família necessitam.

Ainda ressaltando o importante papel da família no processo de alfabetização da criança com TEA, Perotti (2016) destaca que é necessário que haja uma interação entre a escola e a família, sendo possível proporcionar medidas e modos específicos, únicos e intransferíveis de

intervenções individualizadas, sujeitas a alterações de acordo com a própria evolução do indivíduo. Essa atuação para o alcance da alfabetização e do letramento em alunos com desenvolvimento atípico exige de todos capacitação e envolvimento. No entanto, os atuantes, dentro do processo de aprendizagem da criança, não podem pensar na impossibilidade de ela ser atingida.

Silva e Oliveira (2018) desenvolveram uma pesquisa referente à alfabetização de autistas, verificando que o processo de alfabetização e letramento não ocorre da mesma forma entre os alunos como um todo, principalmente no caso dos alunos com TEA, porque esse processo deve ser tratado a partir da individualidade de cada um e do estímulo que é concedido a ele.

Segundo as autoras, a interação professor – aluno e aluno-aluno é de suma importância para o desenvolvimento pleno dos educandos, tanto na área cognitiva, quanto na integração social, pois, sabemos que a inclusão não ocorre apenas matriculando o aluno na escola. Há muitos desafios pelo caminho para se chegar a um resultado positivo, como ressaltado em toda a pesquisa. Além disso, destacamos a importância da formação do professor diante desse desafio que é a inclusão, juntamente com a própria escola, família e sociedade (SILVA e OLIVEIRA, 2018).

Para contribuir no processo de inclusão da pessoa com TEA, a Lei 7611/2011 institui a educação especial e o atendimento educacional especializado, preconizando a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; o aprendizado ao longo de toda a vida; a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; a garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; a oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; a oferta de educação



especial preferencialmente na rede regular de ensino; e o apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

No tangente ao Atendimento Educacional Especializado, o Art. 3 determina como objetivos:

- I prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Desse modo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), torna-se um importante suporte para o professor alfabetizador, posto que complementa a atuação deste, contribuindo para favorecer a aprendizagem. Na alfabetização e o letramento, o AEE pode cooperar para ampliar as possibilidades dos alunos com TEA de adquirir as habilidades linguísticas básicas, propiciando a inserção no mundo letrado.

### **Considerações Finais**

O desenvolvimento do presente estudo permitiu constatar que, ao longo dos tempos, houve significativo avanço no que trata da inclusão das pessoas com deficiência, procurando-se superar estigmas e preconceitos, bem como visões assistencialistas. A inclusão torna-se uma meta primordial na sociedade contemporânea, primando pelo acolhimento de todos e pela igualdade de condições de aprendizagem e de desenvolvimento.

Em especial no que trata das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as legislações vigentes buscam assegurar direitos de cidadania e possibilidades de inclusão efetiva dos indivíduos. Recentemente, a promulgação da Lei 13977/2020, que institui a Carteira da Pessoa com TEA,

prevê a garantia da atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. Estes são progressos importantes e que precisam ser consolidados em nossa sociedade.

Com relação ao processo educacional, a perspectiva inclusiva é fundamental, para evitar a segregação. A convivência de pessoas com e sem deficiência em sala de aula torna-se imprescindível para que a comunidade avance na aceitação das diferenças e no estabelecimento de relações de respeito mútuo.

Nesse interim, a alfabetização dos alunos com TEA precisa ser assumida com responsabilidade e comprometimento pelos educadores, buscando-se estratégias que viabilizem a inserção desses indivíduos no universo letrado. Com apoio do AEE, o professor alfabetizador precisa lançar mão de técnicas e metodologias que oportunizem a inclusão de todos em sala de aula e a aquisição das competências linguísticas. Para os educandos com TEA ser alfabetizado supõe ter mais condições de se inserir e de participar socialmente.

Diante do exposto, consideramos que é necessário continuar avançando e qualificando as políticas públicas de inclusão, consolidando as legislações vigentes e aprimorando os processos de ensino e aprendizagem. Cabe, portanto, envolver toda a sociedade nas discussões sobre a inclusão e buscar a formação permanente dos educadores, a fim de que desenvolvam a tarefa de educar com competência e amorosidade.

## **REFERÊNCIAS**

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRANDE, C.A; ZANFELICE, C.C. **A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens**. Revista de Educação Especial, v. 25, n. 42, p. 43-56, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília/DF, 2010.

BRASIL. Casa Civil. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (**Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Brasília: 2015.

BRIGANDI, S.A. et al. Autistic Children Exhibit Decreased Levels of Essential Fatty Acids in Red Blood Cells. **International Journal of Molecular Sciences**, v. 16, n. 5, p. 10061-10066. 2015. 154

CARNAHAN, C.R.; WILLIAMSON, P.S.; CHRISTMAN, J. Linking Cognition and Literacy in Students With Autism Spectrum Disorder. **Teaching Exceptional Children**, v. 43, n. 6, p. 54-62, 2011.

CIF. **Conceito de deficiência segundo a convenção da ONU e os critérios da cif**.

<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/274.pdf> ( <https://www.significados.com.br/deficiencia/>)

COELHO, L; PISONI, S. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. Revista Modelos–FACOS/CNEC Osório, v. 2, n. 2, p. 144-152, 2012.

ESTEVES, A.; REIS, A.C.; TEIXEIRA, L. **A Aprendizagem e o Ensino Cooperativos Como Práticas Inclusivas na Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo**: comparação entre escolas do 2º e 3º ciclo com e sem unidades de ensino estruturado para crianças com PEA. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, v.5, n.1, p. 245-265, 2014.

FONTES, G.P.C.S. **Leitura e Escrita no Final do Ciclo de Alfabetização**: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC. 2015. 154 f. (Mestrado Profissional em Letras). –Setor de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba. 2015.

GEHLEN, Simoni Tormöhlen; DELIZOICOV, Demétrio. A dimensão epistemológica da noção de problema na obra de Vygotsky: implicações no ensino de ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 17, n. 1, p. 59-79, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MONTAGNER, J.; SANTIAGO, È.; SOUZA, M.G.G. Dificuldades de interação dos profissionais com as crianças autistas de uma instituição educacional de autismo. **Arquivos de Ciências da Saúde**, v. 14, n. 3, p. 169-174, 2007.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2011.

NASCIMENTO, F.F.; CRUZ, M.L.R.M. **Da Realidade à Inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtornos do espectro autista-TEA nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental**. Revista Polyphonia, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 51-66. 2015.

NOBRE, Fábio et al. **A Amostragem na Pesquisa de Natureza Científica em um Campo Multiparadigmático: Peculiaridades do Método Qualitativo**. CIAIQ2016, v. 3, 2016.

NUNES, Andréia Nascimento Bezerra de Abreu. **O uso do tablet como ferramenta de apoio a inclusão e alfabetização de crianças autistas**. 40f. Monografia-Especialização em Gestão Escolar, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ONU **Conceito de deficiência segundo a convenção da ONU** e os critérios da cif. (<https://www.significados.com.br/deficiencia/>)

ORRÚ, S.E. Contribuciones Del Abordaje Histórico-cultural a La Educación de Alumnos Autistas. **Humanidades Médicas**, v. 10, n. 3, P. 1-11, 2010.

PEROTTI, I.L. **O Transtorno do Espectro do Autista na escola: um labirinto de práticas interligadas na alfabetização**. Percurso Acadêmico, v. 6, n. 12, p. 353-370, 2016.155.

ROAZZI, A. Categorização, Formação de Conceitos e Processos de Construção de Mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, v 1, n. 1, p. 1-27, 1995.

ROAZZI, A.; SOUZA, B.C.; BILSKY, W. **Facet Theory: Searching for Structure in Complex Social, Cultural and Psychological Phenomena**. 1 ed. Recife: Editora Universitária-UFPE. 2013.

SAMPAIO, C.M.T; OLIVEIRA, F.O. O Desafio Da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. **Revista de Psicologia**, v.11, n.36, p. 343-362. 2017.

SILVA, Jaqueline. OLIVEIRA, Nathalia. **Crianças Autistas no Processo de Alfabetização: Práticas Pedagógicas Inclusivas**. Revista Contemporânea: Revista Unioledo: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação, v. 03, n. 01, p. 125- 140, jan/jun. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 2º ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003.

**AUTORAS:**

**Claudete Andrade de Freitas** é Mestranda em Educação pelo PPGEdu da URI Frederico Westphalen. E-mail: clauandrade20@hotmail.com

**Lizandra Andrade Nascimento** é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora na URI – São Luiz Gonzaga. Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade da URI-SLG. Atua na área da Educação, com ênfase em Psicologia da Aprendizagem e Relações Humanas. E-mail: lizandra\_a\_nascimento@yahoo.com.br

**Edite Sudbrack** é Doutora e Mestra em Educação pela UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pró-Reitora de Ensino da URI. E-mail: sudbrack@uri.edu.br

# PARÂMETROS CINÉTICOS E ESTABILIDADE OPERACIONAL DE LIPASE IMOBILIZADA EM PALITO RESIDUAL DE ERVA-MATE (*Ilex Paraguariensis* A. ST-HIL)

Diane Rigo

Marília Déqui Vendruscolo

Jamile Zeni

Rogério Marcos Dallago

## Introdução

A biocatálise representa uma estratégia crucial em processos sustentáveis, com o emprego da síntese por via enzimática tornando-se comum em diversos processos industriais. Devido à ampla versatilidade de reações que catalisam, e sua especificidade em relação ao substrato, as lipases (EC 3.1.1.3) são as enzimas mais empregadas em processos biocatalíticos, sendo produzidas por diversos organismos, como animais, plantas, fungos e bactérias (MATTE et al. 2016; GIRELLI et al. 2020; XIE, XIONG e XIANG, 2020).

As lipases são enzimas que catalisam uma série de reações como esterificação, hidrólise de triacilgliceróis, transesterificações e interesterificação de óleos e lipídeos. Apresentam importantes aplicações indústrias, tais como: indústria de alimentos, em produtos farmacêuticos, elaboração de produtos químicos finos, tratamento de resíduos, detergentes, entre outras (TOMKE e RATHOD, 2019).

A maioria das lipases comerciais é de uso único e de difícil recuperação quando empregadas em meio homogêneo, resultando no aumento dos custos com o processo. Como alternativa para superar esta limitação, destaca-se a imobilização enzimática, a qual ao incorporar a enzima em um suporte sólido facilitando a reciclabilidade, além de possibilitar um aumento de atividade, especificidade e seletividade do

biocatalisador (QINGQING, et al. 2018; BILAL e IQBAL, 2019; INGENBOSCH et al. 2019; ZAITSEV, SAVINA e ZAITSEV, 2019).

A incorporação da enzima ao suporte pode ser realizada empregando diferentes metodologias, baseadas em mecanismos físicos e químicos, com a imobilização podendo ocorrer por adsorção física, ligação covalente, ligação iônica e aprisionamento (AMIN, et al. 2018). O emprego da metodologia de ligações covalentes destaca-se por proporcionar uma forte interação entre a enzima e o suporte proporcionando derivados imobilizados com maior estabilidade em relação a lixiviação da enzima do suporte (JANGI, AKHOND e DEHGhani, 2020).

O uso de suportes naturais pode ser uma boa alternativa, sendo válida a utilização de resíduos agroindustriais, os quais apresentam benefícios econômicos significativos além de reduzirem problemas de descarte. Estes suportes também possuem grande área superficial e alta porosidade permitindo a utilização de altas cargas enzimáticas e proteção do local catalítico do meio (GIRELLI et al. 2020).

Em relação a geração de resíduos agroindustriais destaca-se a indústria ervateira, a qual durante o processamento da erva-mate (*Ilex paraguariensis* A. St.-Hil.) gera como subproduto um palito residual, cujo massa corresponde a 2% da erva-mate processada (10.000 toneladas/ano) (GONÇALVES et al. 2007).

Neste contexto, o presente trabalho teve como objetivo avaliar os parâmetros cinéticos e a estabilidade operacional da lipase Eversa® Transform 2.0 imobilizada utilizando o solvente hexano em palito residual de erva-mate ativado com APTS/glutaraldeído.

## **Material e Métodos**

A lipase Eversa® Transform 2.0 (Novozyme) foi doada por uma empresa de óleos localizada no norte do estado do Rio Grande do Sul.

O palito residual de erva-mate (*Ilex Paraguariensis* A. St.- Hil.) foi doado pela empresa ervateira Barão Erva Mate e Chás, localizada no norte do estado do Rio Grande do Sul.

Para o pré-tratamento do palito residual de erva-mate (*Ilex Paraguariensis*), foi utilizada a metodologia descrita por Santos et al. (2008), com modificações. O processo foi conduzido com 5 g do suporte de palito em erlenmeyer contendo 250 mL de uma solução de NaOH (Vetec) 0,5 M. O sistema foi mantido em agitação constante (150 rpm) empregando agitador magnético (Fisatom - Mod. 752A), por 24 h a temperatura ambiente (25 °C). Posteriormente o suporte foi lavado com água destilada até pH neutro, filtrado e seco em estufa (Crhomos) a 100 °C até atingir massa constante.

O suporte foi silanizado conforme metodologia descrita por Queiroz et al. (2018), com modificações, utilizando 12 mL de uma solução de  $\gamma$ -aminopropiltrióxido (APTS) (Sigma-Aldrich, 98 %) 0,5 % (v/v) em heptano (Sigma-Aldrich) e 1 g de palito residual de erva-mate tratado com NaOH 0,5 M. O sistema foi mantido em agitação constante (40 rpm) a 75 °C, por 3 h. Posteriormente o sistema foi filtrado e o suporte lavado com 3 alíquotas de 10 mL de hexano (P.A. - Química Moderna) para retirada do excesso de APTS. O palito lavado foi mantido em estufa (Crhomos) a 100 °C por 15 h para secagem completa.

Na sequência, o palito silanizado foi ativado com 10 mL de uma solução aquosa de glutaraldeído (Vetec, 25 %) a 2,5 % (v/v). A mistura foi mantida por 1 h em temperatura ambiente (25 °C). Posteriormente foi filtrada, lavada por 3 vezes com 10 mL de água destilada e seca em estufa a 100 °C por 1 h para remoção do excesso de água.

A imobilização da lipase nos palitos residuais de erva-mate funcionalizados, foi realizada de acordo com metodologia proposta por Queiroz et al. (2018), onde 1 g de palito funcionalizado foi suspenso em 10 mL de solvente hexano. O sistema foi mantido sob agitação mecânica, a temperatura ambiente, por 15 min. Em seguida, adicionou-se 0,3 g de enzima, que corresponde a 30 % (m/m) da massa de suporte, mantendo o



sistema em agitação (100 rpm) por 3 h a 25 °C para homogeneização, seguido de armazenamento em condição estática, a 4 °C, por 24 h.

Posteriormente, o suporte contendo a enzima imobilizada, foi filtrado e lavado 2 vezes com 10 mL de solvente hexano para retirada de enzimas não ligadas. Após uma filtração a vácuo (MARTE – mod. 131) o derivado imobilizado foi mantido em dessecador por 24 h para retirada do excesso de umidade e armazenado em geladeira até o momento das análises.

A atividade enzimática foi avaliada através do método de esterificação utilizando a metodologia de Hildebrand et al. (2009), com modificações, onde utilizou-se como substrato o ácido láurico e etanol, com uma razão molar de 1:1, livre de solvente. A reação foi conduzida empregando 0,3 g da enzima livre e/ou do derivado imobilizado, a 40 °C, 150 rpm, por 5 minutos a enzima livre e 10 minutos a enzima imobilizada, conforme testes prévios. Alíquotas de 150 µL do meio reacional foram diluídas em 2 mL de solução acetona-etanol (1:1 v:v) em erlenmeyer e analisadas volumetricamente empregando NaOH 0,1 M com o titulante e fenolftaleína como indicador. Para o branco o procedimento foi o mesmo, porém não foi acrescentado a enzima (livre ou do derivado imobilizado).

Foi realizada a atividade de esterificação do suporte de palito de erva-mate antes do processo de imobilização para verificação de que não haveria nenhum interferente na medida de atividade.

Uma unidade de atividade de esterificação (U/g de enzima livre ou imobilizada) foi definida como a quantidade de ácido láurico (µmol) consumido por min, por massa de enzima (g), definida pela Equação 1.

$$AE = \frac{(V_{NaOH\ branco} - V_{NaOH\ amostra}) \times 0,1}{t.m} \times 1.0000 \quad (\text{Eq.1})$$

Onde: AE: atividade de esterificação (U/g);  $V_{NaOH\ branco}$ : Volume de NaOH gasto com o ensaio em branco (mL);  $V_{NaOH\ amostra}$ : Volume de NaOH gasto após a reação de esterificação de cada amostra (Enzima livre ou

imobilizada) (mL);  $t$ : Tempo (minutos);  $m$ : Massa da enzima livre ou da enzima imobilizada utilizada (g).

O rendimento de imobilização  $\{R(\%)\}$  foi calculado de acordo com a equação 2.

$$R(\%) = \frac{m_{(EI)} \cdot Ae_{(EI)}}{Ae_{(L)} \cdot mE} \times 100 \quad (\text{Eq.2})$$

Onde:  $R(\%)$  = Rendimento obtido da imobilização;  $M_{(EI)}$  é a massa da enzima imobilizada utilizada para a esterificação, em g;  $Ae_{(EI)}$  é a atividade de esterificação (U/g) da enzima imobilizada;  $Ae_{(L)}$  é a atividade de esterificação (U/g) da enzima livre;  $m$  é a massa da enzima livre oferecida na imobilização, em g.

A estabilidade operacional da lipase imobilizada em palito residual de erva-mate foi determinada empregando 0,3 g do derivado imobilizado, em sucessivos ciclos, em batelada, para a esterificação de ácido láurico/etanol (1/1 (m/m)) a 40°C por 10 min. Após cada batelada, as amostras foram removidas do meio reacional, filtradas através de bomba a vácuo (MARTE – mod. 131) e adicionadas em uma nova solução de ácido láurico/etanol. A atividade do primeiro ciclo foi considerada como 100%. A eficiência do reuso foi calculada conforme a Equação 3.

$$ER(\%) = \frac{\text{Atividade lipolítica}_{\text{ciclo } n}}{\text{Atividade lipolítica}_{\text{ciclo } 1}} \cdot 100 \quad (\text{Eq.3})$$

Onde:  $ER(\%)$  = eficiência do reuso; Atividade lipolítica  $_{\text{ciclo } n}$  = atividade lipolítica de cada ciclo; Atividade lipolítica  $_{\text{ciclo } 1}$  = atividade lipolítica inicial.

Para determinação dos parâmetros cinéticos, velocidade máxima de reação ( $V_{\text{máx}}$ ) e a constante de afinidade ( $K_m$ ), da enzima livre e do derivado imobilizado, foram conduzidos ensaios de atividade enzimática empregando

diferentes concentrações de etanol (0,668 - 3,9 M) no substrato ácido láurico/etanol. A velocidade inicial de reação ( $V_0$ ) foi determinada para cada concentração do substrato  $[S]$ , fixando as variáveis de tempo de reação em 5 min para a enzima livre e 10 min para a enzima imobilizada e a temperatura mantida em 40°C. O cálculo dos parâmetros cinéticos ( $V_{máx}$  e  $K_m$ ) foi realizado conforme o modelo cinético de Michaelis-Menten, apresentado na Equação 4 com a linearização de Lineweaver-Burk (Equação 5) e a eficiência catalítica foi calculada conforme a Equação 6.

$$V_0 = \frac{V_{máx} \cdot [S]}{K_m + [S]} \quad (\text{Eq.4})$$

$$\frac{1}{V_0} = \frac{K_m}{V_{máx}} \cdot \frac{1}{[S]} + \frac{1}{V_{máx}} \quad (\text{Eq.5})$$

Onde:  $V_0$ = velocidade inicial da reação;  $V_{máx}$ = velocidade máxima de reação;  $K_m$ = constante cinética de Michaelis-Menten;  $[S]$ = concentração de substrato.

$$EC = \frac{V_{máx}}{K_m} \quad (\text{Eq.6})$$

Onde:  $EC$ = eficiência catalítica;  $V_{máx}$ = velocidade máxima de reação;  $K_m$ = constante cinética de Michaelis-Menten.

Todos os experimentos foram realizados em duplicata de reação e triplicata de titulação, a partir disto foi feito a média dos resultados obtidos através da análise estatística utilizando o *software* Excel, versão 2010.

## **Resultados e discussão**

Os resultados de rendimento do processo de imobilização da lipase Eversa® Transform 2.0, em palito residual de erva-mate são apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1** Rendimento do processo de imobilização da lipase Eversa® Transform 2.0.

Enzima	Solvente	Massa	U/g*	(U)*	Rendimento (%)
		total (g)			
Livre		0,300	941,7	282,5	-
Imobilizada	Hexano	1,288	494,6	637,1	225,5

\*(U/g)= Atividade de esterificação

\*(U)= Atividade total oferecida na no derivado

O suporte antes da imobilização não apresentou atividade para reação de esterificação, demonstrando não interferir nos resultados obtidos com os derivados imobilizados.

A lipase livre empregada na imobilização apresentou atividade de esterificação de 941,7 U/g. O derivado imobilizado apresentou atividade menor em relação a enzima livre, no entanto, a massa do derivado imobilizado (1,288g) é, no mínimo, 3 vezes superior a da enzima livre (0,3g), sugerindo um efeito benéfico do processo de imobilização, proporcionando um rendimento de imobilização de 225,5 %.

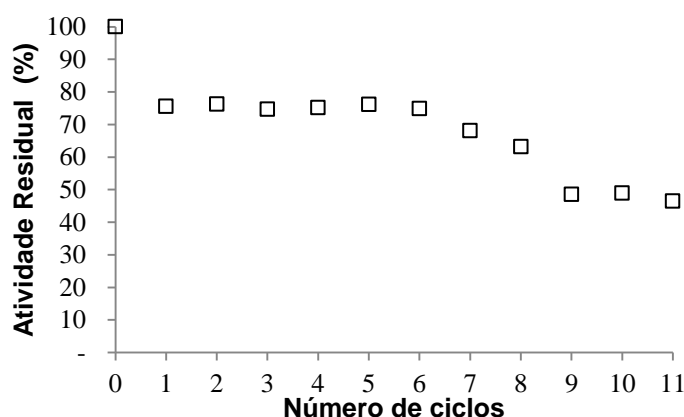
A ativação com APTS/glutaraldeído conduziu a geração de derivado imobilizado com elevada atividade, provavelmente devido a efetiva geração de sítios reativos, mais especificamente grupos aldeídos terminais, para o ancoramento enzimático mediante ligação covalente.

Outro efeito observado está relacionado ao meio reacional, onde o solvente utilizado foi o hexano. Essa tendência observada foi vinculada a capacidade de manutenção, pelo solvente orgânico, da camada de hidratação, necessária para a manutenção da atividade catalítica (ARAGÃO, et al. 2009).

No hexano, o efeito decorrente de interações hidrofóbicas entre o solvente e a enzima pode conduzir a uma maior exposição do sítio catalítico, o que facilitaria a catálise (ANTCZAK, et al. 2009). Outro fator é que o solvente apolar pode desfazer agregados de enzimas, que normalmente ocorrem por interação hidrofóbica entre as moléculas da proteína, melhorando a dispersão das mesmas no meio reacional e na interação enzima suporte indispensável para que ocorra a ligação covalentemente.

#### Estabilidade Operacional (reuso)

A Figura 1 apresenta o número de ciclos do derivado imobilizado empregando a ativação com APTS/glutaraldeído e hexano como solvente do meio reacional.



**Fig. 1.** Capacidade de reuso/ciclos do derivado imobilizado no suporte funcionalizado com APTS/glutaraldeído.

Observa-se que o derivado imobilizado, apresenta uma perda acentuada no primeiro ciclo, correspondente a 30 %, mantendo-se estável, com  $\cong 70\%$  da atividade residual, até o sétimo ciclo, seguido de nova redução da atividade para 50 % da atividade residual entre o nono e o décimo primeiro ciclo, demonstrando que o processo de imobilização conduz a formação de um derivado imobilizado estável.

Os 11 ciclos com atividade residual superior a 50% observados neste trabalho são superiores aos reportados por Ding, et al. (2019), os quais,

observaram um total de 5 ciclos com atividade residual de aproximadamente 55 % para a lipase *Candida rugosa* imobilizada covalentemente em nanopartículas funcionalizadas com APTS.

Determinação dos parâmetros cinéticos  $K_m$  e  $V_{m\acute{a}x}$

A Tabela 2 apresenta os valores de  $K_m$  e  $V_{m\acute{a}x}$  obtidos neste estudo, bem como os valores de eficiência catalítica ( $V_{m\acute{a}x}/K_m$ ).

**Tabela 2** Parâmetros cinéticos constante de afinidade ( $K_m$ ) e velocidade máxima de reação ( $V_{m\acute{a}x}$ ) da enzima livre e imobilizada.

	$K_m$ ( $\mu\text{mol/g}$ )	$V_{m\acute{a}x}$ ( $\mu\text{mol/g}\cdot\text{min}$ )	$V_{m\acute{a}x}/K_m$ ( $\text{min}^{-1}$ )	Eq. da Reta	$R^2$
<b>Enzima livre</b>	16,55	5.555,5	335,6	$0,00298x + 0,00018$	0,9893
<b>Enzima imobilizada</b>	33,52	4.761,9	142	$0,00704x + 0,00021$	0,9929

Em relação ao  $K_m$ , o menor valor observado para a enzima livre (16,55  $\mu\text{mol/g}$ ), em relação a imobilizada, com 33,52  $\mu\text{mol/g}$ , sugere uma maior afinidade da enzima livre pelo substrato, a qual reflete na maior velocidade reacional ( $V_{m\acute{a}x}$ ), com 5.555,56  $\mu\text{mol/g}\cdot\text{min}$ . e melhor eficiência catalítica ( $(V_{m\acute{a}x}/K_m)$ , com 335,6  $\text{min}^{-1}$ , observadas para a enzima livre em relação a imobilizada, com 4.761,90  $\mu\text{mol/g}\cdot\text{min}$ . e 142  $\text{min}^{-1}$ , respectivamente (Tabela 2).

Esta tendência entre as enzimas foi vinculada a homogeneidade do sistema quando do emprego da enzima livre, o qual favorece o contato da enzima com o substrato, em relação ao meio heterogêneo quando do emprego da enzima imobilizada.

Também podem estar contribuindo possíveis alterações na conformação tridimensional da enzima imobilizada, a qual pode estar afetando os sítios ativos da mesma, bem como as propriedades do suporte, como sua natureza hidrofílica ou hidrofóbica, ou a presença de cargas fixas

que afetam o modo de ação da enzima, além da a maior massa enzimática no sistema livre em relação ao imobilizado, o qual possui em sua composição aproximadamente 20 % do equivalente em enzima livre (SIMÕES, et al. 2011).

Tomke e Rathod, (2019), avaliaram o  $K_m$  e  $V_{m\acute{a}x}$  de lipase livre e imobilizada em carvão ativado gerado a partir de resíduos agroindustriais de coco e casca de amendoim misturados e obtiveram valores para  $K_m$  de 0,57 mg/mL e 0,64 mg/mL e para  $V_{m\acute{a}x}$  de 4,62 e 4,71  $\mu\text{mol}/\text{min}$ . para as lipases livre e imobilizada, respectivamente. Os autores vinculam tal comportamento há uma diminuição na flexibilidade conformacional da estrutura da enzima imobilizada.

Para a lipase Cal B imobilizada em quitosana, Simões et al. (2011), encontraram valores de  $V_{m\acute{a}x}$  de 12,050 mmol/g.min. e 1409 mmol/g.min. e para  $K_m$  de 534 mM e 851 mM para as lipases livre e imobilizada, respectivamente. Segundo os autores, este comportamento sugere uma mudança da afinidade da enzima pelo substrato como consequência da incorporação da enzima ao suporte no processo de imobilização.

## **Conclusões**

A proposta de imobilização da lipase Eversa® Transform 2.0 em resíduo de palito de erva-mate, mostrou-se promissora para a obtenção de um derivado imobilizado por ligação covalente com boa atividade residual.

O derivado imobilizado apresentou um excelente comportamento em relação aos reusos, demonstrando que existe a possibilidade de se utilizar suportes oriundos de resíduos agroindustriais que seriam descartados junto ao meio ambiente, fazendo com que seja uma ótima alternativa para redução dos custos envolvidos no processo.

## **Referências**

AMIN, Hala A. et al. Improvement of *Aspergillus flavus* saponin hydrolase thermal stability and productivity via immobilization on a novel carrier based

on sugarcane bagasse. **Biotechnology Reports**, 17, 55–62. 2018.  
<https://doi.org/10.1016/j.btre.2017.12.007>.

ANTCZAK, Mirosława Szczesna et al. Enzymatic biodiesel synthesis – Key factors affecting efficiency of the process. **Renewable Energy**, 34, 1185-1194. 2009. <https://doi.org/10.1016/j.renene.2008.11.013>.

ARAGÃO, Vitor Cardoso et al. Síntese enzimática de butirato de isoamila empregando lipases microbianas comerciais. **Química Nova**, 32, 2268-2272. 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422009000900005>.

BILAL, Muhammad; IQBAL, Hafiz M.N. Naturally-derived biopolymers: Potential platforms for enzyme immobilization. **International Journal of Biological Macromolecules** 130, 462–482. 2019.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijbiomac.2019.02.152>.

DING, Chaoying et al. Photothermal enhanced enzymatic activity of lipase covalently immobilized on functionalized Ti3C2TX nanosheets, **Chemical Engineering Journal**, 378, 122205. 2019.  
<https://doi.org/10.1016/j.cej.2019.122205>.

GIRELLI, Anna Maria; ASTOLF, Maria Luisa; SCUTO, Francesca Romana. Agro-industrial wastes as potential carriers for enzyme immobilization: A review. **Chemosphere**, 244, 125368. 2020.  
<https://doi.org/10.1016/j.chemosphere.2019.125368>.

GONÇALVES, Maraísa et al. Produção de carvão a partir de resíduo de erva-mate para a remoção de contaminantes orgânicos de meio aquoso. **Ciência e Agrotecnologia. Lavras**, 31, 1386-1391, set./out. 2007.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-70542007000500017>.

HILDEBRAND, Cristiane et al. Fatty acid ethyl esters production using a non-commercial lipase in pressurized propane medium. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, Campinas, 29, 603-608, jul.-set. 2009.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-20612009000300023>.

INGENBOSCH, Kim N. et al. A fluorescence-based activity assay for immobilized lipases in non-native media. **Analytical Biochemistry** 569, 22–27. 2019. <https://doi.org/10.1016/j.ab.2019.01.005>.

JANGI, Saeed Reza Hormozi; AKHOND, Morteza; DEGHANI, Zahra. High throughput covalent immobilization process for improvement of shelflife, operational cycles, relative activity in organic media and enzymatic kinetics



of urease and its application for urea removal from water samples. **Process Biochemistry**, 90, 102-112. 2020. <https://doi.org/10.1016/j.procbio.2019.11.001>.

MATTE, Carla R. et al. Synthesis of butyl butyrate in batch and continuous enzymatic reactors using *Thermomyces lanuginosus* lipase immobilized in Immobead 150. **Journal of Molecular Catalysis B: Enzymatic**, 127, 67-75. 2016. <https://doi.org/10.1016/j.molcatb.2016.02.016>.

QINGQING, Cai et al. Enhanced activity and stability of industrial lipases immobilized on spherical-like bacterial cellulose. **International Journal of Biological Macromolecules** 109, 1174–1181. 2018. <https://doi.org/10.1016/j.ijbiomac.2017.11.100>.

Queiroz, Monna Lisa B. et al. Imobilização de peroxidase de raiz forte em bagaço de cana-de-açúcar. **Química Nova**, 41, 1019-1024. 2018. <http://dx.doi.org/10.21577/0100-4042.20170279>.

SANTOS, Diego T. et al. Use of sugarcane bagasse as biomaterial for cells immobilization for xylitol production. **Journal of Food Engineering**, 86, 542-548. 2008. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jfoodeng.2007.11.004>.

SIMÕES, Aline S. et al. Desempenho da matriz híbrida SiO<sub>2</sub>-quitosana na imobilização da lipase microbiana de *Candida rugosa*. **Química Nova**, 34, 33-38. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422011000100007>.

TOMKE, Prerana D.; RATHOD, Virendra K. A novel step towards immobilization of biocatalyst using agro waste and its application for ester synthesis. **International Journal of Biological Macromolecules**, 117, 366–376. 2019. <https://doi.org/10.1016/j.ijbiomac.2018.05.005>.

XIE, Wenqin; XIONG, Jun; XIANG, Guangyan. Enzyme immobilization on functionalized monolithic CNTs-Ni foam composite for highly active and stable biocatalysis in organic solvent. **Molecular Catalysis**, 483, 110714. 2020. <https://doi.org/10.1016/j.mcat.2019.110714>.

ZAITSEV, Sergei Yu; SAVINA, Anastasia A.; ZAITSEV, Iliia S. Biochemical aspects of lipase immobilization at polysaccharides for biotechnology. **Advances in Colloid and Interface Science**, 272, 102016. 2019. <https://doi.org/10.1016/j.cis.2019.102016>.

#### **AUTORES:**

**Diane Rigo** é graduada em Nutrição pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Erechim) no ano de 2014. É mestre em Engenharia de Alimentos pela URI Erechim, tendo como linha de pesquisa a Imobilização de Lipase por Ligação Covalente em Suporte Orgânico. Atualmente é doutoranda em Engenharia de Alimentos também pela URI Erechim, atuando na mesma linha de pesquisa do mestrado. Endereço eletrônico: dianerigo@hotmail.com.

**Marília Déqui Vendruscolo** é acadêmica de engenharia de alimentos | URI. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

**Jamile Zeni** é graduada em Química Industrial de Alimentos pela UNIJUI/UERGS 2006 (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul / Universidade Estadual do Rio Grande do Sul), Mestrado (2009) e Doutorado (2011) em Engenharia de Alimentos pela URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Atualmente é professora titular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-Erechim) e professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Alimentos (mestrado e doutorado da URI- Erechim).

**Rogério Marcos Dallago** possui doutorado em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002), mestrado em Química pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) e graduação em Química Industrial pela Universidade Federal de Santa Maria (1995). Atualmente é professor titular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

# **VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E RELAÇÕES DE PODER: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOB A ÓTICA DE MICHEL FOUCAULT**

Aline Ferrari Caeran

Luana Teixeira Porto

## **Introdução**

Neste artigo, busca-se identificar como o procedimento de análise de discurso sob a ótica de Michel Foucault pode contribuir para a compreensão de práticas de violência contra as mulheres e sua relação com os discursos dos sujeitos agressores, partindo-se da identificação das relações de poder que permeiam os discursos dos autores de violência doméstica.

A investigação, ora proposta, encontra campo produtivo nas áreas das ciências sociais e humanas, ao partirmos do pressuposto que a cultura interfere na formação da subjetividade humana e nas práticas humanas, inclusive naquelas notadamente violentas. Interessa, sobretudo, observar se por meio do discurso é possível apreender em que medida as relações de poder que permeiam as experiências pessoal, familiar, profissional ou educacional de sujeitos violentos contra mulheres implicam apreensões acerca de questões de gênero, práticas de violência e valores socioculturais arraigados na sociedade.

A violência contra as mulheres é vislumbrada diariamente e apresenta-se como um problema de saúde pública, que merece especial atenção do Estado e da sociedade. A palavra violência tem uma significação polissêmica, sobretudo nas ciências sociais. Contudo, a expressão violência contra as mulheres consiste em todo e qualquer ato violento baseado no gênero que poderá resultar em dano físico, econômico, psicológico, sexual ou de sofrimento para mulher, incluindo ameaças, coerção e/ou privação de liberdade em ambiente público ou privado.

Nesse sentido, como permite o próprio Foucault (2014) questionar: o que teria de tão perigoso nos discursos? Por que as relações domésticas se tornam violentas? Poderia a análise de discurso possibilitar a compreensão das relações de poder que permeiam as práticas de violência?

Para tanto, a metodologia adotada para o desenvolvimento deste artigo consiste no método analítico e hermenêutico, com enfoque ao procedimento de análise de discurso, por meio de uma pesquisa bibliográfica.

### **A teoria da análise de discurso na perspectiva de Michel Foucault**

A obra *“A ordem do Discurso, aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970”*, de Michel Foucault, é fundamental para refletirmos sobre estruturas sociais da atualidade, haja vista que ela apresenta uma série de análises e estudos sobre o discurso, tratando-o como algo que põe em jogo o poder e o desejo e que pode ser instrumento de padronizações, comportamentos sociais e até mesmo de práticas violentas.

Na aludida obra, Foucault (2014) apreende procedimentos para compreensão do discurso, que influenciam o discurso interna e externamente e que põe em jogo poder e desejo, condicionam a ordenação e classificação do discurso, bem como que condicionam os fatores de funcionamento do discurso, impondo um certo número de regras e não permitindo que muitas vezes todos tenham acesso ao discurso.

É preciso compreender tudo aquilo que envolve o discurso, sejam os processos sociais e históricos nos quais ele está inserido ou sejam os sujeitos que os pronunciam. E é por isso que, mesmo muitos autores trazendo diversos caminhos e ponderações sobre a análise de discurso, optamos por Foucault, que se filia à escola francesa da análise de discurso, de tradição europeia e não optamos pela escola americana. Portanto, Foucault (1987) concebe os discursos como um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva.

Na análise discursiva proposta, Foucault (2014) apresenta os chamados procedimentos de exclusão, que influenciam externamente o discurso e relacionam-no a questões de poder e desejo, visto que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p. 10). O primeiro procedimento de exclusão seria a interdição, também descrita como a palavra proibida, onde o autor destaca que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um não pode falar de qualquer coisa, pondo em xeque três tipos de interdições, o que falar, quem pode falar e quando se pode falar. O segundo procedimento seria uma separação e uma rejeição, ou seja, a oposição razão e loucura, onde aquele que não se enquadra nos padrões aceitáveis, terá a palavra anulada e não acolhida. E, por sua vez, o terceiro procedimento que é a vontade de verdade, a qual é reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas sociais, institucionalizadas, que determinam alguns saberes como verdadeiros. Esses três procedimentos, como já dito, levam a exclusão de determinados discursos e, ao mesmo tempo, a produção e reprodução de outros, de modo que fazem do próprio discurso instrumento de dominação e poder.

Na sequência, são explicitados os procedimentos de limitação do discurso, que agem internamente, e funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, ordenação, distribuição do discurso, submetendo-o ao acontecimento e ao acaso. O primeiro procedimento limitador é o comentário, referindo-se à repetição, reformulação e reatualização de discursos que já foram ditos e permanecem sendo reformulados e proferidos, com a mesma essência do discurso original. Por conseguinte, temos o autor como um procedimento limitador do discurso, “não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento dos discursos, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência (FOUCAULT, 2014, p. 25). Ou seja, o autor seria aquele que confere

a linguagem as suas unidades, a sua inserção no real. E, como terceiro procedimento identificamos as disciplinas, como princípio de controle da produção do discurso, onde serão fixadas uma série de regras, com reatualização permanente, que conferem validade ao discurso e lhe autorizam a reprodução.

Uma vez apresentadas os dois grupos de procedimentos internos e externos relacionados ao discurso e que são propulsores de dominação e poder, bem como que determinam os casos de aparição do discurso, Foucault (2014) cita alguns fatores ou sistemas de restrições que impossibilitam que todos os indivíduos tenham acesso aos discursos, bem como impondo um certo número de regras aqueles que os pronunciam.

Igualmente, Foucault (2014) apreende aquilo que ele chama de sociedades de discurso, cuja função é conservar ou produzir discursos para fazê-los circular em um espaço fechado, sem que todos tenham acesso. Posteriormente, pontua as doutrinas, que se diferem das sociedades de discurso, porque nestas o número de indivíduos que falava, mesmo se não fosse fixado, tendia a ser limitado, ao passo que na doutrina é a pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos números definem o seu pertencimento recíproco, seja, pela classe, status social, interesses, lutas, entre outros. E, por último, em escala muito mais ampla, como um sistema de restrição, são apresentadas as apropriações sociais dos discursos, onde é referida a educação como um espaço de socialização, onde se pode ter acesso a discursos, sendo a educação uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Nessa perspectiva, explicitados os dois grupos de procedimentos internos e externos que influenciam os discursos, bem como denunciados pelo autor alguns sistemas de restrição, Foucault (2014) deixa evidente que, em uma análise discursiva, é preciso que todos esses procedimentos e sistemas sejam observados, a fim de que se possa: questionar a nossa vontade de verdade; restituir ao discurso o seu caráter de acontecimento e suspender a soberania do significante. Para o autor, são essas três premissas

que nos levarão a compreensão da formação do significante daquilo que se pretende investigar, das relações de poder que permeiam o discurso em análise, do porquê foi proferido por determinados sujeitos, em determinado momento e de determinada forma, entre outros aspectos.

Mas, para que possamos nos permitir chegar a essas três premissas, a análise de discurso ainda deve nortear-se por alguns princípios, quais sejam, princípio da inversão, princípio da descontinuidade, princípio da especificidade e princípio da exterioridade.

Por meio do princípio da inversão, Foucault (2014) ensina que devemos buscar o que está por trás daquilo que forma, organiza e controla o discurso, o que teria no discurso de negativo, por exemplo, o que encontraríamos de negativo no discurso ao analisar os procedimentos relativos ao autor, a disciplina e a vontade de verdade, anteriormente explicitados. Por sua vez, quanto ao princípio da descontinuidade, o autor explicita que os discursos devem ser vistos como práticas descontínuas, que se cruzam, por vezes, mas também se ignoram ou se excluem. Já pelo princípio da especificidade compreendemos que não podemos transformar o discurso em um jogo de significações prévias.

E, por último, no princípio da exterioridade, apreendemos que não é somente o âmago do discurso que importa, pois é preciso partir do próprio discurso, sua aparição e regularidade, passando a suas condições externas de possibilidades, aquilo que dá lugar a uma série aleatória de acontecimentos e fixa suas fronteiras.

Com efeito, diante das apreensões realizadas, resta explicitado que a análise de discurso sob a ótica de Foucault (2014) nos permitirá identificar, compreender e quiçá desconstruir relações de poder que solidifica, uma cultura machista arraigada na sociedade, de modo a produzir e reproduzir práticas violentas contra as mulheres. O enfrentamento da violência contra as mulheres, assim como o fenômeno da violência em si, mantém estreita relação com os discursos, uma vez que, por ser um dos principais componentes de qualquer cultura, o discurso é um dos grandes disseminadores de estereótipos. É através dos discursos que os valores

culturais são construídos, difundidos, alterados e transmitidos de geração em geração e, por consequência, crenças estereotipadas sobre as mulheres, os homens e a relação entre eles, que estão no cerne da origem da violência doméstica contra as mulheres.

### **Discursos e relações de poder: compreendendo as práticas de violência contra a mulher**

No âmbito teórico e prático, a análise de discurso permite vislumbrar padrões socioculturais de regulação, compreender sua precariedade e seus interesses contingentes, bem como evidenciar mecanismos de constituição das práticas de violência contra as mulheres. Nesse sentido, é preciso, antes de qualquer coisa, conhecer a etimologia da palavra poder, que vem do latim vulgar *potere*, substituído ao latim clássico *posse*, que vem a ser a contração de *potis esse*, "ser capaz"; "autoridade" (FERREIRINHA, 2010). Desse modo, pela etimologia do termo poder, tem-se uma ação, conduta ou palavra que exprime força, persuasão, controle e regulação.

Para Weber (2000, p. 699), o poder "significa a probabilidade de impor a própria vontade no âmbito de uma relação social, mesmo contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade" Sendo assim, trata-se de impor a própria vontade em uma relação social, mesmo contra a relutância dos outros, não se limitando a nenhum contexto social específico, levando em consideração que a imposição da vontade de alguém pode ocorrer em inúmeras situações. Por sua vez, Van Dijk (1992) define o poder como uma forma de controle que um grupo exerce sobre o outro. Segundo o autor, o controle pode se estender até ações e pensamentos dos indivíduos do grupo dominado, e esta dominação ou abuso de poder beneficia, certamente, o grupo dominante.

Portanto, o grupo social dominante também pode exercer esse poder de controle sobre o texto e a fala (discurso) do dominado, pois a dominação se implementa de forma discursiva, implica o acesso preferencial ao texto e ao contexto, no qual se tomam como base os recursos de poder,



comparáveis a recursos sociais, como a riqueza, um bom emprego, *status*, conhecimento e até mesmo, educação.

De acordo com Foucault (2002), o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar, pois o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis. Assim, ao analisar o poder e as relações que o permeiam, o referido autor busca identificar sujeitos atuando sobre outros sujeitos, onde o poder como verdade vem se instituir, ora pelos discursos que lhe é obrigado a produzir, ora pelos movimentos dos quais se tornam vitimados pela própria organização que o acomete e, por vezes, sem a devida consciência e reflexão (FOUCAULT, 2002).

Desse modo, ainda na acepção do autor supracitado, é possível compreender verdade como sendo um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados, sendo que a "verdade" está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem (FOUCAULT, 2002).

Nessa perspectiva, tem-se "verdades" postas por relações de poder instituídas em escolas, na religião, na família, na ciência, dentre outros mecanismos, nos quais o poder força os sujeitos a produzirem a verdade, eis que necessita dela para funcionar, sob pena que transgressão social. E, entre tais verdades instituídas figura a inferioridade e submissão pessoal, sexual política, cultural, social e econômica das mulheres em relação aos homens. A partir disso, a mulher que ultrapasse os limites dessa verdade posta, será vítima de violência e repressão em todos os sentidos.

A subjugação do papel conferido as mulheres dentre dessa verdade posta e reproduzida transcende os lares, ao passo que na vida familiar e conjugal não é lhe dado voz, tampouco respeitada a sua vontade. A mulher que ultrapasse os limites do papel que lhe é conferido na vida familiar e conjugal acaba sendo vítima, na grande maioria das vezes, de violência doméstica.

A herança cultural desenvolvida ao longo de inúmeras gerações condicionou as pessoas a reagirem depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade, razão pela qual qualquer comportamento contrário aquilo que é posto como verdadeiro, é reprimido inúmeras vezes por meio de práticas de violência. Tal fato representa um tipo de comportamento padronizado por um sistema cultural.

Percebe-se que a maneira de ver o mundo está associada a uma ordem moral e valorativa, identificando e conformando diferentes comportamentos sociais. Isso significa que os sujeitos são resultado ou produto de uma herança cultural que os forma e modifica-os, criando identidades. As relações de poder permitem entender como alguns grupos de fato foram excluídos do poder, da riqueza, do *status* social e quais foram as suas lutas históricas, refletindo os discursos que se institucionalizam como verdades absolutas e continuam a discriminar aqueles que não se enquadram nos padrões politicamente corretos e aceitáveis (LARAIA, 2001).

Na perspectiva de Bourdieu (1989), essas relações de poder se traduzem na dominação exercida por grupos vinculados à preservação da ordem social existente e aos privilégios que eles mantêm nesse âmbito. Ou seja, refere-se a um poder enraizado nas instituições sociais que incluem, mas não se limitam ao Estado, e de relações de poder que se manifestam e geram resistência em diversos espaços institucionais, assim como no cotidiano.

Gize-se que, para Touraine (1999, p. 215), "os poderes autoritários têm a vontade de unificar culturalmente a sociedade para impor um controle absoluto a indivíduos e a grupos cujos interesses, opiniões e crenças são sempre diversos". Assim, percebe-se que a sociedade moderna se caracteriza por uma forma histórica de relações de poder que se baseia na hierarquia de classes, raça, gênero, sexo, pelas quais se forjam determinadas formas de organizar papéis sociais, que incorporam tanto hierarquias de gênero quanto padrões de organização familiar.

Ao questionar as relações de poder, Bourdieu (2010) faz alusão à categoria de poder simbólico, também entendendo que tais relações se desenvolvem no seio da cultura e são produto da ação social. Nesse sentido, a cultura abriga o ambiente no qual se desenvolvem relações de poder que levam à estigmatização e à opressão daqueles que se arriscam a estar fora dos parâmetros de sexualidades determinados pela sociedade como corretos. Trata-se do *locus* no qual as relações sociais são forjadas, no qual são construídos e mobilizados diferentes discursos e diferentes realidades humanas.

Dessa forma, depreende-se que a cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante, distinguindo-a das demais classes, legitimando a ordem estabelecida por meio do estabelecimento de padrões (BOURDIEU, 1989).

A par disso, o que se observa é que no interior das culturas, o ente humano é aquela espécie única capaz de comportar a produção e mobilização das relações de poder. E esse poder, pode servir a múltiplos propósitos, dentre eles, a violência contra as mulheres, por meio de discursos concebidos como verdades imodificáveis e moralmente aceitos.

A violência doméstica contra a mulher continua sendo um grave problema social no Brasil e no mundo, apesar da luta feminista em torno da questão, pois nunca se falou tanto nem se pesquisou tanto sobre o tema como nos últimos anos. A prática violenta causa sofrimento físico e psíquico à mulher e conseqüentemente a seus filhos e família, sendo uma forma de violação de direitos humanos.

Para Arendt (2004), a violência é instrumento de coação que constitui recursos ao serviço exclusivo e soberano de uma dada autoridade, no exercício de uma dada forma de poder, ao passo que esse fenômeno parece ocorrer sempre que surgem certas condições propícias, tais como a perda de autoridade ou certas transformações nas tradicionais relações de poder. No mesmo sentido, a estudiosa autora explicita que “a violência nada mais é do que a mais flagrante manifestação de poder” (ARENDR, 2004, p. 22). Assim, entendemos, portanto, que a violência representa um

instrumento de força e poder, posto à disposição daqueles que pretendem subjugar outrem ou determinado grupo social.

A violência contra a mulher é uma forma de violência de gênero, a qual se produz e reproduz-se nas relações de poder onde se entrelaçam as categorias de gênero, classe e raça/etnia. Expressa uma forma particular de violência global mediatizada pela ordem patriarcal, que delega aos homens o direito de dominar e controlar suas mulheres, podendo para isso usar a violência. Dentro dessa ótica, a ordem patriarcal é vista como um fator preponderante na produção da violência de gênero, uma vez que está na base das representações de gênero que legitimam a desigualdade e dominação masculina internalizadas por homens e mulheres.

Portanto, considerando a violência doméstica contra as mulheres como uma forma de violência de gênero, que se constitui, do ponto de vista jurídico e legal, qualquer ação ou omissão baseada no gênero que cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial as mulheres. Ademais, por âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas; no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa; ou em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação (BRASIL, 2006, Lei nº 11.340).

Desse modo, considerando os discursos como os principais componentes de qualquer cultura e disseminadores de estereótipos, nos quais valores culturais são construídos, difundidos, alterados e transmitidos de geração em geração e, por consequência, crenças estereotipadas sobre as mulheres, os homens e a relação entre eles, que estão no cerne da origem da violência contra as mulheres, é preciso que o nosso olhar se volte a compreensão das relações de poder que permeiam os discursos para compreensão das condutas violentas.

## Considerações finais

Diante do exposto, entende-se que, para que haja uma mudança da cultura machista arraigada na sociedade e presenciada em muitos discursos, deve-se analisar os discursos dos sujeitos agressores. E, essa mudança envolve a discussão sobre a relação entre comportamento humano, violência e relações de poder. Ademais, a própria concepção de violência e de sua eventual naturalização pode ser registrada em discursos, que ilustram modos de ver e ser em sociedade. Talvez, esse olhar faça compreender que os atores sociais que praticam a conduta tida como violenta são seres humanos que não conseguem sozinhos cessar a prática violenta pela falta de compreensão do que isso representa. Ou ainda, incite compreender que a mudança cultural que tanto buscamos pode ser alcançada.

Com efeito, analisar o discurso seria dar conta de relações de poder históricas, sociais e culturais, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos e imbricadas de relações de poder, pois, em toda a sociedade, a produção de discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por fatores que têm a função de conjurar poder e domínio.

Foucault (2014) trata-se de um dos pensadores que mais soube adequar teoria e prática sem colocá-las em campos separados, bem como o autor vive o discurso como possibilidade de transformação, onde os enunciados são sempre históricos, não só em relação às suas condições de emergência como às funções por eles exercidas no interior de práticas não discursivas. Portanto, na análise de discurso proposta por ele, a identificação das compreensões e entendimentos que permeiam o discurso formar-se-ão a partir da sua aplicabilidade sobre o objeto de pesquisa que é o discurso dos sujeitos agressores de violência doméstica contra as mulheres.

Dessa forma, considerando o agressor como sujeito ativo no cometimento da violência, que indiscutivelmente ocorre dentro de um contexto sociocultural condicionado a inúmeros fatores, torna-se imperiosa a

necessidade de compreensão dos seus discursos, significações, sentimentos e vivências, indispensável trazer os agressores para o cerne da discussão, conhecê-los a partir do ponto de vista deles, entender como eles significam a violência cometida e como veem a si mesmos com base na conduta praticada, sem perder de vista os discursos institucionalizados, construídos sobre os agressores, pano de fundo a partir do qual se desenrolam as ações e as próprias significações construídas pelos agressores.

Por fim, é possível pressupor que a análise, nas condições propostas, é fundamental para compreender como as relações de poder se solidificam e influenciam na constituição subjetiva de homens e mulheres e na organização das relações sociais estabelecidas a partir de desigualdades de poder entre eles, bem como se dá a construção e reprodução de valores patriarcais e machistas que ao longo dos anos são estudados pelas mais diversas áreas do saber.

## Referências

ARAÚJO, Cristiane Magna. **Grupo reflexivo de gênero: trabalhando com o autor de violência doméstica**. Disponível em:

<[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/6\\_poder-violencia/grupo-reflexivo-de-genero-trabalhando-com-o-autor-de-violencia-domestica.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/6_poder-violencia/grupo-reflexivo-de-genero-trabalhando-com-o-autor-de-violencia-domestica.pdf) >. Acesso em 08 de jun. de 2020.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

ALVAREZ, Marcos César. **Michel Foucault e a Sociologia: aproximações e tensões**. Estud. sociol. Araraquara v.20 n.38 p.15-33 jan.-jun. 2015.

BRASIL. **LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm). Acesso em: 02 de abril de 2020.

BOURDIEU, **A dominação masculina**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

\_\_\_\_\_, Pierre. **O Poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

\_\_\_\_\_, Pierre. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CHAUI, Marilena. **Sobre a violência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788551300855/.>>. Acesso em: 11 de maio de 2020.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. **As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas**. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, 2010. v. 44, n. 2, p. 367-383. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122010000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122010000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 jan. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e análise do discurso em Educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

GUIMARÃES, Maisa Campos; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. **Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas**. Universidade de Brasília, Brasília/DF: Psicologia & Sociedade, 2015. p. 256-266. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p256>. Acesso em: 08 jul. 2020.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Tradução Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Cognição, Discurso e Interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

## **AUTORAS:**

**Aline Ferrari Caeran** é Doutoranda em Educação (URI/FW). Mestra em Direito (URI/SAN). Pós-Graduada em Ciências Penais (Rede de Ensino Anhanguera/LFG). Pós-Graduada em Direito material e processual do trabalho (URI/FW). Graduada em Direito (URI/FW). Professora Universitária (URI/FW). Advogada. Linha de Pesquisa Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias do PPGDEU (URI/FW). Endereço eletrônico: alinefc@uri.edu.br ou advogada\_alineferraricaeran@yahoo.com.br.

**Luana Teixeira Porto** é Doutora em Letras e professora do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da URI. Endereço eletrônico: luanatporto@gmail.com





# O PROFESSOR E SUAS ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO A MATOFOBIA

Manoel Oliveira de Souza

Elisabete Cerutti

## Introdução

A educação apresenta desafios especiais que todas as escolas têm de enfrentar se esta tem por meta educar os alunos para a vida e não apenas para passar em um exame, o ensino deve ser visto como um todo e não como um conjunto de conhecimentos que os alunos adquirirem. Apesar de a Matemática ser necessária em todas as áreas da vida, existe uma alta taxa de reprovação escolar nesta disciplina, como indicado por várias avaliações nacionais e internacionais (BRASIL, 2017), uma vez que muitos alunos geram atitudes negativas em relação ao assunto, às vezes mostrando aversão, fobia e até rejeição a essa disciplina.

A fobia em Matemática configura-se como um medo irracional que dificulta a realização de cálculos numéricos e a solução de problemas matemáticos “em várias situações da vida acadêmica e cotidiana do sujeito” (SCHMIDT, 2007, p. 56) ou um padrão de resposta que segundo Felicetti (2009) engloba aspectos cognitivos, fisiológicos e emocionais desagradáveis, caracterizados por um alto nível do sistema nervoso autônomo-nervoso e aspectos motores que geralmente implicam pouco comportamento adaptativo.

Por sua parte, Oliveira, Alves e Neves (2008) definem Matofobia como o desamparo e pânico experimentados pelo sujeito quando são apresentados a uma tarefa de Matemática e Dante (2000) coloca que é uma resposta emocional um tanto atípica, que está relacionada e até indiferenciada com outros conceitos como medo, angústia ou estresse. Da mesma forma, pode ser a causa de uma experiência negativa ou

humilhante com a Matemática, devido à falta de conhecimento ou à aplicação inadequada de conceitos matemáticos (SILVA, 2014).

Apesar dos processos e o avanço de um sistema educacional no país, as atitudes dos professores ainda prevalecem nas salas de aula, que às vezes encaminham para a reações de medo, fobia e terror por matérias como a Matemática, que é uma das matérias relevantes em nossas vidas diárias. A aparência dessas atitudes segundo Lins (2004), pode estar relacionada a falhas na aprendizagem da Matemática, em metodologias que necessitam serem revistas, falta de formação continuada na área, estratégias, diferentes formas de atender o aluno e saber suas dificuldades, portanto, consideramos necessário também conhecer os fatores que acarretam a fobia na aprendizagem da Matemática pelos alunos, uma vez que, os professores, em suas crenças em relação à Matemática influenciam no desempenho de seus alunos.

Nesse contexto, aprender Matemática é considerado por muitos alunos como muito difícil, pois a maioria dos educandos das escolas se expressam independentemente do nível de escolaridade, com dificuldades nessa disciplina. No entanto, Sacramento (2008) fala que uma explicação sobre o porquê de os alunos não aprender as ciências exatas relacionadas à Matemática é raramente procurada. Segundo o autor, os alunos não aprendem ciências exatas porque não sabem como relacionar o conhecimento fornecido pelos professores (problemas, teoremas, fórmulas etc.) com os problemas que surgem na vida real.

Investigar a fobia em relação à Matemática tem duas justificativas que vale a pena considerar: a aversão que existe em relação a esse assunto e a necessidade de compreendê-lo e utilizá-lo no dia a dia. No primeiro caso, muitos estudantes percebem a Matemática como um conhecimento intrinsecamente complexo que gera sentimentos de ansiedade e mal-estar, constituindo uma das causas mais frequentes de frustrações e atitudes negativas em relação à escola. No segundo caso, a necessidade de conhecer a Matemática continuará a aumentar, uma vez que são essenciais

para a vida, fazem parte do patrimônio cultural e são inevitáveis, uma vez que todas as profissões exigem uma base de conhecimentos matemáticos.

A realização desta pesquisa, ainda em fase inicial, torna-se uma prioridade, pois trata de um problema extremamente importante no que diz respeito a fobia em relação à Matemática, considerando que, se o aluno conhece a lógica Matemática, este pode relacionar o conhecimento adquirido com o de outras áreas para se apaixonar por essa ciência. Justifica-se o estudo uma vez que os alunos em sua grande maioria não estão preparados para enfrentar o medo da Matemática considerada por muitos a mais odiada, que, apesar de estar presente em praticamente todos os atos de nossa vida cotidiana, é uma disciplina vista com antipatia por grande parte dos educandos. Seu nível de abstração e complexidade faz com que muitos alunos passem a desistir de tentar entender a linguagem numérica gerando nos alunos a Matofobia.

Portanto, são várias as situações que os alunos enfrentam na aprendizagem dessa ciência, que causam rejeição, fobia generalizada da Matemática. Assim, foi elaborada o problema da pesquisa: quais são as razões e os fatores que causam medo ou fobia impedindo os alunos de aprender Matemática? A fim de compreender a importância da aprendizagem de Matemática o objetivo foi traçado: conhecer as causas da fobia que impedem o aprendizado dos alunos em Matemática.

### **Compreensão Da Fobia Na Disciplina De Matemática**

A definição de medo e fobia é necessária para ser incluída neste estudo para compreender a Matofobia definida como "aversão obsessiva a disciplina de Matemática por parte do aluno" (RODRIGUES, 2005, p. 34).

Em relação ao conceito de medo, Chacón (2003) aborda que está relacionado à angústia que uma pessoa experimenta, causada por dano real ou imaginário, que tem a ver com o contexto, o ambiente e outros fatores nesse caso do aluno. É por isso que esta pesquisa quer determinar os

fatores que influenciam os estudantes para que tenham medo, sejam rejeitados ou fóbicos em relação à Matemática.

Com relação à fobia, Rodrigues (2005) coloca que ela afeta muitas pessoas e os sintomas que um indivíduo sente nem sempre estão ligados a uma doença física, mas podem ser sinais de um transtorno de ansiedade. A fobia é classificada como uma doença, não como um simples desconforto ou um estado mental temporário.

Carraher (2002) fala que também pode ser encontrado outros significados do termo fobia e ver como ele tem sido relacionado às palavras terror, medo; a esse respeito, a autora menciona: [...] A palavra fobia vem do grego fobos, que significa medo, terror ... pode aparecer relacionada a vários objetos ou situações e é frequentemente associado a outros transtornos de ansiedade (CARRAHER, 2002, p. 89).

Como afirma a autora, o medo é um instinto básico e protege as pessoas dos perigos, ajuda-as a sobreviver, mas quando se torna exagerado e se apresenta antes que o objeto do medo esteja em contato, está na presença de uma fobia. No caso da fobia da Matemática, não é responsável pela pessoa sentir que, mas sim que os indivíduos dão o significado errado, uma má interpretação do assunto, de tal maneira que não é a disciplina responsável por aquele medo.

Para Sacramento (2008) não é segredo para ninguém que o desinteresse mais difundido nos estudantes é o medo da Matemática e mais do que o medo é uma apatia de muitos estudantes por esse assunto essencial. Pouco a pouco, o estudo da Matemática no campo educacional tornou-se um castigo para a maioria dos estudantes, seja por causa do conteúdo ensinado, pela metodologia do professor ou simplesmente por causa da "má reputação" da Matemática.

Levando em consideração Rodrigues (2005), o medo é um mecanismo de defesa que o ser humano desenvolve, assim como a dor; no entanto, com o tempo, devido ao seu mau gerenciamento, pode criar distúrbios nas pessoas que não lhes permitem se desenvolver adequadamente dentro de uma sociedade.

Machado (2001) explica que o medo é inato em todas as pessoas, ninguém está isento de sentir, tudo depende de uma boa gestão e de sua própria evolução, pois sempre estará na vida e que pode trazer benefícios, e não necessariamente a reconhecerá como algo negativo, pois permite e conduz, em certa medida, uma emoção necessária para alcançar os objetivos propostos. em cada indivíduo que se desenvolve na sociedade.

De acordo com Brito et al. (2008), o medo mal utilizado pode nos levar a criar fobias, que na maioria dos casos têm causas e motivos específicos, como a rejeição da sociedade ou, nesse caso, a que pode ser gerada na sala de aula de Matemática menciona algumas fobias em torno da Matemática que são desenvolvidas na sala de aula a quais são

Com base no exposto, isso levanta algumas causas que levam o aluno a desenvolver essa fobia, entre elas: pensar que a Matemática é para pessoas inteligentes; eles não veem a importância de seu uso na vida cotidiana; professores e pais não usam situações cotidianas para aproximar seus alunos ou filhos de seu interesse pela Matemática. Essa fobia e o conhecimento que a Matemática implica em salas de aula, onde o professor deve ser um intermediário entre essa fobia e o conhecimento que se deseja desenvolver no aluno através da Matemática.

### **O fenômeno da Matofobia**

Quando trata de explicar o termo “Mathematophobia” recorremos ao sul africano Papert (1988) que realizou estudos profundos a respeito da Mathematophobia considerado o medo generalizado da Matemática e deriva de duas expressões gregas Matema: Conhecimento e Fobus: Medo. O autor os une para defini-lo como o medo das pessoas de enfrentar o conhecimento que parece difícil, como é o estudo da Matemática. A fobia que alguns estudantes têm para aprender Matemática pode ser causada por crenças transmitidas de geração em geração.

O desempenho acadêmico conforme Lins (2004) na disciplina de Matemática é um dos desafios atualmente na maioria dos sistemas educacionais. Isso não ocorre apenas porque a Matemática é considerada uma das disciplinas fundamentais do currículo escolar, mas também por sua contribuição para o desenvolvimento do conhecimento cognitivo do aluno e por causa da funcionalidade que a maior parte da aprendizagem Matemática tem na vida adulta.

Rodrigues (2005, p. 53) fala que "essas crenças influenciam negativamente a atividade Matemática e a solução de problemas, causando uma atitude de suspeita e desconfiança" (p. 53). O exposto leva ao fato de que, na aula de Matemática, os alunos ficam exasperados ou demonstram nervosismo, pânico ou prazer por essa aula; portanto, as recusas podem prejudicar as habilidades intelectuais e, portanto, a capacidade de aprender.

Papert (1988) chama atenção para a matofobia, que é apresentada por fatores multicausais, uma vez que os medos não vêm necessariamente da própria Matemática, mas de fatores externos e internos, que aumentam e se refletem nas ações e atitudes dos jovens, que muitas vezes são transmitidas pela mesma sociedade.

Brito et al. (2008), explica as características no contexto cultural da Mathematophobia são que o conhecimento matemático é uma parte fundamental do conhecimento humano; portanto, a Matemática é uma necessidade, uma vez que é usada diariamente e é essencial na vida cotidiana, uma vez que faz parte do conhecimento humano e propõe-se que sejam uma ferramenta útil, acessível, necessária e interessante para todos os alunos.

Dada essa importância, Lins (2004) descreve que nas sociedades ocidentais modernas há uma preocupação crescente de que uma parte significativa dos estudantes, e também da população em geral, tenha dificuldades significativas em entender e usar o conhecimento matemático. Na área da Matemática, concentra-se muitas dificuldades e fracassos escolares. Além disso, as falhas e o baixo desempenho nesta matéria não

afetam apenas os alunos menos capazes, porém afetam muitos alunos proficientes e com alto desempenho em outras disciplinas escolares, os resultados obtidos em Matemática são baixos ou negativos.

Segundo Chevallard et al. (2001, p. 87), quando um aluno apresenta fobia, ele interpreta os eventos como ameaçadores e perigosos, “criando um ciclo de feedback negativo entre seus pensamentos e atividade psicofisiológica” (p. 87). Como resultado, surgem avaliações e pensamentos derrotistas e catastróficos: “vou me bloquear, não consigo, não sou capaz, é muito difícil, ...” A percepção que tem, o julgamento do valor, com base na crença de que a Matemática é difícil, cria um componente cognitivo que faz com que o aluno passe a não gostar do assunto. Esse sentimento de rejeição fará parte do componente afetivo da atitude e, se ocorrer repetidamente, acabará por aumentar cada vez mais a fobia sentirá ansiedade. Os alunos ansiosos segundo Dante (2000), tendem a não se interessar em estudar Matemática, o que afeta negativamente sua aprendizagem.

A *matemafobia*, Matofobia ou medo da matemática, é um fenômeno generalizado em nossa sociedade. Apesar do fato de que a matemática é a linguagem com a qual o Universo é escrito e domina essa era tecnológica, mais e mais pessoas evitam o contato com essa ciência, como se fosse algo muito prejudicial. Como explicam Oliveira, Alves e Neves (2008):

[...] No contexto mais amplo, o aprendizado sempre ocorre quando a experiência causa uma mudança relativamente permanente no conhecimento ou no comportamento de um indivíduo. Pensamos em disciplinas ou habilidades que tentamos dominar, como álgebra, cálculo diferencial e integral, espanhol, física, química ou karatê. Mas o aprendizado não se limita aos centros de educação. Aprendemos todos os dias de nossas vidas onde quer que estejamos (OLIVEIRA, ALVES e NEVES, 2008, p. 87).

Entre os problemas de aprendizagem, segundo os autores, na maioria das vezes, a Matemática é apresentada como um conhecimento abstrato e teórico. Muito distante da realidade do aluno. Nesta abstração também reside a beleza da Matemática, na perfeição e veracidade de suas teorias.



Porém, não por serem abstratos, estão dissociados dos problemas da vida real. Sem dúvida, a capacidade de lógica e resolução de problemas é a mais prática na vida cotidiana. Se algo pode ser medido ou contado, a Matemática pode ser aplicada e, se não, também com a imaginação. Dessa forma Machado (2001) fala da importância do pensamento matemático:

[...] O pensamento matemático é necessário para resolver problemas de diferentes tipos e na tomada de decisões, o mesmo para o desempenho no aluno e no campo de trabalho, por isso é necessário ser claro sobre o conceito de aprendizagem, suas teorias, fases, estilos e tipos de como a matemática é aprendida (MACHADO, 2001, p. 96).

Pela explicação do autor, compreende-se que a disciplina de Matemática a forma que o aluno aprende é muito importante, que os professores estabeleçam estratégias didáticas metodológicas, na linha do lúdico, que orientam e motivam os alunos a aprender Matemática, com a possibilidade de superar os fatores que desencadeiam a Matemática nos alunos, assim como o contexto acadêmico exige que os professores implementem diferentes estratégias de ensino para motivar e apaixonar os alunos em direção à aprendizagem de Matemática, uma vez que os alunos que têm um bom aprendizado são às vezes discriminados e excluídos de todos os círculos sociais da instituição.

Para Dante (2000), a maioria dos estudantes tem medo de Matemática, porque não considera isso fácil devido ao nível de pensamento abstrato que deve ser usado em sua resolução. O autor afirma que a Matemática é difícil, uma vez que o aluno deve colocar em prática uma série de conhecimentos anteriores, utilizar aquilo que aprendeu em outras séries anteriores que os ajudarão a construir novos conhecimentos, ou seja, o que exige que o aluno passe o primeiro passo e depois o segundo. Geralmente, isso é ensinado na medida em que o aluno não a entende rapidamente ou não desenvolve as habilidades necessárias, e é por isso que muitos alunos ficam com lacunas nos tópicos que servem de base para outros conteúdos, como acrescenta o autor:

[...] Nosso ambiente nos levou a acreditar que a matemática é um assunto assustador. Muitas vezes, nossos pais, irmãos, parentes nos contam suas experiências amargas com a matemática. Longe de nos motivar, eles nos assustam, nos predispõem (DANTE, 2000, p. 65).

Nesse entendimento, a fobia que o aluno adquire pela Matemática é um medo irracional, que dificulta a realização de cálculos numéricos e a solução de problemas matemáticos em várias situações da vida acadêmica e cotidiana do sujeito. O autor explica que na maioria das vezes, torna-se um assunto que requer uma atitude diferente daquela que temos para ciência política, bioquímica, medicina. Provocar fobia para nesse assunto o aluno pode se sentir extremamente ansioso ou ter um ataque de pânico, que se manifesta por sintomas como sudorese, dor de cabeça, desespero etc.

Segundo Lins (2004), os alunos que enfrentam esse nível de insegurança, rejeição e medo da matemática podem acabar manifestando somatizações como dores de cabeça, vômitos, faringite ou vários problemas gastrointestinais, de modo que às vezes conseguem preocupar os pais o suficiente para ficar em casa e não frequentar a sala de aula. Dessa forma, o aluno não avança no assunto e acaba piorando a situação.

Por outro lado, Silva (2014) explica que as consequências dessa fobia encaminham para baixa autoestima nesses alunos. Essa é uma das consequências mais comuns. Assim, vai sendo afetado por dificuldades de aprendizado, e isso vai tornando mais negativo à medida que o menino ou a menina crescem. Isso é demonstrado pelo estudo de Felicetti (2009) em relação ao trabalho do professor, que precisa resolver esse problema diretamente na sala de aula. Infelizmente, às vezes os professores não têm estratégias suficientes e, portanto, a importância de desenvolver diretrizes e mecanismos apropriados para detectar e minimizar as consequências dessa fobia.

No campo acadêmico, Hoffmann Velho e Machado de Lara (2011) explicam que os alunos com alta demonstração de fobia sobre Matemática tendem a cometer erros nas aulas dessa ciência e a escolher outras disciplinas onde a quantidade mínima de conteúdo numérico é vista. Por

esse motivo, outra consequência a longo prazo da criança que desenvolve a versão pela Matemática será evitar cursos e carreiras que envolva a Matemática, que exijam a menor habilidade nessa área. Por fim, é uma tentativa de evitar esses sentimentos negativos, mas isso afetará seu futuro profissional.

[...] Os alunos com fobia à matemática, passam também na maioria das vezes não querer frequentar a escola porque seus sintomas são muito graves, não "brincam", porque sofrem de uma ansiedade específica sobre a escola e ficam em casa com o conhecimento de seus pais.

Para Eberhardt e Coutinho (2011), a percepção que o aluno vai criando e fazendo julgamento de valor, com base na crença de que a Matemática é difícil, cria um componente cognitivo que faz com que passe a não gostar do assunto. Esse sentimento de rejeição fará parte do componente afetivo da atitude e, se ocorrer repetidamente, poderá sentir ansiedade.

Conforme Sacramento (2008), os alunos que desenvolvem esse medo irracional pela Matemática tendem a não se interessar em estudar até mesmo outras disciplinas, o que afeta negativamente sua aprendizagem. Quando um aluno cria desculpas constantemente para evitar entrar na classe, ele pode estar enviando um sinal e assim, evitarão a Matemática a todo custo. Na aula, isso pode ser visto quando o educando evita o dever de casa, se comporta mal ou deixa de fazer as atividades dessa disciplina. É um sintoma frequente, mas não é tão fácil de identificar, porque muitos estudantes com fobia a Matemática conseguem fazer ainda algumas atividades sem chamar muita atenção

Segundo Schmidt (2007), em geral, a matofobia é um obstáculo impossível de superar para os alunos que a possuem, mas devemos tratá-la e procurar eliminá-la gradualmente. Isso faz parte do trabalho do professor; é essencial não cair na crise do professor negativo, pois não teremos resultados positivos; pelo contrário, seria gerada uma porcentagem maior de alunos com essa fobia.

Dante (2000, p. 67) coloca que não pode afirmar que as causas da matofobia aparecem sozinhas ou que provêm de si; “pelo contrário, o ambiente que nos cerca, nossos pensamentos de negação em relação à Matemática são o que fazem essa fobia crescer” (p. 67) e, da mesma maneira que podemos atacá-los, sendo mais positivos, respeitando e ajudando aqueles que precisam deles.

De acordo com Chacón (2003) para contrariar o desenvolvimento da matofobia, é necessário desenvolver três princípios: equidade, qualidade e eficiência na estrutura institucional de qualquer escola e nos planejamentos de sala de aula de cada professor. Entender com equidade e ser capaz de desenvolver estratégias que impactam cada aluno de acordo com seu estilo de aprendizagem específico; qualidade como congruência entre os objetivos do professor e os interesses de aprendizagem dos alunos e finalmente a eficiência entendida como a consecução dos objetivos estabelecidos nos programas educacionais.

Portanto, a fobia pela matemática conforme Silva (2014, p. 78) implica, de acordo com especialistas, enfrentar processos de adaptação a várias situações que representam para o indivíduo um certo grau de ameaça ou perigo, “que em situações normais é considerado normal” (p. 78). Essa sensação começa a representar um problema quando cruza o que é considerado o limiar emocional, deteriorando o desenvolvimento das atividades diárias e conseqüentemente afetando o desempenho do aluno.

Da mesma forma, Sacramento (2008) fala que a deterioração dos hábitos de aprendizagem em uma faixa normal gera o que é conhecido como matofobia, descrito como: a apreensão que os alunos experimentam antes da Matemática, que se torna um problema importante para o desenvolvimento acadêmico e profissional de um indivíduo.

Portanto, a matofobia, esse medo exagerado que o aluno carrega consigo pela disciplina de Matemática, vai gerando a baixa escolha de carreiras profissionais com uma forte carga de descrédito nessa área de conhecimento. O fracasso é o reflexo desse medo da Matemática. As pessoas sentem que não podem alcançar o que pretendem fazer por causa

do insucesso ou simplesmente têm medo de que isso dê errado. O aluno terá medo de tentar novamente pelo simples fato de falhar. Dessa forma, ao associar a Matemática ao cotidiano do aluno não é uma tarefa simples, é necessário conhecer as atitudes dos alunos para os professores, uma vez que o desenvolvimento de atitudes positivas por meio da promoção de sentimentos e emoções positivas facilitará a mudança de crenças e expectativas em relação ao assunto, favorecendo a abordagem da Matemática.

### **O conhecimento do professor de Matemática e sua prática**

Nem todos os professores têm a pedagogia apropriada para ensinar Matemática, o que envolve uma série de metodologias que permitem ao aluno apropriar-se de conhecimentos matemáticos e a única coisa que eles fazem é transmitir sua incapacidade ao aluno.

Demo (2004) explica que ensinar é uma profissão humanística. O professor de Matemática está em contato com as pessoas em constante formação e não pode se contentar em dominar algumas técnicas e colocá-las em prática, mas deve tentar entender a situação que enfrenta e adaptar-se às circunstâncias mutáveis do grupo humano ao qual é direcionado. Para isso, o professor deve manter uma atitude aberta, mas ponderada.

Imbernón (2002) coloca o professor de Matemática deve ser, então, um profissional reflexivo. Conhecer Matemática é suficiente para ensinar Matemática? A resposta a essa pergunta nos darão uma das chaves para considerar o professor de Matemática como profissional. O conhecimento do professor é difícil de definir devido às características específicas da profissão. Seus "clientes" são pessoas em formação, que não têm uma consciência clara do que o professor pode oferecer. Além disso, o conhecimento profissional é mediado por um conteúdo científico que serve como apoio. Qual a relação entre o conhecimento matemático profissional de professor e conhecimento matemático profissional do estatístico, ou

engenheiro, para dar alguns exemplos? Não podemos responder a todas as perguntas, mas tentaremos esclarecer como o conhecimento do professor é atualmente considerado.

Segundo Paro (2001), a pesquisa no ensino geral delineou um termo que pode nos esclarecer sobre a natureza do conhecimento profissional do professor de Matemática. Para o autor, um dos componentes do conhecimento do professor, está vinculado ao conteúdo que ele ensina, é o conhecimento didático do conteúdo. Não é exatamente o conhecimento matemático disponível para o pesquisador em Matemática, nem para o engenheiro. Nem é reduzido ao conhecimento da Matemática escolar. Em sala de aula deve ser o conhecimento do conteúdo pedagógico, que inclui os tópicos normalmente ensinados em uma área de conteúdo, as formas mais comuns de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações.

Veiga (2001) fala da importância de o professor trabalhar com os conteúdos, as maneiras de representar e formular as atividades para torná-las compreensível para os outros. Para fazer isso, o professor deve ter em mãos um arsenal de formas de representação, algumas derivadas de pesquisas e outras derivadas da prática. O conhecimento do conteúdo pedagógico também inclui a compreensão do que torna um determinado tópico fácil ou difícil: concepções e os preconceitos mais frequentemente realizados por estudantes de diferentes idades e as estruturas em que aprendem. Os professores precisam conhecer estratégias mais valiosas para que os alunos se reorganizem e entendam, uma vez que os alunos não são uma história em branco antes do conhecimento.

Imbernón (2002) fala da atenção que o professor deve dar aqueles alunos que apresentam um perfil "anti-matemático", estes reconhecem que quase nunca tiveram um bom professor de Matemática, que se preocupa com o aprendizado dos alunos, que precisam melhorar sua formação Matemática. A formação específica apoiada na solução de problemas pode ser um bom recurso para alcançar esse objetivo.

Por esse motivo, Lins (2004) explica que não observamos que apenas os alunos são os únicos afetados pela ansiedade Matemática. As atitudes negativas dos professores, como a ansiedade em relação a algumas disciplinas do ensino, podem indubitavelmente ser transmitidas aos alunos. A ansiedade em relação à Matemática é um fator presente nas atitudes negativas dos professores e pode condicionar o processo de ensino-aprendizagem e o desempenho acadêmico dos alunos. As atitudes dos professores em relação à Matemática têm uma enorme influência sobre os alunos e sobre o desempenho acadêmico que eles podem mostrar nessa área do conhecimento. Schimdt (2007) fala que:

[...] Se todas essas atitudes são negativas, elas se tornam mais importantes, pois a ansiedade e o medo que um professor tem em relação à matemática serão refletidos no comportamento dos alunos e na maneira de dar às aulas (SCHIMDT, 2007, p. 45).

Consequentemente, segundo o autor, o comportamento dos professores em sala de aula influenciará o comportamento e o desempenho do aluno, positiva ou negativamente. Nesse caso, descobrimos que o aluno mostrará uma resposta negativa. Se o conhecimento de um professor de Matemática e sua experiência nos métodos de ensino forem adequados, isso pode levar a um aumento nas atitudes positivas dos alunos.

Dessa forma, Nóvoa (2001) fala que um corpo docente comprometido com a Matemática e sua didática, com interesse na área, levará a uma reflexão sobre a importância que o conhecimento matemático pode ter para os alunos. As próprias percepções, atitudes e crenças do professor, assim como sua experiência com o assunto, são projetadas nas concepções que os alunos estão elaborando sobre suas possibilidades de aprendizagem Matemática. A estrutura de autoconceito de qualquer estudante de Matemática está intimamente relacionada "às suas atitudes, às emoções que eles experimentaram em situações de aprendizagem, à perspectiva do mundo matemático e à sua identidade social" (NÓVOA, 2001, p. 76).

Demo (2004) explica que bons alunos nessa área são assim porque eles tiveram um professor que os fez ver "a beleza da Matemática". CHACÓN (2003) também concorda quando fala que:

[...] Eu acho que você não pode amar algo que não sabemos. Os alunos que amam matemática são porque alguém lhes mostrou. No entanto, devo admitir que na primeira série do ensino médio é difícil encontrar um professor dedicado exclusivamente à matemática (CHACÓN, 2003, p. 65).

Para a autora, a maioria deles sabe um pouco de tudo e a Matemática não deve ser tomada levemente. Eles devem ter um planejamento eficaz acompanhado de avaliação constante que permita verificar os resultados e o cumprimento dos objetivos, que serão alcançados por meio de formação adequada no assunto. Sem querer culpar o sistema educacional, mas o professor precisa ser realista, porque há deficiências, o objetivo do trabalho é que, se um aluno com pouca preparação e for abordado, o objetivo é avançar e estar ciente que a Matemática deve ser trabalhada.

O professor de Matemática segundo Rodrigues (2005), deve dominar essas facetas para projetar as atividades de ensino: selecionar o tipo de exercícios a serem realizados em sala de aula, propor atividades, analisar os erros dos alunos, facilitar novas formas de se relacionar com eles que facilitam a comunicação e a troca de significados, etc. Esse conhecimento faz parte das habilidades profissionais que esse tipo de conhecimento profissional começa a aparecer em textos voltados para professores da área.

Conforme Sacramento (2008), as dimensões do conhecimento profissional do professor, a maneira de as dificuldades de aprendizagem, erros mais frequentes na aprendizagem, na abordagem do conceito, formas de ensinar o conceito matemático, materiais didáticos específicos para ensinar o conceito. Esses textos contrastam com os livros tradicionais de Matemática e sua didática, utilizados na formação de professores, nos quais o maior peso é atribuído ao conhecimento matemático (um pouco



descafeinado, pois os futuros professores não precisavam conhecimento formal demais, no qual devem ser feitas algumas reflexões didáticas: materiais, etapas de aprendizado, recomendações para o ensino etc.

De maneira geral, Felicetti (2009) define a formação de professores como um conjunto de atividades sistematizadas pelas quais os professores têm a oportunidade de refletir, explicar, discutir e atuar nos processos de ensino e aprendizagem das diferentes áreas da Matemática.

Segundo Silva (2014), permite ao aluno explorar, descobrir e formular conjecturas através do uso de vários recursos didáticos; da mesma forma, possibilita abstrações e entende o ambiente, reforçando o desenvolvimento de habilidades para estabelecer a relação entre objetos do cotidiano e objetos matemáticos.

Portanto, o professor deve ensinar Matemática através de estratégias que permitam a apresentação adequada dos conteúdos e que também ofereçam ao aluno a oportunidade de desenvolver as habilidades matemáticas. No entanto, uma das principais limitações presentes no ensino e aprendizagem dessa ciência geralmente não é incorporada pelos professores em seus planos de aula. Isso forçaria a indagar sobre a disposição e as competências didáticas dos professores ao planejar as aulas de Matemática e incorporar certos materiais e recursos manipuláveis que facilitam o ensino e a aprendizagem. Da mesma forma, é surpreendente que os professores reconheçam a necessidade de selecionar estratégias de ensino de acordo com as necessidades, interesses e características dos alunos e, evitando assim que o medo e a fobia tragam desconforto permanente para os alunos.

### **Considerações Finais**

Neste estudo procurou atender o objetivo levantado durante seu trajeto: discorrer sobre a fobia que impedem o aprendizado dos alunos em Matemática. Através dos teóricos que embasaram a pesquisa, revelam a existência de Matofobia devido ao fato de haver uma rejeição por parte da

maioria dos alunos pela disciplina de Matemática, porque na maioria das vezes, a atitude do professor com seus alunos influencia o comportamento para desencadear esse fator. Da mesma forma, muitos estudantes sentem a Matofobia porque certamente tiveram experiências desagradáveis com o ensino de Matemática na modalidade do ensino fundamental ou médio e, portanto, sua formação e aprendizado nessa área foram deficientes, traumáticos e desmotivadores, porque o professor apresentou talvez poucas estratégias didáticas ao conduzir suas aulas.

Outro fator importante nesta pesquisa, diz respeito a formação do professor e suas práticas pedagógicas em relação ao ensino de Matemática. Compreendeu que a formação continuada é de suma importância para alavancar estratégias de aprendizados que podem ser entendidas como qualquer atividade ou conjunto de atividades que possibilitem superar a matofobia e adquirir autocontrole por parte aluno que está aprendendo.

Existe evidência em relação à fobia, medo, rejeição ou desânimo em relação à Matemática em que pese, quando os estudantes sentem fobia por não terem um bom desempenho em Matemática. O fraco desempenho acadêmico está entre as consequências da fobia, medo ou rejeição. Dessa forma, houve o entendimento que o medo da Matemática expressado por parte dos professores também são as causas da rejeição da Matemática por parte dos alunos, assim como a metodologia de ensino, a falta de motivação, que gera medo de cometer erros na frente dos outros, pois considere isso muito difícil. A Matemática não gera entusiasmo para aprendê-las e, ao contrário, gera antipatia e ansiedade.

Portanto, ao final da pesquisa, pretende-se oferecer recomendações para superar a fobia no aprendizado da Matemática e mitigar as consequências negativas que elas produzem nos alunos; que os professores lhes permitam detectar sinais e manifestações que podem desencadear a Mathematophobia, que os alunos se apropriem do processo de aprendizado de Matemática por motivação e uma boa atitude e que os pais apliquem essas recomendações no desempenho matemático de seus filhos.

## Referências

BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Consulta ao **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 4 de Fevereiro de Janeiro de 2017.

BRITO, M.; LUCENA, I.; SILVA, F. **Etnomatemática e a Cultura Amazônica**: um caminho para fazer matemática, 2006.

CARRAHER, Terezinha Nunes (org.). **Aprender pensando**. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 2002.

CHACÓN, Inês Maria Gomes. **Matemática emocional**: os afetos na aprendizagem Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHEVALLARD, Yves; BOSCH Marianna; GASCÓN, Josep. **Estudar Matemáticas**: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DANTE, Luis Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. São Paulo: Ática, 2000.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

EBERHARDT, I. F. N.; COUTINHO, C. V. S. **Dificuldades de Aprendizagem em Matemática nas Séries Iniciais**: diagnóstico e intervenções. *Vivências*. Erechim, RS, v. 7, n. 13, p. 62-70, out., 2011.

FELICETTI, Vera Lucia; **Construção Matemática**: um desafio metodológico. PUC-PR, 2009.

FIORENTINI, Dario & LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

HOFFMANN VELHO, E. M.; MACHADO de LARA, I. C. **O Saber Matemático na Vida Cotidiana**: um enfoque etnomatemático. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 4, n. 2, p. 3-30, nov. 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

LINS, Romulo Campos. **Matemática, Monstros, Significados e Educação Matemática**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e BORBA, Marcelo de Carvalho (orgs.). Educação Matemática: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, J. N. **Matemática e Realidade: análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da Matemática**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, Antonio. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa Dom Quixote, 2001.

OLIVEIRA, J. S. B.; ALVES, A. X.; NEVES, S. S. M. **História da Matemática: contribuições e descobertas para o ensino-aprendizagem de matemática**. Belém: SBEM, 2008.

PAPERT, Seymour. **Logo: Computadores e Educação**. Trad. José Armando Valente e Colab. São Paulo: Brasiliense S.A, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

RODRIGUES, L. L. **A Matemática ensinada na escola e a sua relação com o cotidiano**. Brasília: UCB, 2005.

SACRAMENTO, I. **Dificuldades de Aprendizagem em Matemática – Discalculia**. Salvador, BA: UFBA, set. 2008.

SCHIMDT, A. **Matemática – Por que ensinar? Para que aprender?** Santa Maria: UFSM, 2007.

SILVA, Meiriane Vieira da; **As dificuldades de aprendizagem da matemática e a sua relação com a matofobia** [manuscrito], 2014.

VEIGA, I.P. (Org.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

#### **AUTORES:**

**Manoel Oliveira de Souza** possui Licenciatura plena em Matemática pela UFMT e especialização em educação matemática pelo ICE (Instituto Cuiabano de Educação). É mestrando em Educação na URI.

**Elisabete Cerutti** é Doutora em Educação e Professora do Programa de pós-graduação em Educação da URI – Campus Frederico Westphalen.



# **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA MULHERES PRESAS**

Rochana Basso

Daniel Pulcherio Fensterseifer

## **Introdução**

O presente artigo é resultado do mapeamento de pesquisas publicadas em teses, dissertações, monografias, trabalhos de graduação, além de artigos em anais de eventos científicos em simpósios, congressos, seminários, fóruns sobre a educação como meio de ressocialização de presas no Brasil.

Assim, na tentativa de compreender o sistema prisional brasileiro se fez a revisão da literatura acadêmica nacional disponível, onde a maioria dos estudos encontrados caracterizam a mulher privada de liberdade e identificam variáveis relacionadas a saúde física e mental da presa. Outros estudos encontrados nesse garimpo, prestam-se a descrever a família da mulher presa, seus encontros e desencontros afetivos, sociais e relatam suas necessidades e dificuldades.

A metodologia qualitativa auxiliada pela quantitativa-descritiva, passando pela revisão bibliográfica, têm sido as escolhidas pela maioria dos autores para abordar o fenômeno do aprisionamento feminino, evidenciando a heterogeneidade das produções acadêmicas.

Ao mesmo tempo em que há discursos conservadores, pautados em papéis normativos de gênero, da etnia, da Antropologia, da Sociologia e da Filosofia acerca da criminalidade feminina, algumas produções acadêmicas, abrem espaço para debates críticos, que possibilitem explorar novos caminhos de ação e compreensão, instigando a resolução ou pelo menos a minimização do mesmo.

## **Panorama Brasileiro Sobre As Presas**

A temática sobre a mulher tem sido prevalente nas produções acadêmicas, baseando-se principalmente em autores como Foucault, por meio da conhecida reflexão do autor sobre os mecanismos de poder e suas práticas punitivas como formas de controle. Corroborando, Davis mostra que a razão mais recorrente para desatenção à presa vincula-se ao fato do baixo número da população carcerária feminina, além das práticas punitivas serem voltadas ao gênero masculino. Já Goffman apresenta as "instituições totais" como agentes possíveis de readequação à sociedade civil, e Garland trata em seus postulados sobre a forma de punição contemporânea, além de outros expoentes que têm se dedicado a pesquisar sobre pessoas privadas de liberdade. É possível afirmar que essa temática é privilegiada por várias ciências do saber transversalizada pelas Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e políticas, entre outras.

Após o advento da Declaração dos Direitos Humanos e o processo de redemocratização pelo qual muitos países passaram nas últimas décadas, têm feito emergir a produção literária, tanto empírica como a discussão doutrinária, sobre a condição da presa tornando-a mais expressiva por meio de estudos e pesquisas que buscam relatar os efeitos do aprisionamento na vida social.

Diante do exposto, são apresentados a seguir diversos estudos que têm como foco principal mostrar ensaios sobre mulheres privadas de liberdade por meio da educação prisional e suas nuances.

Autores como Moraes et al (2017), Leonardo e Alencar (2017) e Tessuto (2017) dedicaram-se a pesquisar sobre a formação de pedagogos para atuação na educação carcerária com fundamentação no aparato legal vigente e respectiva ressocialização de apenados. Carvalho et al (2018) também veem a educação em prisões como forma de ressocialização e reinserção social do apenado. Silva (2015) analisa a eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade a partir das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais que tem como resultado prático a elaboração do Plano Nacional de Educação no

Sistema Prisional e obrigando os estados federativos a terem o seu Plano Estadual de Educação nas Prisões e conseqüentemente surgindo daí o Projeto Político Pedagógico para a educação em prisões.

Lima (2017) demonstra que a educação prisional é um instrumento essencial para a profissionalização e ressocialização do detento e cita como exemplo os cursos profissionalizantes do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec. Carvalho et al (2018) estudaram sobre a educação em prisões frente à ressocialização e a reinserção social e afirmam que a educação ofertada no sistema penitenciário contribui com a ressocialização dos apenados tanto pela elevação da escolaridade, como oportunizar a possibilidade de alcançar uma vida mais digna. Por outro lado, Almeida (2018) relata sobre práticas em reintegração social por meio da cultura e da educação. Veloso (2018) traz a inovação tecnológica na geração de banco de dados para o sistema prisional. O SIRESP – Sistema Integrado de Ressocialização Prisional, é um *software* que funciona numa plataforma web, de modo a facilitar a informação a respeito das características profissionais dos detentos, sob qualquer regime prisional (aberto, semiaberto e fechado) para as empresas empregadoras. Isso visa dar publicidade à sociedade em geral das vantagens econômicas para a empresa empregadora referente à contratação daquelas pessoas que se encontram encarceradas.

Abreu e Kerni (2017) chama atenção para extensão universitária voltada para docentes e assistentes sociais como forma de instrumento de ressocialização carcerária. Lima (2017) trouxe para a reflexão a assistência educacional no sistema prisional, alertando que essa é o elemento angular do processo de ressocialização, não devendo limitar-se à escolarização, mas deve estar integrada às políticas públicas educacionais como mostra Silva (2018) ao analisar o acesso do apenado à universidade por meio das referidas políticas.

Ireland e Lucena (2016) indicam que somente educação e trabalho não devem ser vistos como garantias para o amplo propósito da ressocialização e reintegração social, alertando para ações pós-



penitenciárias. Como já fora dito por Silva (2015) faz um alerta com relação a reeducação presidiária no Brasil e afirma que o sistema de progressão de penas simplesmente empurra os presos para fora das cadeias, sem antes reeducá-los ou ressocializá-los. Ribeiro (2017) tentou avaliar o quão utópico, ou não, é a ressocialização de um egresso do sistema penitenciário, bem como a igualdade entre homens e mulheres.

Várias experiências podem ser colhidas sobre tentativas de ressocialização de apenados como a utilização de bibliotecas conforme relato feito por Carvalho e Carvalho (2017) mostram que os projetos de mediação de leitura e bibliotecas em presídios femininos como relevantes na ressocialização e recuperação de mulheres presidiárias. Corroboram com a ideia Costa et al (2018) que veem nas bibliotecas espaços educativos e socioculturais para os apenados. Reforçado por Castro (2019) que ressalta a contribuição da biblioteca prisional nesse processo, especialmente ao gênero feminino que tem adentrado na modalidade criminal veementemente.

Lima e Uziel (2019) falam da interseccionalidade entre universidade e o cárcere por meio do projeto vida do apenado. As possibilidades de olhar o mundo por meio da fotografia, é experiência relatada por Petry (2019) ao afirmar que a mesma possibilita às presidiárias criar, imaginar, acessar lembranças da infância, sentir sensações de liberdade e obter novas aprendizagens. Siqueira e Oliveira (2019) apresentam a ferramenta computacional 'Scratch' como parte do processo de ressocialização de detentos.

Por outro lado, Barcelos e Duque (2017) discutem a interrelação entre segurança, direito e educação diante do risco direto dos envolvidos, indicando os limites da atuação integrada entre os diferentes profissionais com vistas a ressocialização dos apenados.

Jesus et al (2015) investigaram os reflexos do abandono familiar para presidiárias concluindo que a família é um suporte afetivo importante e relata que o distanciamento familiar e conseqüentemente social no período

do aprisionamento tem interferência na qualidade de vida da presidiária e também no processo de ressocialização da mesma.

Barberio e Costa (2016), aprofundam a discussão e ao analisarem o encarceramento e a dignidade feminina, concluíram que por sua própria natureza física e psicológica, as mulheres necessitam de atendimento diferenciado em relação aos homens. Corroborando com isso, Sousa (2016) realizou trabalho sobre a visita no encarceramento feminino sendo vista como forma inicial de ressocialização. Miranda (2016) em sua pesquisa sobre a ressocialização de mulheres, afirma que a exclusão já existia na história de vida das pessoas presas antes da experiência prisional. O aprisionamento apenas fez aumentar o estigma social de presidiárias.

Freitas (2015) estudou a influência da religião na ressocialização do apenado, e insiste na implementação da assistência religiosa como método ressocializador nas instituições totais. Junqueira et al (2016) apresenta os programas de inclusão social envolvendo atividades de reabilitação pela arte, apoio psicoterapêutico, formação laboral e assistência odontológica como formas ressocializadoras dos apenados. Silva (2016) traz para o debate a conjuntura nacional relativa ao encarceramento afirmando que a ressocialização se prende ao plano teórico e legal, o que embrutece o apenado e conduz ao alto índice de reiteração criminosa que evidencia o fracasso em recuperar o desviante.

Nascimento (2016) pesquisou sobre a reintegração de apenados após terem recebido auxílio por meio da educação social e descobriu que o comportamento desses se apresenta com mais qualidade social quando inseridos em situação de aprendizagem escolar. Oliveira e Velásquez (2016) corroboram dizendo da importância na ressocialização, apontando que os egressos conseguem desenvolver fora do sistema àquilo que aprenderam; resultando numa maior facilidade de reintegração ao convívio social. Ainda na linha dos egressos e o mercado de trabalho, Santos (2016) coloca que as ações no Brasil em termos de apoio a ex-detentos ainda são poucas e ineficientes, em que pese a existência de alguns poucos projetos e incentivos desenvolvidos pelo governo. Pereira (2016) afirma em sua pesquisa de que o

sistema penal do Brasil não consegue ressocializar os apenados e tampouco oferecer os caminhos para não voltarem ao mundo do crime, por conta do aumento da população carcerário e da reincidência criminal. Pires (2017) reforça o postulado acima e faz crítica a falta da presença do Estado quanto agente ressocializador. Honda (2017) também coaduna das afirmações supra e analisa a mulher no sistema carcerário brasileiro e a ineficácia da pena em seu caráter ressocializador. Dias e Oliveira (2017) apresentam a participação da empresa na ressocialização de ex-presidiários por meio do trabalho produtivo, visto ser esta uma das medidas que mais contribui para reconstrução da dignidade dos apenados.

Andrade (2017) faz breves reflexões sobre a reincidência feminina e demonstra o papel do trabalho prisional como medida de ressocialização, e sua eficácia contra a reincidência. Alencar e Hur (2017) discursam sobre a reincidência penitenciária vinculada a aspectos patológicos da personalidade do preso apontando a mesma como resultado de características e vivências que ocorrem nas prisões.

Araújo (2017) demonstra porque a pena privativa de liberdade está indo ao contrário de sua finalidade, que é a ressocialização do detento, e quais são os fatores da norma penal que contribuem com esta falência. Scardueli e Silveira (2017), discutem sobre programas de ressocialização voltados às mulheres presas. Faz uma análise da situação social em que estavam inseridas antes de se envolverem em crimes, possibilita a reflexão sobre fatores que levaram ao cometimento de delitos, apontando o desemprego, fome, falta de habitação decente, problemas como saúde e educação e desestrutura no seio familiar, como recorrentes à criminalidade.

Gonçalves e Fernandes (2019) em seus estudos, discutem sobre problemas identificados no sistema prisional que dificulta o apenado na inclusão social, oriundas do método Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), que oferece ao indivíduo subsídios por meio da assistência espiritual, psicológica, jurídica, médica além de cursos suplementares e profissionalizantes, com atividades variadas regradas por metodologias que usam da disciplina rígida. Lopes et al (2019) apresenta o

trabalho psicossocial com egressos de sistema prisional por meio de grupos de orientação para o trabalho.

Pelo descrito, percebe-se que, embora a maioria dos autores indiquem a ressocialização da presa com o intuito de auxiliar na reinserção social por meio de várias ferramentas, processos e ações, a *Therapeutic Jurisprudence* é a que de fato conduz a humanização dessa.

De acordo com Wexler et al (2016) a *Therapeutic Jurisprudence* (TJ) entende a lei como uma força social capaz de gerar consequências desprovidas de intenção no cotidiano das pessoas, sendo as consequências oriundas da imposição de regras, procedimentos ou comportamentos derivados de atores que compõem os processos, tais como, magistrados, advogados e demais envolvidos na composição desses. Entretanto, as derivações oriundas de tais processos podem ser benéficas ou prejudiciais ao ente em julgamento. Podem essas ações serem consideradas terapêuticas ou não (anti-terapêuticas). É justamente nesse momento que a função da lei e seu papel deve ser interpretado como “agente terapêutico.”

### **Considerações Finais**

Com base nas publicações descritas no decorrer desse artigo intencionou-se apresentar a educação como âncora no processo de humanização da presa, tema de relevância social. O sistema prisional e as formas de punição são voltados ao gênero masculino, o que dificulta, em determinados momentos, a condução das políticas públicas como forma de retorno à vida social, familiar, para a presa.

Esses fatos indicam que, em sua maioria, os autores apontam para a necessidade de intervenções preventivas no sistema prisional feminino com políticas públicas educacionais que atendam a dignidade humana das mesmas, por meio do Estado, da Sociedade Civil Organizada, do apoio de entidades religiosas, de empresas, da escola, entre outros atores sociais. Apresentam também a importância de pesquisas futuras que discutam a situação da mulher presa e de sua família, e que novas propostas de

intervenção sejam concebidas e efetivamente implantadas à presa como a *Therapeutic Jurisprudence*.

## Referências

ABREU, G. S. A.; KERN, C. Entre a docência e a prisão: a extensão universitária. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 6, n. 2, p. 204 – 218 – mai./ago. 2017.

ALENCAR, A. K. S.; HUR, D. U. Discursos sobre a reincidência penitenciária: patologização, institucionalização e exclusão social. **Ayvu, Rev. Psicol.**, v. 03, n. 02, pp. 111-140, 2017.

ALMEIDA, G. A. de; SOUZA, B. B; MOURA, D. Boas Práticas em Reintegração Social por meio da Cultura e da Educação: Possibilidades de Pesquisa. **ARACÊ – Direitos Humanos em Revista** | Ano 5 | Número 6 | Outubro 2018.

ANDRADE, V. L. B. **Aprisionar para ressocializar?** Breves reflexões sobre a reincidência na Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto May – MT. 2017. Monografia. 47 fs. Especialização em Políticas de Segurança Pública e Direitos UFMT – ICHS/NIEVCI. 2017.

ARAÚJO, M. A. M. de L.; FIDALGO, F. S. R. Escritos sobre trabalho e Educação difíceis: a Educação Carcerária no Estado do Pará. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte. v.26 n.1 p. 135-152 jan-abr. 2017.

BARBERIO, S. B.; COSTA, L. A. **O encarceramento da dignidade feminina**. ETIC. Encontro de Iniciação Científica. Centro Universitário. Toledo. 2016.

BARCELOS, C. da S.; DUQUE, T. Sobre o direito de ter/dar aulas na prisão: um relato de experiência sobre segurança, direito e educação. **Revista Cocar**. Universidade do Estado do Pará. 2017.

CARVALHO, K. R. S dos A.; SANTOS, J. S. dos S. CARVALHO JÚNIOR, C. F. de; SANTOS, I. G. A educação em prisões frente à ressocialização e a reinserção social. **Revista Humanidades e Inovação** v.5, n. 4 – 2018.

CARVALHO, C.; CARVALHO, M. D. de Projetos de mediação de leitura e bibliotecas em presídios femininos. Marcelo Dias de Carvalho Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Brasil. **REBECIN**, v.4, n.1, p.136-163, jan./jun. 2017.

CASTRO, A. C. R. **Ressocialização**: relatos de vidas despedaçadas das mulheres encarceradas (PFM) no (des)compasso da reintegração. 2019.

Dissertação de Mestrado. 194fs. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Amazonas. 2019.

COSTA, A.; PIZARRO, D. C.; BARROS, C. M. Biblioteca da penitenciária de Florianópolis: um espaço sociocultural e educativo. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 372-387, ago./nov., 2018.

COSTA, G. S.; LIMA, M. I. S. (orgs.) **Fórum Baiano de Educação em Direitos Humanos: Educação de Jovens e Adultos – protagonismo juvenil e práticas pedagógicas**. Salvador. 2015. 279p.

DIAS, S.; OLIVEIRA, L. J. de A participação da empresa na ressocialização de ex-presidiários através do trabalho produtivo: o projeto "Começar de novo". **Revista São Luis Orione Online**, Araguaína-TO, Ano XIV, V. I, N. 8 – jan./dez. 2014.

FREITAS, A. G. M. **A influência da religião na ressocialização do apenado**. 2015. TCC. 30fs. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2015.

GONÇALVES, A. de S.; FERNANDES, A. C. dos S. O método alternativo para reinserção do apenado na sociedade. **Humanidades e Tecnologias em Revista. FINOM**. Ano XIII. v.15. Jan/Fev. 2019.

HONDA, B. L. **A mulher no sistema carcerário brasileiro e a ineficácia da pena em seu caráter ressocializador**. 2017. TCC. 58 fs. Centro Universitário Toledo. 2017.

IRELAND, T. D.; LUCENA, H. H. R de Educação e trabalho em um centro de reeducação feminina: um estudo de caso. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 61-78, jan.-abr., 2016.

JESUS, A. C. F de; OLIVEIRA, L. V.; OLIVEIRAS, E. A.; BRANDÃO, G. C. G. O significado e a vivência do abandono familiar para presidiárias. **Ciência e Saúde**. 2015.

JUNQUEIRA, M. H. R.; LIMA, V. A. A. de; ALENCAR, F. B. de; TADA, I. N. C. A inclusão social de encarcerados e ex-apanados. **ECOS | Estudos Contemporâneos da Subjetividade** | Volume 6 | Número 2. 2016.

LEONARDO, T. M da Silva; ALENCAR, A. F. de **Formação de pedagogos e os espaços de privação de liberdade: revisitando a literatura acadêmica**. IV CONEDU – Fórum Nacional de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. 2017.

LIMA, A. F. P. **Reflexões sobre assistência educacional no sistema prisional brasileiro e paraibano**. 2017. TCC. 68fs. Centro de Ciências Jurídicas da

Universidade Federal da Paraíba, no Departamento de Ciências Jurídicas - Santa Rita. 2017.

LIMA, J. C. F. de **Desafios e perspectivas da educação prisional**: uma análise dos cursos do Pronatec do IFTM na Penitenciária de Uberaba. 2017. Dissertação de Mestrado. 159fs. Mestrado em Administração de Organizações Educativas. Olitécninco do Porto. 2017.

LIMA, V. P.; UZIEL, NA. P. Interseccionalidade entre universidade e o cárcere através do projeto vida. **Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos**. Segundo Semestre 2018. Nº 7. (45-60) .

LOPES, A. E.; BATISTA, A. M.; MENDES, A. O trabalho psicossocial com egressos do sistema prisional capixaba: um relato de experiência. **Anais...16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. Tema: "40 anos da "Virada" do Serviço Social" Brasília (DF, Brasil). 2019.

MIRANDA, P. V.; PEREIRA, A. dos R. A **educação como direito humano**: a importância do acesso de presos ao ensino profissional. Salão do Conhecimento. XXI Jornada de Pesquisa. UNIJUI. 2016.

MORAES, C. B. de; SIMÕES, D. C. **Educação no cárcere**: uma análise dos processos educativos no centro de reeducação feminina de Ananindeua/Pará. 2017.

NASCIMENTO, V. B. **Educação de adultos no sistema prisional**: Estudo de caso sobre a educação de adultos em uma Penitenciária Brasileira. 2016. Dissertação de Mestrado. 143fs. Universidade do Minho Instituto de Educação. 2016.

OLIVEIRA, M. B. M. C de; VELÁSQUEZ, V. C. Z. **A educação no sistema penitenciário e sua importância na ressocialização**. Simpósio de Trabalhos de Conclusão de Curso e Seminário de Iniciação Científica. 2015.

PEREIRA, F. B. de O. **Sistema carcerário**: uma análise da reincidência e ressocialização. 2016. TCC. 50 fs. Faculdade ASCES. 2016.

PETRY, L. **Possibilidades de olhar o mundo através da fotografia**: uma experiência na educação prisional. 2019. Monografia. 47 fs. Universidade do Vale do Taquari UNIVATES. Lajeado. 2019.

PIRES, E. A. A falta do estado quanto ao papel de ressocialização. **BIC**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 206-222, 2017. 2017.

RIBEIRO, F. A reinserção social da ex-presidiária no mercado de trabalho. **Revive - Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v.2, n.1, p. 357-379, jan./jul. 2017.

SANTOS, N. J dos **A ressocialização por meio da educação escolar no sistema penitenciário do Tocantins**: um estudo de caso. 2016. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional e Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos Universidade Federal do Tocantins. 2016.

SCARDUELI, M. C. N.; SILVEIRA, A. Programas de ressocialização voltados às mulheres presas no presídio regional de araranguá/SC. **Fazendo Gênero 9** Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 2010

SILVA, E. M. S. **Algumas alternativas para a recuperação da função ressocializadora da pena nos casos dos crimes de furto**. 2016. Monografia. 76 fs. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB Faculdade de Ciência Jurídicas e Sociais – FAJS. 2016.

SILVA, M. da C. Reeducação presidiária no Brasil: a lei que não pune e não reeduca. **TRIM**, 8 (2015), pp. 5-25.

SILVA, R. A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade. **Educ. Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 1, p. 33-48, jan./mar. 2015.

SIQUEIRA, F. V.; OLIVEIRA, M. G. de **Recompilando o Futuro**: o Pensamento Computacional como Parte do Processo de Ressocialização de Detentos. IV Congresso de Tecnologias em Educação. 2019.

SOUSA, L. G. de **O encarceramento feminino e a visita como forma de ressocialização**. Trabalho Interdisciplinar. Programa de Graduação em Direito da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS. 2016.

TESSUTO, J. A. **Formação de professores e a docência em espaços de privação de liberdade**: necessidades e limites. 2017. TCC. 44fs. Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro. 2017.

VELOSO, A. F. SIRESP – **Sistema Integrado de Ressocialização Prisional**. 2018. Dissertação de Mestrado. 71fs. Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inovação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2018.

WEXLER, David B et al. Guest editorial: current issues in therapeutic jurisprudence. **Qut law Review**, v. 16. p. 1-3, dez. 2016.

**AUTORES:**



**Rochana Basso** é graduada em Direito (2016) e Especialização em Direito Civil e Direito Processual Civil (2018) URI - Erechim. Curso de Especialização em Direito Notarial e Registral Registro, pela Damásio Educacional S/A (2018 - 2019). Mestranda em Educação na URI - FW (2019 - atual). Trabalha como Oficial Substituta no Serviço Notarial e de Registro de Três Arroios/RS. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito, atuando principalmente nos seguintes temas: Direito Civil. Direito das Coisas. [bassorochana@gmail.com](mailto:bassorochana@gmail.com)

**Daniel Pulcherio Fensterseifer** é graduado em Direito (2006) e Especialista em Ciências Penais (2007), PUCRS. Mestre (2009). Doutor (2017), ambos em Ciências Criminais. Professor do PPGEDU e do Curso de Direito na URI-FW. Chefe do DCSA da URI/FW. Diretor Financeiro da ABJT. Membro da Junta Diretiva da AIJT. Membro do Conselho Consultivo Internacional da ISTJ. Vice-Presidente da RIIDE-Brasil. Pesquisador do IPPAD. Líder do Grupo de Pesquisa em *Therapeutic Jurisprudence* - [danielpulcherio@hotmail.com](mailto:danielpulcherio@hotmail.com)

# UNIVERSIDADE E OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Rosane de Fátima Ferrari

Arnaldo Nogaro

## Considerações Iniciais

Estudar em uma universidade e obter uma formação superior é o objetivo de muitos jovens e adultos, pois o ingresso no espaço universitário constitui a expectativa de ascensão profissional e social, uma vez que representa um *status* social diferenciado. Este significado subjetivo da formação superior na vida das pessoas vem acompanhado de outros fatores, que envolvem os condicionantes históricos e sociais, que influenciam nas perspectivas de ingresso e permanência na universidade.

A etimologia da palavra universidade, segundo o dicionário Houaiss (2020), deriva do latim *universitas*, que significa universalidade, totalidade; companhia, corporação, colégio, associação. Neste percurso, o presente estudo visa, primeiramente, discutir o significado de universidade, considerando que o papel desta instituição de ensino, varia de acordo com as subjetividades e seus contextos sociais, histórico e cultural. A universidade conforme destaca Giroux (1999, p. 191) tem “[...] relativa autonomia e funciona em grande parte para produzir e legitimar o conhecimento, as habilidades e as relações sociais que caracterizam as relações de poder dominantes da sociedade”.

A universidade desde a sua fundação sempre teve um papel social, atrelado ao tipo de sociedade vigente. Conforme analisa Chauí (2001), a universidade é uma instituição social e isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade da qual faz parte. Não é nenhuma realidade separada, mas sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada.

Diante deste contexto é necessário compreender os propósitos e significados das instituições de ensino superior, em relação ao que produzem dentro e fora dos círculos acadêmicos, por isso além de buscar compreender o papel da universidade, o presente estudo visa entender quais são os saberes docentes e de competência pedagógica que estão envolvidos no contexto universitário.

Considerando a etimologia da palavra saberes, segundo o dicionário Houaiss (2020), é plural de saber, envolvendo a ação de saber, de conhecer, da reunião de conhecimentos. O processo de constituição de saberes envolve segundo Charlot (1983) três indicadores: a identidade, a epistemologia e a atividade do saber. A identidade se caracteriza pelas vivências e experiências de cada pessoa sobre o que é importante saber, permeando esta identidade estarão às características e valores da família, em que a busca de instrução pode envolver alguma tradição familiar de formação. A epistemologia do saber está relacionada à atividade intelectual dos sujeitos como ponto central da universidade.

## **A Universidade E O Contexto De Formação**

Inicia-se a discussão sobre a Universidade, com a provocação de Santos (1989, p. 11) que diz: "É necessário repensar inovadora e radicalmente a ideia de universidade para que esta se possa transformar numa universidade de ideais", alertando para a necessidade de rompimento da dicotomia educação/trabalho e teoria/prática, que sustentavam as instituições e que, atualmente, não são aceitas e precisam ser revistas.

A Universidade segundo Santos (1989) vivencia três crises nos últimos vinte anos e continuam hoje em aberto, sendo elas: de hegemonia, legitimidade e institucional. A hegemônica surgiu na sociedade capitalista liberal (até finais do sec. XIX), com as exigências do conhecimento técnico, que até hoje a Universidade tem dificuldade de incorporar e "[...] é a mais ampla, porque nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite." (SANTOS, 1989, p. 17). A crise de

legitimidade, correspondendo ao período do capitalismo organizado (de finais do século XIX até aos anos sessenta), envolvendo as lutas pelos direitos sociais, educacionais e econômicos, conduzindo ao estado-providência, nela “[...] está em causa o espectro social dos destinatários dos conhecimentos produzidos e, portando, a democraticidade da transmissão destes.” (SANTOS, 1989, p. 17). A crise institucional, envolve o período do capitalismo desorganizado (dos anos sessenta até hoje), com a crise do Estado-Providência e “[...] está em causa a autonomia e a especificidade organizacional da instituição universitária.” (SANTOS, 1989, p. 17).

A crise hegemônica para Santos (1989), traz a exigência da,

[...] excelência dos produtos culturais, científicos, a criatividade da actividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objectivos fizeram da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites. (SANTOS, 1989, p. 17).

Este tipo tradicional de Universidade, segundo Santos (1989, p. 18) está em “[...] dissintonia com as exigências sociais emergentes”, por causa das dicotomias: “[...] alta cultura – cultura popular; educação – trabalho; teoria - prática.” Conduzindo desde os anos sessenta a uma democratização da universidade, uma vez que passa a ser requisitada por outras classes, grupos heterogêneos, como forma de ascensão social, ocasionando o fenômeno de massificação, a expansão da educação terciária em todo o mundo, ampliando os grupos que tem acesso às universidades.

Esse processo histórico repercutiu na atual situação das universidades no que se refere ao número de estudantes cada vez mais heterogêneos, com diferentes capacidades intelectuais, preparação acadêmica, motivação, expectativas, recursos financeiros, etc. O contexto universitário passou a constituir-se enquanto um cenário complexo e multidimensional, sendo que neste espaço se entrecruzam diversas dimensões, condições e recursos. (ZABALZA, 2006).

Da mesma forma, tendo em vista não só a massificação, mas também a heterogeneidade é justamente o compromisso de possibilitar a construção

da aprendizagem e formar futuros profissionais, que evidencia a necessidade deste nível de ensino buscar atualização contínua, tanto no que se refere ao domínio dos saberes científicos, quanto no aperfeiçoamento da competência pedagógica.

O ensino superior no Brasil sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como os principais requisitos para a docência universitária. Ainda é muito comum a concepção de quem sabe, automaticamente sabe ensinar, haja vista que ensinar, para muitos professores, significa basicamente ministrar aulas expositivas acerca de um assunto dominado. Essa situação reflete na ideia de que antigos paradigmas da educação ainda persistem em algumas práticas universitárias e ao professor cabe a tarefa de ensinar, esta é sua maior preocupação, obedecer ao currículo, repassar todos os assuntos de sua disciplina. Ao aluno resta aprender, e descobrir por si só como aprender no meio universitário.

Devido às pressões causadas pelas avaliações externas, as quais a universidade é submetida, onde se coloca em jogo a qualidade do professor e da universidade, esta se baseia em trabalhar conteúdos prescritos que respondam a essas avaliações. "Construir o equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade é construir um cidadão para o mundo" (BORTOLANZA, 2002, p.49).

No ensino superior, segundo Piloni (2007), a visão que o professor tem a respeito do processo de aprendizagem precisa ser revista. O conhecimento trabalhado vai além do conteúdo ministrado em sala. Deve prever e fixar seu objetivo em estabelecer hábitos, estruturas mentais necessárias à apreensão do conhecimento e à vida social do educando. Em se tratando de formação de profissionais e futuros profissionais, a Educação não tem apenas a finalidade de delimitar se um conteúdo aprendido será lembrado meses mais tarde, mas, até que ponto aquilo que foi aprendido ajudará o aluno a resolver problemas novos e a enfrentar situações diferentes daquelas encontradas comumente em sala de aula.

Pimenta (2002, p. 97) acredita que “[...] a educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; ao mesmo tempo em que projeta a sociedade que se quer”. O ensino superior não deve ser um ensino descontextualizado, mas vir ao encontro dos anseios da sociedade, buscando responder às questões que mais estão relacionadas às dúvidas, às necessidades de trabalho que precisam ser sanadas. E nesse movimento de pergunta/resposta o produto é a projeção para o futuro. Daí a importância e urgência de o ensino superior buscar esta atualização, de olhar em seus alunos futuros profissionais, que logo estarão atuando nesta sociedade.

Independentemente dos fatores que acabam influenciando o contexto universitário, torna-se necessário enfatizar que uma das características e condições básicas do acadêmico é a de que ele está em um período de aprendizagem, aperfeiçoamento e, principalmente, de construção e reconstrução do conhecimento. É preciso considerar estes fatores, uma vez que o modo como os alunos aprendem fica alheio ao espaço de preocupações e saberes docentes. Assim, o professor deixa de considerar sua relevância no processo de aprendizagem, delimitando-a apenas para o aluno. (ZABALZA, 2004).

E é justamente o compromisso de formar futuros profissionais, que evidencia a necessidade do ensino superior buscar atualização contínua, tanto no que se refere ao domínio dos saberes científicos, quanto no aperfeiçoamento da competência pedagógica. O atual debate sobre a educação superior abre novas possibilidades para pensar no papel que os educadores universitários podem desempenhar, refletindo sobre os saberes docentes necessários na condução da formação acadêmica.

## **Saberes Docentes Na Formação Acadêmica**

Iniciando a discussão sobre os saberes docentes na formação acadêmica, Masetto (2003) assegura que o papel do professor enquanto um repassador de informações atualizadas está no seu limite, uma vez que todos os dias é surpreendido com informações novas, de que os próprios alunos dispõem, ao estar em contato com as tecnologias atuais. Essa nova perspectiva, segundo o referido autor, acaba evidenciando a ideia de que: “Há necessidade de a universidade sair de si mesma, arejar-se com o ar da

sociedade da mudança e das necessidades atuais." (MASETTO, 2003, p. 15).

O mesmo autor (2003, p. 13) ainda ressalta que só

[...] recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exigem isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador.

Segundo Masetto (1998), são três as competências específicas da docência no 3.º grau:

1) competência em uma área específica (em uma determinada área de conhecimento), referente a um domínio dos conhecimentos considerados básicos (cognitivo), conhecimentos e práticas profissionais atualizados e domínio em uma área específica de conhecimento pela pesquisa;

2) competência na área pedagógica, relacionado com o conhecimento do próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, dos processos de concepção e gestão do currículo, ao conhecimento dos princípios relacionados com a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, e domínio da teoria e da prática básica da tecnologia da educação;

3) competência na área política (capacidade para o exercício da dimensão política), associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.

O professor universitário precisa ter domínio pedagógico para garantir competentemente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, quando se fala em competência pedagógica é preciso que os docentes desenvolvam as teorias da ciência da educação com propriedade, assim como, se mantenham atualizados e estejam abertos ao novo e ao aprendizado constante. Por isso, é necessário que o professor universitário não busque apenas, simplesmente, ministrar uma disciplina, mas

que parta do princípio de como os alunos aprendem, para saber como melhor ensinar. Essas premissas remetem a ideia de que: “O professor, ainda que deva assumir a posição de especialista de sua disciplina, necessita assumir, concomitantemente, a posição de didata da disciplina, e isto acontecerá na medida em que sua formação permita compreender onde e como ocorrem as aprendizagens.” (CARVALHO, 2010, p. 54).

Questões de diferentes naturezas permeiam nas discussões que envolvem a prática docente, todavia, é válido considerar que ensinar “[...] não é apenas arte. Ensinar também tem, ou deveria ter, algo do rigor da ciência.” (KHAN, 2013, p. 25). Segundo essa ótica, torna-se necessário que o educador se aproxime da ciência, adotando abordagens baseadas em evidências que subsidiem teoricamente sua prática pedagógica. Ressalta-se também, a premissa de que se faz necessário contemplar investigações científicas que compreendam a aprendizagem e o entendimento de como a construção do conhecimento acontece, já que “[...] a educação não acontece a partir do nada, no espaço vazio entre a boca do professor e os ouvidos do aluno, ela acontece no cérebro individual de cada um de nós.” (KHAN, 2013, p. 50). Para Bortolanza (2002, p. 34), o

[...] papel dos intelectuais não seria o de dizer aos outros o que devem fazer, mas propiciar reflexões e análise sobre o que fazem e como fazem, seria, ao interrogar sobre o saber e o fazer, tornar possível a verdade para a construção da cidadania.

Segundo Zabalza (2004) a formação da docência universitária precisa deixar de ser baseada no ensino para ser baseada na aprendizagem. O professor universitário precisa ter a dupla competência: competência científica – estar bem fundamentado, domínio de seus saberes e a competência pedagógica – compromisso com formação e aprendizagem dos alunos. Isto é, além da necessidade do conhecimento científico o professor precisa conhecer como ocorre o processo de aprendizagem em seus alunos e buscar a formação para que eles também se apropriem desta nova prática.

Anastasiou e Pimenta (2002, p. 71), quanto aos processos de formação dos professores, ressaltam que:



[...] é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida).

Em sala de aula, o aprender e o ensinar são ações inseparadas e que os sujeitos envolvidos neste processo complexo, são o professor e o aluno mediante o conhecimento. Tanto o professor quanto o aluno universitário precisam ter consciência de que de todo ato de ensinar na sala de aula ocorre o aprender para que tenha valido a pena aquele momento.

O paradigma atual na educação mostra que ambos, aluno e professor, aprendem em contato com o objeto de conhecimento. Não ocorre ensino sem aprendizagem e nem aprendizagem sem ensino. O professor não é mais o detentor máximo do conhecimento. E dessa forma a aprendizagem ocorre, beneficiando a todos os envolvidos, conforme Pimenta (2002, p. 165) reforça, lembrando que conscientes, “[...] docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação. O saber-fazer pedagógico, por sua vez, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado.”

Para contribuir Zabala (2004) aponta alguns pontos de referência para a orientação para a aprendizagem, onde o professor precisa refletir:

- tornar o aprender constante conteúdo e propósito do ensino;
- pensar a sua disciplina tendo em vista o aluno e experiências anteriores;
- aprofundar o conhecimento sobre como ocorre a aprendizagem.

Durante a prática educativa, em muitas circunstâncias, passam-se despercebidos tanto o novo perfil do aluno, quanto a realidade experimentada por ele, esquecendo-se, muitas vezes, do estudante que chega à universidade. Por isso, Zabala (2004) assegura que, a formação deve servir para qualificar as pessoas, fornecendo condições que estabeleçam a construção das seguintes características:

- Desenvolvimento pessoal: visa aprimorar as capacidades básicas do indivíduo e promover a satisfação pessoal, através do enriquecimento da autoestima e do sentimento de ser cada vez mais competente, possibilitando assim melhores condições para a superação de desafios que vão além do âmbito profissional.

- Novos conhecimentos: diz respeito ao processo de formação contínuo e a ideia de aperfeiçoamento.

- Novas habilidades: refere-se ao desenvolvimento de uma capacidade que possibilita que o sujeito faça suas atividades melhor do que as anteriores.

- Atitudes e valores: muitas vezes ausentes nos processos de formação, refere-se à própria pessoa ou a outras, as situações cotidianas, a forma como se conduz o trabalho, entre outras.

- Enriquecimento das experiências: os processos que proporcionam a qualidade formativa devem garantir que as experiências dos indivíduos sejam ampliadas, para que o seu desempenho seja mais autônomo e suas decisões mais coesas.

As atividades universitárias precisam abranger esses aspectos durante a formação, para que possam se apresentar como algo positivo e fundamental para a vida do indivíduo. Contudo, o aprendizado, como principal meta a ser alcançada constantemente do contexto universitário, é um processo que requer prontidões neurobiológicas, cognitivas, pedagógicas e emocionais, além de estímulos adequados.

Não é por nada que as novas condições de exercício profissional impactam decisivamente o planejamento e o desenvolvimento docente nas instituições superiores. Por isso, melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e otimizar a sua formação deve ser o foco do trabalho acadêmico. Zabalza (2004, p. 190) assegura que: “Devemos ter conhecimento de como aprendem os estudantes e sob quais condições a aprendizagem é eficiente”, evidenciando a necessidade de pesquisas e conhecimento científico, que visem considerar as características subjetivas do aluno, bem como o seu modo de aprender.

## **Considerações Finais**

A universidade não é apenas um lugar para adquirir conhecimento para trocar no final do curso por um emprego, mas sim um espaço onde se afirmam e legitimam visões de mundo, de relações sociais, de valores morais e éticos, um lugar profundamente político e formativo, que se compromete com a projeção do futuro do ser humano e do seu meio.

A missão essencial da universidade envolve o desenvolvimento, a interpretação, a transmissão do conhecimento e a formação política da consciência, alterando assim a visão de alunos como receptores passivos e acríticos, por agentes e protagonistas do processo de formação, com capacidade de agir consciente e autonomamente.

Diante destas reflexões acerca dos saberes evidencia-se que toda profissão é um construto social, que atende a exigências de um dado contexto histórico, relacionado a um processo de construção de identidade profissional. Daí a necessidade da universidade modificar o olhar que tem sobre seus acadêmicos, passar de um olhar passivo para um ativo, percebendo e incentivando-os a serem agentes do processo, capazes de agir autonomamente.

A universidade pode traduzir uma instituição capaz de somar esforços para o florescimento da vida adulta dos alunos e da comunidade ao seu entorno, de modo que se possa promover a criação de novos saberes e de provocar questionamentos sobre a forma como os saberes serão utilizados.

Entende-se neste percurso, que os saberes advêm de um itinerário pessoal, acadêmico e profissional dinâmico, dialético e contínuo de busca, indagação, pesquisa e trocas de experiências entre docentes e discentes, que se mobilizam e reelaboram no processo de aprender e ensinar na trajetória acadêmica.

## **Referências**

BORTOLONZA, Lourdes Maria. **Insucesso Acadêmico na Universidade: abordagens psicopedagógicas**. Erechim, RS: EdiFAPES, 2002.

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 537-550, nov.2010/fev.2011

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Unesp, 2003.

HOUAISS, A. **Dicionário online da língua portuguesa**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/houaiss/>. Acesso em: 02 de agosto de 2020.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KHAN, S. **Um mundo, uma escola: a educação reinventada**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus. 2003.

PILONI, D. M. **Os jovens e o interesse pelo saber: algumas reflexões sobre a relação professor-aluno no ensino superior**. Disponível em: [www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=577](http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=577). Acesso em: 20 mar. 2007.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. de S. **Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZABALZA, M. **O ensino universitário; seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2004.

#### **AUTORES:**

**Rosane de Fátima Ferrari** é Graduada em Pedagogia e Psicologia, Especialista e Mestre em Psicopedagogia. Professora do Departamento de

Ciências Humanas da URI. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação e Tecnologias. Linha: Formação de Professores e Práticas Educativas. Doutoranda em Educação pelo PPGEDU da URI - Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: rosane@uri.edu.br.

**Arnaldo Nogaro** é Doutor em Educação – UFRGS. Mestre em Filosofia – PUCRS. Professor do PPGEDU URI Frederico Westphalen, graduação e pós-graduação da URI Erechim. Líder do Grupo de Pesquisa Ética, Formação de professores e Práticas educativas. Atualmente é reitor da URI. E-mail: narnaldo@uricer.edu.br.

# A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM DIFERENTES PRÁTICAS SOCIAIS

Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler

Martin Kuhn

## Introdução

Este artigo investiga o conceito de identidade. Considera-se que a identidade é o elemento definidor do indivíduo. É pelas marcas indenditárias que nos reconhecemos e identificamos os outros, uma vez que possuímos características distintas. O campo de estudo da identidade é amplo, considera-se um objeto de estudo de múltiplas ciências.

O percurso da discussão está organizado em movimentos. Primeiramente aborda-se o conceito de identidade. Para tal, recorre-se ao dicionário de língua portuguesa e a autores da psicologia, filosofia, antropologia e pedagogia. A discussão da identidade profissional e da identidade do professor, segundo o movimento, será feita a partir de autores das variadas áreas do conhecimento, procurando entender o processo de construção dessas representações identitárias.

Afirma-se preliminarmente que a construção da identidade é um processo dinâmico e permanente. A formação da identidade profissional se inicia antes mesmo dos processos de formação para uma carreira profissional. Os processos imaginários na condição de alunos também constituem substratos para a identidade profissional, como por exemplo: que tipo de professor que gostaria de ser? Qual o tipo de professor que não gostaria de ser? São estas as perguntas que surgem antes da formação.

Através das reflexões sobre o professor, percebemos que o desafio é construir a identidade profissional, visto que a profissão do docente requer competências e exigências sociais, sendo um ponto de partida para a reflexão da formação continuada.

Assim, a identidade é algo mutável, em constante transformação, ou seja, um processo contínuo que dá ao longo da vida. A identidade

profissional está relacionada a traços de subjetividade que são construídos pela identificação e não identificação com exercício da profissão. A identidade do professor envolve desse modo, um conjunto de conhecimentos ou saberes docentes oriundos das experiências pessoais, da formação acadêmica inicial e da formação continuada. Nesta perspectiva a identidade do professor se vincula a ideia de aprendizagem e de construção constante. O reconhecimento dessa compreensão da identidade será objeto das considerações finais, terceiro movimento da reflexão.

## **Identidade**

O conceito de identidade no dicionário de língua portuguesa Aurélio é definido como características próprias e exclusivas de uma pessoa, como nome, idade, estado, profissão, sexo, etc. É um comprovante de alguém sobre a pessoa que se diz ser, é conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento (AURÉLIO, 2014).

De acordo com o dicionário de filosofia do autor Abbagno (2007) o conceito de identidade tem três definições: 1ª identidade como unidade de definição que é definido por Aristóteles, 2ª Identidade como possibilidade de substituição por Leibniz, 3ª identidade como convenção por Waismann.

Para o autor, a definição de identidade de Aristóteles evidencia unidade, a unidade se refere a uma única coisa ou a mais de uma coisa, desde que a definição da substância delas seja idêntica. Sendo assim, a unidade da substância é o significado da identidade. Já a definição de Leibniz aproxima o conceito de identidade ao de igualdade, ou seja, se uma coisa pode ser substituída por outra, elas são idênticas.

A definição de Waismann, diz que a identidade pode ser estabelecida ou reconhecida com base em qualquer critério convencional. De acordo com essa concepção, não é possível estabelecer em definitivo o significado da Identidade para reconhecer ou o critério para reconhecê-la, mas, dentro

de determinado sistema linguístico, é possível determinar esse critério de forma convencional (ABBAGNANO, 2007).

Martin Heidegger (1957) evidencia sobre o princípio da identidade que vale como a suprema lei do pensamento, sobre este princípio procuramos meditar por uns instantes. O princípio da identidade fala do ser e do ente como princípio do pensamento.

[...] “O princípio somente vale na medida em que é um princípio do ser, cujo teor é: de cada ente enquanto tal faz parte à identidade, a unidade consegue mesmo.” (HEIDEGGER, 1957, p. 40). Em toda parte, que matem qualquer tipo de relação com qualquer tipo de ente, é interpelado pela identidade.

O homem é manifestamente um ente. Como tal faz parte da totalidade do ser, como a pedra, a árvore e a águia: Pertencer significa aqui ainda: inserir no ser. Mas o elemento distintivo do homem consiste no fato de que ele, enquanto ser pensante, aberto para o ser, está posto a face dele, permanece relacionado com o ser e assim lhe corresponde (HEIDEGGER, 1957, p. 44).

Para Heidegger (1957) o princípio da identidade é abordado através do ser, onde afirma que é através do homem que se dá o caminho para conhecer o ser. Pressupõe a identidade como um traço no ser, no fundamento do ente.

Na filosofia, a identidade é descrita como uma condição para que uma pessoa possa ser identificada, sendo assim, a identidade é formada entre indivíduo e sociedade, é um processo que inclui o reconhecimento de algo que é diferente dos demais, porém idêntico a si mesmo.

No dicionário de psicologia identidade é definido como: o senso que o indivíduo tem sobre o tipo de pessoa que ele é. De acordo com o psicanalista Erik Erikson<sup>4</sup> a principal tarefa da adolescência é estabelecer um senso de identidade estável, que deve permanecer relativamente constante à medida que a pessoa se coloca em situações diferentes. Um fracasso em alcançar uma identidade segura resulta em uma difusão de identidade, que

---

<sup>4</sup> Erik Erikson - Psicanalista responsável pelo desenvolvimento da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial na Psicologia foi um dos teóricos da Psicologia do desenvolvimento.



deixa um jovem adulto incapaz de assumir compromissos ou relações íntimas por medo de ser dominado por outra pessoa. (STRATTON, HAYES, 2003).

A psicologia traz reflexões sobre identidade, quem sou eu? Em que acredito, que tipo de vida eu levo? Qual carreira pretende seguir? Durante a adolescência se observa que as pessoas começam a lutar com essas questões de identidade, de alguma forma os jovens precisam integrar muitas autoimagens como: amigos líderes, seguidores, trabalhadores, homens ou mulheres, em única imagem precisam escolher sua carreira e um estilo de vida pleno que tenha um significado para eles. (DAVIDOFF, 2001).

De acordo com Davidoff (2001) a adolescência é um período de transição entre infância e vida adulta nos campos físico, cognitivo e psicossocial, que se estende dos 13 aos 18 anos, este período é marcado por diversas transformações corporais, hormonais e até mesmo comportamentais. Os adolescentes precisam-se organizar as exigências e expectativas conflitantes da família, comunidade e dos amigos, nesta fase é necessário desenvolver percepções de mudanças que se operam no corpo e no leque de necessidades, é preciso estabelecer independência e conceber uma identidade para a vida adulta.

Segundo Papalia & Olds (2000) a busca da identidade entra em foco durante os anos da adolescência e é parte de um processo saudável e vital, calcado nas realizações dos estágios anteriores do indivíduo, na confiança, autonomia, iniciativa e diligência, estabelecendo bases para enfrentar as crises na vida adulta. A adolescência é a fase em que as pessoas buscam afirmar e organizar suas habilidades, necessidades, interesses e desejos para que possam ser expressos em um contexto social.

Para compreender o processo de produção do sujeito que lhe permite apresentar-se ao mundo e reconhecer-se como alguém único, a psicologia construiu o conceito de identidade (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002). Esses conceitos como muito outros em psicologia, têm várias atribuições de outras áreas do conhecimento.

O educador e antropólogo Brandao (1986) diz que a identidade explica o sentimento pessoal e a consciência da posse do eu, de uma

realidade individual que tornamos um sujeito único diante dos outros e eu e ao mesmo tempo um reconhecimento individual dessa exclusividade, a consciência de minha continuidade de mim mesmo.

O psicanalista André Green aborda o conceito de identidade agrupado em várias ideias como a noção da permanência e manutenção de pontos de referência que não mudam o passar do tempo, como por exemplo, o nome de uma pessoa, suas relações de parentesco, sua nacionalidade, esses são aspectos que geralmente as pessoas carregam para a vida toda. Deste modo, o termo identidade aplica-se à delimitação que permite a distinção de uma unidade. A identidade permite uma relação com os outros permitindo o reconhecimento de si.

Várias correntes da psicologia e psicanálise afirmam que o reconhecimento do eu se dá no momento em que aprendemos a nos diferenciar do outro. Eu passo a ser alguém quando descubro o outro e a falta de tal reconhecimento não me permitirá saber quem eu sou, pois não teria elementos de comparação que permitissem ao meu destacar-se dos outros. (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002).

Nas palavras dos autores Bock, Furtado, Teixeira (2002 p. 204) podemos dizer que a identidade, [...] “o igual assim mesmo depende da diferenciação em relação ao outro”.

Segundo Erik Erikson, em seus relatos com sua pesquisa com adolescentes e baseados em sua própria vida, afirma que adolescentes não formam sua identidade modelando conforme outras pessoas, como fazem as crianças mais jovens, e sim modificando e sintetizando identificações pregressas em uma nova estrutura psicológica.

Para formar uma identidade os adolescentes devem afirmar e organizar suas habilidades, necessidades e interesses para que possam ser expressos no contexto social (ERIKSON, 1976).

Erikson observava como principal perigo desta fase a confusão da identidade, na qual pode retardar a conquista da maturidade psicológica, mesmo para até depois dos 30 anos. (Erikson relata que não resolveu sua crise até os 20 anos). Afirma que certo grau de confusão de identidade é

normal. Para Erikson a identidade se forma à medida que as pessoas resolvem três questões: a escolha da ocupação, adoção de valores nos quais acredita e segundo os quais quer viver, e o desenvolvimento de uma identidade sexual satisfatória.

Os autores Bock, Furtado e Teixeira (2002) afirmam que identidade é um processo de construção permanente em contínua transformação desde antes de nascer até a morte e neste processo de mudança de quem sou eu agora e de quem fui eu ontem, quando eu era adolescente, quando era criança, é isto que se dá a história de cada um.

A identidade é considerada uma categoria de análise, ou seja, constitui-se em um elemento que é utilizado como referencial para submeter um objeto a uma análise; um recurso teórico que vai subsidiar a compreensão de um dado fenômeno; mediação para a compreensão de um determinado objeto.

### **Crise de Identidade**

É considerada crise de identidade as situações em que o processo de mudança ocorre de modo intenso, confuso e muitas vezes angustiante e doloroso. São momentos importantes na vida de uma pessoa que procura em menor ou maior grau de consciência redefinir ou ratificar seu modo de ser ou de estar no mundo (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002). A crise de identidade ocorre quando deixamos de nos identificar com um papel que exercíamos, ou seja, a falta de identificação de papéis ocorre a crise de identidade.

Um dos conceitos da teoria de Erikson é a crise ou o conflito que o indivíduo vive ao longo dos períodos da vida (ERIKSON, 1976). Quantos conflitos, quantas dúvidas, o ser ou não ser, embora a adolescência seja marcada por intensa turbulência, podemos considerar que a crise de identidade pode ocorrer em qualquer fase da vida onde ocorrem mudanças.

Na adolescência na maioria das vezes esta confusão é marcada pela perda do corpo infantil, estranheza quando aquele corpo adulto é ele mesmo. As mudanças do corpo correspondem às mudanças da subjetividade. O novo corpo é habitado por uma nova mente (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002).

Segundo Davidoff (2001) estabelecer uma identidade com freqüência é caminho longo e árduo, pois pode gerar conflitos internos. Os conflitos internos fazem parte da vida das pessoas, mas muitas vezes possuem uma natureza destrutiva para o indivíduo, podendo levar o ser humano a esquecer do seu dever.

Como já sabemos, a crise de identidade pode ocorrer em várias etapas da vida, podendo surgir em uma fase de mudanças em que o ser humano precisa para se reorganizar. A crise de identidade pode ocorrer em caso de mudanças de emprego, profissão, divórcio, entre outros acontecimentos, sendo marcadas pela própria pessoa ou circunstâncias externas.

### **A Busca pela Identidade Profissional**

As tarefas dos adultos são semelhantes em todo o lugar, é esperado que as pessoas adultas vivam de uma forma independente e assumam responsabilidades. A vida adulta abrange a maior parte do ciclo da vida, o trabalho se torna algo fundamental para o ser humano, então surge à procura por um trabalho e escolha da carreira profissional (DAVIDOFF, 2001).

A psicologia acredita que todas as pessoas podem exercer algum tipo de profissão, desde que tenha condições para adquirir habilidades e conhecimentos necessários para seu exercício (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002).

A escolaridade em nossa sociedade é um dos fatores que mais são valorizados, é um dos principais pré-requisitos exigidos para contratação de funcionários, mesmo nas ocupações mais simples. [...] “Sabemos que a possibilidade de acesso e permanência na escola esta relacionada com a

condição social e econômica do grupo familiar" (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002 p. 313). De acordo com os autores a escolha de uma profissão é de natureza econômica e social.

Para Davidoff (2001) em qualquer situação de trabalho as pessoas trazem consigo seus próprios padrões de habilidades próprias, valores e objetivos. Qualquer pessoa que esteja em uma situação de descompasso pode se sentir infeliz e contrariada, pois a satisfação no trabalho está positivamente correlacionada com o grau do trabalho que reflete aos interesses pessoais.

A psicologia descreve a satisfação no trabalho como uma atitude de cada pessoa, dependendo de vários fatores psicossociais, podendo ser um sinônimo de motivação emocional positiva.

Procura-se refletir sobre os vários aspectos da escolha profissional para ajudar a compreender melhor este momento, sabemos que nem sempre é fácil, principalmente quando envolve uma sociedade, sendo que nem sempre todos tem a mesma oportunidade.

### **A Formação da Identidade docente**

Compreender a identidade profissional do professor está relacionando à interpretação social da sua profissão. O ingresso na docência ocorre em diferentes maneiras. Nem sempre o professor tem formação específica para docência, no caso do ensino superior, muita se formam em bacharel e exercem outras profissões ao mesmo tempo, após cursarem cursos de especialização vão se inserido nas universidades e construindo sua identidade docente (CARVALHO, CHIN, 2016).

Segundo o Ministério da Educação (MEC) a exigência para a formação do professor varia de acordo com a área pretendida. Os cursos de licenciatura habilitam o profissional para atuar como professor na educação infantil e ensino médio, o normal superior de graduação, na modalidade de licenciatura, têm por finalidade formar professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. O

Magistério não é curso superior, mas de nível médio o qual habilita o professor a lecionar na educação infantil.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) a pedagogia é um curso superior de graduação na modalidade de licenciatura e tem como finalidade formar professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental até o quinto ano, é aquele professor que assume o currículo da série. Os cursos de pedagogia também formam profissionais para atuarem na gestão do sistema escolar, mas a prioridade é a formação de professores.

Segundo informações do ministério da educação, os cursos de Bacharelado não habilitam o profissional a lecionar. Para atuar como docente o bacharel precisa de cursos de complementação pedagógica, já para lecionar no ensino superior exige que o profissional tenha no mínimo um curso de pós-graduação lato sensu (especialização).

Nos ensinos fundamental e médio das escolas de educação básica podem lecionar os graduados em licenciaturas (química, física, letras, matemática, geografia, ciências biológicas e pedagoga).

Na educação infantil, creches e pré-escolas e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental admitem-se professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal. Porém, o projeto de lei 5.395/09, que tramita no congresso nacional, prevê que apenas a educação infantil admita professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal.

Para ingressar como professor de qualquer instituto federal, basta apenas à graduação, entretanto, o plano de carreira prevê uma retribuição por titulação, que aumenta o salário caso o professor tenha mestrado, doutorado ou mesmo especialização.

Os docentes das universidades federais precisam ter ao menos grau de mestre, para concorrerem aos cargos dos concursos, pois atuam especificamente no Ensino Superior. As carreiras das instituições federais também preveem aumento de salário caso o professor aumente sua titulação.

De acordo com Carvalho & Ching (2016, p. 04) “a educação em todos os níveis é um grande alvo de discussões políticas, filosóficas e científicas”, porque todos têm clareza da sua importância na formação profissional.

O ato de ensinar sempre trouxe várias preocupações e desafios para o professor, entre eles o que mais tem sido foco de estudos são discussões para ensinar, como conseguir ensinar alguma coisa para pessoas tão diferentes, precisa entender que cada um aprende de uma forma diferente (CARVALHO, CHIN, 2016).

Para Carvalho e Ching (2016) cada aluno é um mundo para o professor conhecer, se quiser ser interlocutor desta aprendizagem, precisa entender que cada um aprende de uma forma diferente.

A prática pedagógica não se faz só com ciências e técnica, a educação envolve a construção da alteridade, os diálogos são importantes, a construção de laços de afetividade entre professores e alunos favorece a harmonia no processo educativo. [...] “Para por em prática o diálogo, o educador deve colocar-se na posição humilde de quem não sabe tudo” (GADOTTI, 1999, p. 69).

Para Freire (1999) o ensinar exige rigorosidade metódica à exigência ética, permeia toda a atividade educativa, corresponde ao compromisso ético e afetivo com o educando como ser histórico que compõe um conhecimento.

Pensar certo implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação. Implica o compromisso do educador com a consciência crítica do educando, cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 1999, p. 32-33).

Franco (2012) aborda a importância de o professor acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejamento inicial. A interpretação dos desafios, é a marca da identidade do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o autor a formação do professor não de efetua no vazio,

mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, uma epistemologia e pesquisa aprofundada dos saberes pedagógico.

Segundo Franco (2012) o professor deve construir uma didática por meio de sua prática, criando espaços para negociação cultural, enfrentando os desafios. Um grande desafio que um professor precisa, é enfrentar e cumprir o seu papel com a sua profissão.

Sabe-se que a função do professor está associada ao ato de ensinar e de propiciar condições de aprender para ensinar os alunos a inserir na sociedade e no mercado de trabalho. O ensinar não basta ter só o domínio de conhecimentos científicos e de procedimentos didático pedagógicos, é preciso possuir o saber específico que distingue atuação do professor e a qual hoje atribuímos o conceito de profissionalidade docente (GAETA, MASETTO, 2013).

Segundo Gaeta & Masetto (2013) a identidade profissional é a representação do que eu faço de mim mesmo e que os demais atribuem a mim, no que se refere ao trabalho que realizo. A identidade profissional se constrói com base no significado que a profissão tem para cada um, do que significa ser professor.

Construir uma identidade docente é algo complexo e pessoal, extremamente importante para uma atuação competente e gratificante, pois a identidade condiciona a moral profissional (GAETA, MASETTO, 2013).

A construção da carreira profissional do docente passa, obrigatoriamente, sobre a prática e sobre o processo de educação permanente, a busca por conhecimentos e formação na área. Todo esse processo é um fator indutor da identidade docente, para que o sujeito construa elementos e estabeleça uma base do que significa para ele ser professor.

### **Considerações Finais**

Este artigo teve como objetivo discutir a identidade e seu processo de construção, sendo que a identidade é um processo constante, que implica a



definição de quem a pessoa é e quais são seus valores. De acordo com as obras de autores pesquisados, podemos considerar o estudo da identidade como uma condição humana, pois envolve várias situações do cotidiano, na medida em que me reconheço ou identifico o outro estabeleço a minha identidade.

A adolescência é uma fase em que o indivíduo passa por mudanças, devido a essas mudanças podem ocorrer uma crise de identidade, quando o mesmo encontra dificuldades para reconhecê-las e adaptarem-se elas. Porém as crises de identidade também podem ocorrer na vida adulta quando o indivíduo não se identifica com algumas funções.

O problema da crise de identidade não está só nos pensamentos ou sentimentos de si, também está relacionado com a forma de como é reconhecido pelos demais indivíduos da sociedade. Nós, seres humanos passamos por constantes transformações, muitas vezes isso se torna confuso quando passamos por mudanças e não mais nos reconhecemos, nem nos identificamos com o papel que exercíamos anteriormente.

A formação da identidade profissional vai se construindo no decorrer do exercício da profissão, sendo que inicia desde processo de formação inicial e vai adquirindo formas de acordo com as experiências e práticas exercidas.

É considerado que o reconhecimento social da profissão exercida influencia para construção da identidade própria do sujeito, há uma necessidade de reconhecer a identidade profissional para configurar a identidade pessoal. O não reconhecimento social da identidade profissional pode impedir a realização profissional, se o trabalho não é considerado útil, perde-se a referência, e o indivíduo pode não encontrar sentido no que faz.

Neste sentido, discutimos a identidade do professor que é fruto de inúmeros desafios da carreira docente, trazendo os pré-requisitos exigidos para sua atuação. A exigência social faz com que o sujeito esteja apto a buscar uma formação que corresponda à sua profissão, de modo que esta esteja compatível com os avanços do mercado de trabalho.

A profissão do professor requer que o educador esteja aberto para participar das oportunidades que levam ao seu crescimento pessoal e profissional, contribuindo para a melhoria da sua prática e para formação da identidade docente.

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**, São Paulo: Martins fontes, 2007.  
ABREU, Maria Celia; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Editores Associados, 1990.

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira, **Dicionário de Língua Portuguesa**. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2014.

BOCK, Ana Maria Bahia; FURTADO, Odair, TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL– Governo Federal- Ministério da Educação. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=requisitos>: Acesso: 13 de janeiro de 2020.

CARVALHO, Fátima Oliveira, CHING, Hong Yuh. **Práticas de Ensino- Aprendizagem no Ensino Superior- Experiências em Sala de Aula**. Editora: Alta books, Rio de Janeiro, 2016.

DAVIDOFF, Linda. L. **Introdução à psicologia**. 3 ed. São Paulo: Pearson Education, 2001.

ERIKSON, Erik H. **Identidade: juventude e crise**. 2 ed. Trad. Álvaro de Cabral, Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1º ed. Editora Cortez, São Paulo, 2012.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir, **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: artes Médicas, 1999.

GAETA Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor Iniciante no Ensino Superior**. São Paulo: Editora SENAC, 2013.

GREEN, André. **Orientações para uma psicanálise contemporânea**. São Paulo: Imago, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Identidade e diferença** (1957) in Conferências e escritos filosóficos, tradução de Ernildo Stein, São Paulo: Editora São Paulo, 2006.

STRATTON, Peter, HAYES, Nicky. **Dicionário de Psicologia**, São Paulo: Thomson Pioneira, 2003.

#### **AUTORES:**

**Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler** é graduada em psicologia pela UNOESC - São Miguel do Oeste/SC, mestre e doutoranda em educação pelo PPG - Uri-Campus de Frederico Westphalen. Email. [rosileiKepler@gmail.com](mailto:rosileiKepler@gmail.com)

**Martin Kuhn** é Doutor em Educação nas Ciências - UNIJUÍ – Ijuí/RS – Brasil e Universidad Autónoma de Madrid. Pós-Doutorado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ- Ijuí- RS (Bolsista Capes/Prosup).

# A GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO E AS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Maria Cristina Gubiani Aita

Jaqueline Moll

## Introdução

A educação em nosso país, por ser um direito social, está garantida a todos os cidadãos em vários atos normativos, legitimando o direito de cada cidadão ao acesso, a permanência e a uma trajetória de formação integral. Embora saibamos que as políticas públicas garantam tal direito, muitos estudantes, ainda estão fora da escola pública, ou as mesmas não ofertam ensino de qualidade que dê conta de promover uma vida mais justa e digna.

Diversos movimentos pactuaram por uma escola pública e democrática que garantisse igualdade de oportunidades educacionais a todos, mobilizando uma reforma educacional que oportunizasse maior tempo das crianças e dos adolescentes na escola. Exemplo disso, elencamos duas propostas que marcaram a educação no século XX, as Escolas Parque e os Centros Integrados de Educação Pública, que vislumbravam a educação integral.

Várias circunstâncias impediram a viabilização para que as propostas se tornassem política pública naquele período, o que nos anos 90 foi retomado, a partir de movimentos em prol da educação pública e de mais tempo na escola, com qualidade e equidade. Surgem programas como o Mais Educação, como uma possibilidade de jornada escolar ampliada, desnaturalizando a escola de turno único.

Assim, este texto faz referência as normatizações que garantem o direito e as propostas de educação integral que vieram sendo construídas na educação, com foco no Programa Mais Educação, criado em 2007, por meio de Portaria Interministerial.

## **A garantia do direito a educação pública para todos**

Melhorar a qualidade do ensino oferecido a maioria da população, tem sido pauta de várias discussões, não somente por pesquisadores educacionais, mas por todos aqueles interessados em oportunizar a todos o direito a educação, declarada em vários documentos legais, os quais destacamos a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205, a define como “um direito de todos, dever do Estado e da família”, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB(1996), no seu artigo 1º “educação como um processo formativo” que se desenvolve em várias ambientes, constituindo-se também como potencializadores de qualificação humana, para além do espaço da escolar.

Nas palavras de Cury (2002), não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica.

A educação escolar é um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também dever do Estado na educação infantil. (CURY,2007, p. 484)

Nas suas mais variadas normativas, a educação básica no Brasil, está concebida como uma nova forma de organização educacional, disciplinando no § 1º do art. 1º da LDB (1996), que a educação escolar se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, trazendo um novo mapa de referência para as escolas. Neste cenário a escola passa a constituir-se como um lócus de aprendizado e de construção de trajetórias formativas, portanto garantir acesso, permanência e aprendizagem, são princípios pelos quais, as políticas educacionais vem sendo articuladas, o que significa dizer que estas, não estejam sendo negligenciados e descontinuadas pelos governos, que não priorizam a educação em seus projetos.

De acordo com Cury (200, p. 492)

A escola lida com um horizonte que é a prioridade do aprendizado do aluno estabelecida como direito social, direito

de cidadania e direito do indivíduo. O aluno, sujeito de um aprendizado, é o pólo e a finalidade da escola. O fim da escola pública, pela qual ela nasceu e se transformou em direito é o direito do aluno ao conhecimento, explicitado no inciso III do art. 13 da LDB.

Pensar o papel da escola a partir destas perspectivas, remonta a várias ideias sobre as quais a escola esteve atrelada: o contraste entre a educação tradicional e a educação progressiva. A primeira impõe padrões, matérias de estudo, é um esquema de imposição de cima para baixo. A segunda considera a experiência como propulsora de significado para as crianças e os estudantes, pensamento este, proposto por Dewey que defendia a democracia não só no campo institucional, mas também no interior das escolas, promovendo práticas conjuntas e colaborativas. (DEWEY, 1979).

A partir desses contrastes muitas lutas vieram sendo travadas no Brasil, e buscaram um movimento de reconstrução educacional em prol de uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória que garantisse o direito de uma educação comum para todos. Aqui destacamos o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 e o Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados 1959. Os Manifestos acenavam a crise da educação em nosso país e clamavam como urgente a construção de um projeto, por parte do Estado, que tornasse a escola acessível a todos os cidadãos, “uma instituição social, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias a vida.” (MEC. Manifesto dos Pioneiros, 1932, p.31).

Desse ideário, destacamos Anísio Teixeira e Darci Ribeiro entre outros educadores que estiveram à frente de uma tomada de consciência da realidade, educacional da época, resgatando a educação pública e a escola democrática e progressista, que têm como postulado a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidade para todos. De acordo com o proposto no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932 e dos educadores 1959, (2010):

Mas a educação pública porque batemos, ontem e hoje, é a educação fundada em princípios, e sob inspiração de ideias democráticos. (p.89). [...] A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas (p. 90)

Do legado destes educadores, referenciamos Anísio Teixeira pela notoriedade de sua contribuição para a educação e pela proposta para a organização do ensino básico brasileiro como política pública, a da Escola Parque<sup>5</sup>, que foi considerada inovadora por ofertar a educação pública com qualidade para todas as crianças e adolescentes, em especial, às em situação de abandono e uma sólida formação docente. Nascia aqui a proposta de educação integral, que foi considerada como inviável, pois era ambiciosa e necessitava de vários investimentos para se tornar uma política pública educacional, tendo o Estado como mantenedor.

Na dimensão da educação integral outras propostas vieram a fazer parte de um projeto de educação, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro, contestados também, o que nas palavras de Mignoti (1989, p.44) “na origem desta polêmica situam-se as diferentes concepções de qualidade de ensino que têm estado tradicionalmente presentes nos debates sobre democratização do ensino em nosso país”.

As propostas acima referidas, conforme Mol (2012), foram consideradas dois marcos significativos no século XX, no que se refere ao debate da educação integral, compreendida como educação escolar de dia inteiro.

Também para Arroyo (2012), os CIEPs e as escolas Parque “foram um marco histórico de sensibilidades políticas, éticas e pedagógicas” (p.43), incomodadas frente aos problemas da precarização das formas de viver das infâncias e adolescências populares.

Podemos situar que ao longo dos anos a oferta de educação integral no Brasil, tem encontrado amparo legal, na LDB (1996), no artigo 34, quando

---

<sup>5</sup> Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou escola Parque, foi pensado para ser transformado em política pública para a educação básica brasileira na década de 1950.

define que a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola e no § 2º o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Já, o Plano Nacional de Educação(2014-2024), na Meta 6 estabelece: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica, da mesma forma as nove (9) estratégias visam promover, institucionalizar e ampliar da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica. Esta meta, conforme o Observatório do Plano nacional de Educação (OPNE), aponta que como resultado parcial, em 2017, 15,3% das matrículas eram em Educação em tempo integral, expressando como desafio:

Educação Integral não é sinônimo de mais tempo na escola, apenas. Deve-se ter atenção à qualidade do ensino ofertado aos alunos durante a jornada escolar. Temos que propiciar oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção pedagógica e sempre alinhadas ao projeto político-pedagógico da escola. (OPNE,2019).

Há reiteradas manifestações que reforçam a importância da educação integral como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração Universal dos Direitos Humanos(1948), as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, que asseguram a autonomia das escolas para contextualizar seus currículos de modo a trabalhar conteúdos e abordagens que lhes são necessários, considerando os alunos atendidos, a região onde a escola está inserida e outros aspectos locais.

De acordo com as DCNs, para o ensino fundamental de nove (9) anos (2010), a escola brasileira é uma das que possui menor número de horas diárias de efetivo trabalho escolar. O documento considera que a proposta da escola de tempo integral contribuirá, significativamente para a melhoria



da qualidade da educação e do rendimento escolar, sugerindo aos os sistemas de ensino que ampliem a sua oferta.

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais ( BRASIL, DCNs, 2010, p. 125)

Também a Base Nacional Comum curricular – BNCC (2017), afirma de maneira explícita o seu compromisso com a Educação Integral.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 14)

Segundo Costa (et.al, 2018) a Educação Integral veio sendo construída por um movimento brasileiro que ganhou força no final da década de 1990, como uma concepção que propõe a constituição de políticas e práticas educativas inclusivas e emancipatórias.

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (MEC/SEB, 2011, p. 6)

De acordo com Moll (2012) vários sonhos por uma escola de dia inteiro foram adiados, o que não impediu a mobilização de “forças vivas”, para a construção de práticas pedagógicas e de um campo conceitual que permitiram caminhar na perspectiva da educação integral. A retomada desse ideário aparece no Programa Mais Educação - PME, o qual se apresenta em um contexto de desigualdade, complexidade e diversidade na educação básica brasileira.

Nas palavras de Arroyo (2012), o Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada, ocuparam centralidade no Ministério da Educação, pois coincidem com a oferta de mais-tempos de educação e “como políticas tardias de respostas públicas a mais de três décadas de pressões, vindas das famílias populares pelo direito a um justo e digno viver da infância-adolescência popular”. (p.35).

Conforme o Ministério da Educação, a educação integral em jornada ampliada no Brasil é uma política pública em construção é e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola.

### **O Programa Mais Educação como indutor de políticas públicas**

O Programa Mais Educação (PME)<sup>6</sup> foi pensado a partir de uma agenda de educação integral e da desnaturalização da escola de turno único, para as redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo sete (7) horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos, assim definidos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer;

---

<sup>6</sup>. Um dos aspectos estruturantes da identidade do PME é ampliar o tempo de permanência na escola, garantindo aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos-espacos, modificando a rotina da escola. O PME, é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.(site MEC)

Cada estabelecimento de ensino, a partir de seu projeto pedagógico, escolhe seis atividades<sup>7</sup> em cada ano, sendo que o macrocampo acompanhamento pedagógico é obrigatório.

Dados do PME, desde a sua criação, no ano de 2007 até 2011.

2007	Criado pela <b>Portaria Interministerial nº 17/2007</b> e regulamentado pelo <b>Decreto 7.083/10</b> .
2008	Início das atividades, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes
2009	Houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no distrito federal com o atendimento a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino.  O processo de adesão acontece por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC).
2010	o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos a partir dos seguintes critérios: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes.
2011	Aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes, a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas

<sup>7</sup> O detalhamento de cada atividade em termos de ementa e de recursos didático-pedagógicos e financeiros previstos é publicado anualmente em manual específico relativo à Educação Integral, que acompanha a resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do FNDE

	localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes.
--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no site do MEC, Saiba mais: Programa Mais Educação

De acordo com Moll (2012), para o período de 2012-2014, o PME tem previsão de ultrapassar, as 32 mil escolas públicas, chegando as escolas do campo.

É importante destacar os vários documentos<sup>8</sup> que foram elaborados pelo MEC/SEB, com detalhamento e orientações sobre o Programa, bem como os Comitês, em que participam diferentes segmentos da comunidade escolar e do seu entorno, oportunizando espaços de articulação das ações e experiências e de construção de planos de ação coletivos.

As escolas, nos mais variados territórios do Brasil, que aderiram ao PME, puderam vivenciar movimentos de aprendizado e coletividade, novos tempos e espaços de vivência diferenciados para os seus estudantes ultrapassando a perspectiva de que somente a escola de turno único da conta do direito a educação e da formação humana e integral necessária aos estudantes.

## **Conclusão**

Conforme evidenciado em grande parte dos documentos legais, a educação é garantida como um direito a todo cidadão, devendo ser pública e de qualidade, bem como primar por estratégias que garantam a formação integral dos estudantes na escola básica, que a frequentam na sua maioria em turno único.

Podemos perceber que ao longo da história da educação, várias propostas vieram sendo articulados por educadores no que se refere ao atendimento para além de quatro horas de jornada escolar, ampliando a

---

<sup>8</sup> Série Mais Educação. Educação Integral. Texto Referência para debate(2009);Série Mia Educação. Gestão Intersectorial no território(2009). Programa Mais Educação.: passo a passo(2011);manual Operacional de Educação Integral(2012)

oferta aos estudantes. Por não se efetivarem como políticas públicas, em diferentes períodos, a busca e efetivação de propostas em prol da ampliação da jornada escolar ampliada continua, por meio de Programas, dentre os quais foi destacado o Programa Mais Educação.

Enquanto proposta, o PME, induz a construção de uma política pública por meio da sua intencionalidade pedagógica e pelo movimento que traz na vida dos estudantes e das escolas públicas das redes de ensino municipal e estadual.

## Referências

ARROYO, M. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In: MOLL, J. et.al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, F et.al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932 e dos educadores 1959**. Recife. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília. MEC, SEB, DICEI 2013.

CURY, C. R. J. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBP AE. v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3ª edição. São Paulo: Ed. Nacional, 1979

MACIEL, Antônio Carlos; Ganzeli, P; Costa, S A da.(org) **Sentidos da educação integral: conceitos, programas e implicações na realidade educacional** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MIGNOT, A. C. V. **CIEP - Centro Integrado de Educação Pública - Alternativa para a Qualidade do Ensino ou Nova Investida do Populismo na Educação**. Em Aberto, Brasília, ano 8, n. 44, out. /dez. 1 989

MOLL, J. et.al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

**AUTORAS:**

**Maria Cristina Gubiani Aita** é graduada em Pedagogia, pela UNIJUI, pós graduada em Pedagogia Social e em URI-Câmpus de Frederico Westphalen, Mestre em Educação/ Unisinos, doutoranda em Educação/ URI-câmpus de FW. Chefia o Departamento de Ciências Humanas da URI, sendo professora do mesmo no câmpus de FW, coordenadora da CPA-URI/FW, avaliadora do CIAP e presidente do Conselho Municipal de Educação de FW. Email: maita@uri.edu.br

**Jaqueline Moll** é graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Erechim, especialização em Alfabetização pela PUC/RS, especialização em Educação Popular UNISINOS, mestrado em Educação pela PUC/RS e doutorado em Educação UFRGS, tendo realizado parte dos estudos na Universidade de Barcelona. Foi responsável pela criação e implementação do Programa Mais Educação. Atualmente é professora-orientadora no Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências: química da vida e saúde da UFRGS e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen. jaquelinemoll@gmail.com

# **METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA NECESSÁRIA NO CONTEXTO DE CIBERCULTURA**

Fernando Battisti

Elisabete Cerutti

## **Introdução**

Esse estudo apresenta uma análise reflexiva que procura evidenciar um marco epistemológico das vivências pedagógicas contemporâneas com relação ao uso extensivo da tecnologia digital no espaço universitário. Enquanto abordagem dialógica é buscado o entendimento das potencialidades pedagógicas cognitivas dos novos espaços de aprendizado no denominado contexto de cibercultura e ciberespaço contextualizados a partir de Pierre Lévy.

Partindo da prerrogativa de refletir sobre as possibilidades cognitivas do ciberespaço e da intencionalmente pedagógica, o estudo circunda teoricamente o ressignificado dos processos de construção do conhecimento, as relações entre a docência e a cibercultura e as transformações advindas do ciberespaço nas práticas pedagógicas.

Flickinger (2010, p.30) afirma que: “Dentro da visão da epistemologia pós-cartesiana, não há como fugir, portanto, do risco da instrumentalização do próprio homem”. Nessa contextualização, o estudo crítico de novos e diferentes espaços de construção dos saberes precisam ser projetados diante a o olhar social educacional. Nesse sentido, a instrumentalização e racionalização do fazer pedagógico historicamente constituídas são repensadas e projetam o olhar epistemológico das habilidades e competências no “mundo em redes” vivenciado pela educação nos últimos tempos. Talvez, repensar o próprio sentido de aprendizagem, enquanto ato dialético e em construção inacabada. Como afirma Demo (2014, p.157) “De nossa parte para não deixar dúvidas, preferimos a expressão inequívoca ‘aprender a aprender’”.

Também, no desenvolvimento desse estudo é importante a análise sobre as confluências entre o sentido da vivência educacional universitária de cibercultura diante da perspectiva ou não, de uma intencionalidade pedagógica digital na prática docente. Ou seja, a contemplação da tecnologia digital no ciberespaço que precisa ser projetada para a organização e planejamento das práticas pedagógicas em que o resultado do fazer educacional contemple nas suas vivências educacionais o contexto de cibercultura já vivenciado cotidianamente em outras instâncias por docentes e discentes.

Os delineamentos desse estudo trazem o viés bibliográfico, qualitativo e caráter dialético. Este último também concebido enquanto alternativa a ressignificar o sentido do educar diante a um mundo de possibilidades de informações em redes. Nesse sentido, o olhar dialético como tentativa de possibilitar o entendimento dos novos horizontes epistemológicos à docência em tempos de cibercultura.

Apesar da composição racionalista moderna configurar ainda um fazer educativo pré-estabelecido e arraigado a concepções tradicionais de pensar a prática educativa os novos cenários do educar emergem enquanto debate vivo e alternativo diante novos espaços e tempos de aprendizado. Flickinger (2010, p.98) contribui para o repensar dialético quando afirma que: "Se a razão negar essa sua origem dialética, estará negando, afinal, sua própria pretensão de ser razão". Nesse contexto o autor faz o convite ao repensar ético do fazer pedagógico, que aqui não é objeto de estudo, mas ponto de partida para o sentido do educar.

A educação precisa ter sentido na vivência do estudante. Será que um fazer pedagógico desvinculado totalmente da vivência social da cibercultura estará atendendo possibilidades de sentido ao mundo da vida discente?

Evidenciando essa "educação viva" diante ao contexto da cibercultura, a questão central não é estritamente a técnica e o uso extensivo das tecnologias digitais numa concepção maniqueísta. As relações no ciberespaço que vão se estabelecendo socialmente entre os



atores dos processos pedagógicos tensionados pela cotidiana relação midiática de novos meios de construção e absorção de informações do mundo digital fazem parte do novo sentido educativo contemporâneo. Nessa pauta reflexiva, o termo “intencionalidade pedagógica” passa a ser didaticamente aprofundado para as projeções do planejamento do agir pedagogicamente.

Também, diante ao cenário emergente de transformações sociais contemporâneas, como afirma Flickinger (2010, p.181) reitera-se: “ [...] a necessidade de transgredir frequentemente os limites tradicionais das disciplinas [...] No lugar de conhecimentos objetivos e de habilidades tradicionais, exige-se uma competência reflexiva, ou seja, a disposição de questionar as certezas antes construídas [...]”.

No que tange aos novos tempos e espaços educativos apresenta-se a necessária investigação sobre o sentido da denominada “inteligência coletiva” a partir da vivência da cibercultura. Essa abordagem possibilita o estudo e identificação dos elementos que estão presentes no cotidiano educacional como o “ciberespaço”, no qual, os estudantes em diferentes níveis de aprendizado vivenciam diferentes experiências.

Entendendo essa nova composição, “sinfonia” contemporânea de diferentes espaços de construção e troca de conhecimentos, é importante ressaltar as potencialidades cognitivas desse ciberespaço. Pierre Lévy (1999) reflete sobre a relação do uso tecnológico a partir da denominada “Inteligência Coletiva”, no qual, a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam e um remédio para quem consegue controlá-la.

Mediante essa categorização inicial e o novo contexto digital apresentado, é buscado a seguir aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas que enfatizam o potencial comunicativo do ciberespaço na construção da aprendizagem sendo estabelecido a análise sobre diferentes espaços do aprender, em especial, a internacionalidade pedagógica docente na esfera das conexões educacionais entre cibercultura e ciberespaço.

## **Tecnologias Digitais E Educação: Contextos Em Mudança**

Ao vivenciar as tecnologias e sua influência na sociedade, nas formas de aprender no ambiente educacional, o professor necessita estar preparado para usar os aparatos tecnológicos e qualificar suas aulas. Cerutti e Giraffa (2014) destacam que ensinar em tempos de cibercultura exige reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor em meio às mudanças, relacionando-as à oferta de informação em diferentes espaços não tradicionais.

Diante as modificações presentes cenário educacional contemporâneo nos seus diferentes níveis tem sido marcante a relação das tecnologias e o meio educacional vivenciado pela comunidade escolar, em especial, os docentes nesse meio inseridos. Esse fator remete as reflexões em torno do sentido de cibercultura e das relações desta com a docência. “Informar-se, pesquisar, descobrir, comunicar, compartilhar ideias e construir conhecimentos na era digital é muito diferente de realizar todas estas ações meio século atrás.” (BACICH e MORAN, 2018, p. 104)

Nos desdobramentos dessa prática docente contemporânea o termo cibercultura configura o pensar sobre o agir pedagógico pela necessidade de entender e compreender a educação não de maneira fragmentada, mas sim contextualizada aos diferentes espaços por ela ocupada na sociedade contemporânea. Moran, Masetto e Behrens (2013, p.08) apresentam o que denominam pontos cruciais e críticos que envolvem a educação e tecnologias. Lê-se: “[...] A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor [...]”

Vinculada ao contexto social educativo a cibercultura então nos provoca ao pensar sobre as relações humanas que estão “inter” e “intra”, relacionadas na constituição educacional. Nesse sentido, o fazer humanista do professor e sua relação com o estudante, no cenário de cibercultura são

cognitivamente pensados nas diferentes apresentações do ciberespaço cognitivo possibilitado pela ambiência tecnológica. Ainda sobre essa questão Moran, Masetto e Behrens ( 2013, p. 12) afirmam: “ A educação é um processo de toda sociedade – não só da escola – que afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional, e de todas as formas possíveis.”

Observando essa contextualização da aprendizagem, tem-se o resgate da expressão cibercultura, que para Lévy ( 1999, p.18) “[...] especifica o conjunto de técnicas ( materiais e imateriais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Na constituição e tentativa de projetar a identidade docente, o termo cibercultura apresenta-se como elementar quando pensado pela dinâmica das relações escolares e extra-escolares que emergem no fazer pedagógico.

Seria então possível pensar a intencionalidade pedagógica de planejamento e vivência das aulas a partir desse contexto de cibercultura, no qual, as relações pedagógicas de aprendizagem podem ser vivenciadas em diferentes interfaces do ciberespaço? Talvez seria imprudente a desvinculação dessa dinâmica social no agir educativo, no qual, o sentido da docência é vivenciado.

As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Temos as tecnologias mais organizadas, como os ambientes virtuais de aprendizagem – a exemplo do Moodle e semelhantes – que permitem que tenhamos controle de quem acessa o ambiente e do que é preciso fazer em cada etapa de cada curso [...] A combinação dos ambientes mais formais com os mais informais, feitos de forma integrada, permite-nos a necessária organização dos processos com a flexibilização a cada aluno. (MORAN, MASETTO & BEHRENS ( 2013, p.31)

Não sendo tão afável analisar de maneira separada a configuração escolar desse contexto de cibercultura é “modus” de ser e fazer educativo: “É impossível separar o humano do mundo material, assim como dos signos e das imagens e dos signos por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo” (LÉVY, 1999, p.22)

Dessa forma, no contexto da cibercultura, é eminente a necessidade de discutir a chegada das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação projetando as possibilidades cognitivas do ciberespaço. Elas invadiram o cotidiano, que por sua vez, pode ser compreendido com inúmeras benesses para a construção do conhecimento, estimulando, assim, também novas aprendizagens. " Ensinar com as novas mídias será uma revolução simultaneamente os paradigmas convencionais da educação escolar, que mantém distantes professores e alunos" (MORAN, MASETTO & BEHRENS (2013, p.71)

Outro fator elementar para o olhar sobre a intencionalidade pedagógica no viés do ciberespaço é o olhar sobre o indivíduo em sua interação com seu meio, produzindo aprendizagem, tornando-se, assim, um ser ativo e participativo. Almeida (2009, p.29) salienta:

As tecnologias e o conhecimento integram-se para produzir novos conhecimentos que, por sua vez, facilitam a compreensão das problemáticas atuais e favorecem, sobremaneira, o desenvolvimento de projetos em busca de alternativas inovadoras para a transformação do cotidiano e para a construção da cidadania.

Nesse caso, a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é permeada pela concepção de diferentes espaços de construção cognitivo. É do conhecimento que se faz construindo atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos sendo essa abordagem também em ambientes virtuais no qual, são múltiplos as formas e caminhos de construção dessa maior interação com os saberes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, com a autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, permitindo um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos de ambas as partes.

Para que o espaço da sala de aula se transforme intencionalmente em um campo fértil e produtivo para o conhecimento e um lugar onde os educandos sintam o desejo de estar, é necessário que o educador mude e transforme sua prática, despertando a atenção dos alunos. Nessa perspectiva, é preciso que o professor conheça suas limitações sobre as diferentes tecnologias e como usá-las. Isso se faz necessário porque mesmo que esses recursos ainda não estejam fisicamente instalados na sala de aula ou na escola, a mídia audiovisual vem invadindo o espaço escolar.

Tem-se um desafio ao professor usar em suas práticas pedagógicas os recursos audiovisuais como as imagens, vídeos e sons que atraem e tomam conta das novas gerações, diferenciando dos livros didáticos e da mesma rotina escolar. Ao integrar as novas tecnologias, o professor estará oferecendo um ensino mais dinâmico e transformando o espaço da sala de aula em um lugar de investigação, reflexão, descoberta e construção de novos conhecimentos. Conforme Freire (1997), o professor ao ensinar, está aprendendo, e quem aprende, ensina ao aprender. Nesse sentido, os alunos aprenderão a construir a própria maneira de ver, argumentar, interpretar e redigir, isso não significa que o professor vá pesquisar por ele, mas sim, orientá-lo, pois o professor que não sabe aprender não conseguirá ensinar.

Um dos grandes desafios é ter docentes que saibam transformar informação em formação, fazer com que o aluno pense e se desenvolva, ampliando, assim, o número de bons profissionais, que estejam seguros e bem estruturados em seus saberes frente as tecnologias. Kilpatrick (2011, p.25) afirmava: "Estamos em tempos de mudanças. O que podemos descobrir no curso dessas mudanças? [...] Dentre elas, há algumas tendências específicas, que pelo menos no atual momento, parecem inevitáveis".

Nessa perspectiva, a docência constitui-se em uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas e desafios e, também, com esperança e possibilidades, com objetivo principal de construção de uma prática que promova a integração da Universidade/sociedade. Lévy (2011) explica que através de uma ferramenta tecnológica o docente estimula a inteligência coletiva de seus alunos, já que

os procedimentos de comunicação interativa ampliam uma profunda mutação da informação e da relação com o saber.

Deve-se considerar que, para ter bons resultados, os estudantes precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, em grupo ou individual. Com essas condições sendo trabalhadas, pode-se oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, tendo uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo. Todavia, este é um grande desafio para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. Trata-se de uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas, para saber administrar adequadamente o papel de docente.

As interações nesses processos tendo por base a revolução informacional Lojkin (1995) denomina como o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina -, levou ao desenvolvimento da sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais assim como na valorização dos bens imateriais. Na educação, as mídias digitais, segundo Silva (2012), encontram-se num contexto de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, garantem-lhes melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, ocasionam mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

Assim, a cibercultura que “expressa o surgimento de um novo universal” (LÉVY, 1999), aproxima-se dos jovens e dos professores, que, em sua maioria, sentem-se deslocados com tanta informação que chegam a todo o momento. É possível acreditar que docentes universitários, sejam os mais cobrados, pois, são os responsáveis por receber esses alunos, que, por sua vez, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivências anteriores e, a Universidade como um todo, faz com que o professor, acolha e convide o aluno a participar de suas aulas.

Notoriamente, as ferramentas tecnológicas vêm ganhando força nas Instituições e os professores, frente às novas tecnologias da informação e

comunicação, encontram-se angustiados com o impacto que essas mudanças podem causar no processo ensino-aprendizagem. É preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Tem-se a percepção de que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p. 2).

Ainda em Santos (2012), é ressaltado que a internet atinge milhares de pessoas em todo o mundo e, por vezes, ela acaba por deixar a desejar educacionalmente sendo que, um de seus objetivos é romper as barreiras impostas pelas paredes das escolas, tornando possível ao professor e ao aluno conhecerem e lidarem com um mundo diferente a partir de culturas e realidades ainda desconhecidas, com trocas de experiências e de trabalhos colaborativos. Entretanto, em uma sociedade com desigualdade social, como a que vivemos, a Universidade, de acordo com Demo (2004) é o lócus da aprendizagem e do conhecimento.

### **Considerações Finais**

Diante a proposição de estudar a intencionalidade pedagógica diante ao potencial cognitivo do ciberespaço apresentado por Lévy, é importante ressaltar que o preparo dos docentes para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Logo, os recursos tecnológicos por si mesmos, não trazem nenhuma garantia de transformação significativa na educação, mas sim, a importância da melhoria do trabalho docente, sendo uma ferramenta que facilita a prática do mesmo.

O ciberespaço enquanto possibilidade cognitiva está apresentado e vivenciado no contexto de cibercultura pelos docentes e discentes, sendo

constante o desafio do repensar epistemologicamente as vivências pedagógicas pautadas em metodologias demarcadas pelo uso restrito de recursos e possibilidades didáticas. Educar na atualidade perpassa por ressignificar o sentido e universo do saber, no qual, o ciberespaço se faz presente sendo necessário de ser pensado didaticamente.

Ao professor cabe o desafio de acompanhar as evoluções tecnológicas, adequá-las com criatividade às aulas, contribuindo com a objetivação da didática e compatibilizando-a com os desafios da inserção de artefatos e outros recursos na educação. Há necessidade de preparação adequada dos profissionais da educação na área do uso das tecnologias em sala de aula, visando ao caráter didático das informações contidas nas mídias e as novas competências exigidas pela sociedade. Esse desafio caminha com o sentido e fazer pedagógico contemporâneo, no qual, a intencionalidade pedagógica denota os caminhos do ensino e aprendizado no ciberespaço.

Também, o entendimento e necessidade de ir ampliando as oportunidades ao acesso das informações, que conseqüentemente alteram a forma de organização do trabalho docente e levam a um outro olhar de exigência profissional. É possível dialogar com a afirmação de Flickinger (2010, p. 193) quando diz: “Porque a formação abrange – como a ‘paideia’ grega e o conceito humboldtiano da ‘bildung’ nos ensinam – o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido”

Por fim, pode-se dizer que a pesquisa apresentada comunga das potencialidades no fazer docente, em que, o espaço em redes, as vivências educacionais de docentes e discentes são projetadas diante ao contexto de cibercultura sendo impar a necessidade constante da perspectiva epistemológica no ambiente educacional.

## **Referências**



ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org). **Integração das tecnologias na educação**: Salto para o futuro Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2009.

BACICH, L.MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico – prática – Porto Alegre: Penso, 2018.

CERUTTI, E.; GIRAFFA, L. **M. M. Uma nova juventude chegou a Universidade**: e agora, professor. Curitiba: CRV, 2014.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. **As TICs nos labirintos da prática educativa**. Curitiba: CRV, 2016.  
DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação**. 2ª ed. Porto Alegre Horizontes reconstrutivos, 2004.

DEMO, P. **Desafios modernos na educação**. 19 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FLICKINGER, Hans – Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica** – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1997.

GARCIA, M. F., et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais Interativas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

KILPATRICK, William H, 1871 – 1965. **Educação para uma sociedade em transformação**; tradução de Renata Gaspar Nascimento – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEVY, P. **O que é virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo. ed.34, p.160, 2011.

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

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática/ Pierré Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa – São Paulo: 2ªed., Editora 34, 2010.

MARCOVITCH, J. **A informação e o conhecimento**. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.16, n.4, p.3-8, out-dez. 2002.

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

SANTOS, J. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. SILVA, **M. Internet na escola e inclusão**. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2012.

#### **AUTORES:**

**Fernando Battisti** é Doutorando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen- RS- Brasil. E-mail: fernando@uri.edu.br

**Elisabete Cerutti** é Doutora em Educação e professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen – RS – Brasil. Professora dos cursos de graduação e PPGEDU. Doutora em Educação – PUCRS. E-mail: beticerutti@uri.edu.br.

# **PROJETO NOVOS EMPREENDEDORES DO AMANHÃ – DESENVOLVIMENTO DA CULTURA DO EMPREENDEDORISMO COM PROFESSORES E ALUNOS DOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTO ÂNGELO**

Carlos Oberdan Rolim  
Márcia Da Silva Santos  
Tatiana F. M. Dos Santos

## **Introdução**

A região das Missões possui grande potencial à inovação ainda não explorado. Porém, para tornar a inovação capaz de ser inserida na matriz econômica regional torna-se necessária a queda de paradigmas vinculados á uma região fortemente agrícola, considerada uma das mais pobres do estado do RS.

Nesse contexto, a Incubadora de Empresas de Base Tecnológica da Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI) Santo Ângelo, a URINOVA foi criada para, entre outras coisas, auxiliar na inclusão da inovação e empreendedorismo no cotidiano da comunidade local. Entre as atividades já desenvolvidas pela URINOVA em Santo Ângelo, pode-se destacar os programas que envolveram jovens do ensino médio em escolas públicas e particulares com vistas a coloca-los em contato com o empreendedorismo. Entretanto, ainda não haviam sido desenvolvidas ações que que envolvessem crianças nas séries escolares iniciais e finais do ensino fundamental. A URINOVA, juntamente com o SEBRAE (parceiro na execução do projeto), acredita que quando antes se colocar as crianças em contato com a realidade empreendedora maiores serão os resultados positivos para suas famílias, instituição de ensino e sociedade como um todo.

Dessa forma, o presente projeto teve como objetivo efetuar ações de desenvolvimento da cultura do empreendedorismo para professores e alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental das escolas de Santo Ângelo. O projeto se baseou na hipótese de que a forma mais eficiente e eficaz para disseminação da cultura empreendedora a longo prazo é através do sistema de ensino. Além do mais, muitas das habilidades exigidas de um empreendedor ou profissional competente são desenvolvidas ao longo da escolaridade, bastando para isso o correto desenvolvimento das competências básicas necessárias para futuros empreendedores.

Como contribuições do projeto, pode-se apontar a consolidação do Programa de Capacitação de Jovens da Incubadora de Empresas de Base Tecnológica da URI – URINOVA. Esse Programa, está sendo executado a mais de 4 anos em Santo Ângelo e municípios da região das Missões tendo capacitado mais de 300 jovens do ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas, sendo que os resultados obtidos anteriormente foram apresentados em Rolim (2016) e Rolim (2019). O diferencial desse ano em relação aos anteriores está no fato do projetor ter envolvido professores e crianças das séries iniciais e finais do ensino fundamental, abrangendo alunos do 1º ao 9º ano de escolas municipais da cidade. Ou seja, somando às atividades desenvolvidas anteriormente, o Programa de Capacitação da URINOVA conseguiu atender alunos em todas as séries escolares e com isso fechar um círculo virtuoso que trará bons frutos para a sociedade.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: na seção 2 será apresentado o referencial teórico relacionado ao trabalho; na seção 3 é apresentada metodologia empregada; na seção 4 são apresentados os resultados obtidos até o presente momento e; finalmente na seção 5 são apresentadas as discussões conclusivas a respeito do desdobramento e continuidade do projeto.

## **Fundamentos Teóricos**

O presente referencial teórico foi desenvolvido utilizando como base o trabalho de Coan (2012). Segundo o autor, a palavra empreendedorismo deriva do termo francês *entrepreneur*, originado do latim *imprehendere*, traduzido para o inglês como *intrepreneurship*, e remonta ao século XV quando era usado para referir-se aos “homens de negócios”. O termo ganhou maior visibilidade nas obras de Cantillon (2002) e Say (1983) que, a partir da consolidação da sociedade capitalista, relacionaram a figura do empreendedor ao empresário. Richard Cantillon (1680-1734), considerado o precursor do empreendedorismo, preocupava-se com os riscos e incertezas do processo de acumular riquezas, notadamente na obra “Ensaio sobre a natureza do comércio em geral”. Sua contribuição em estabelecer os fundamentos do empreendedorismo, bem como o papel do empreendedor na economia, está posta de modo explícito na primeira parte de seu ensaio, de modo especial o capítulo XIII, em que descreve quem são os empreendedores e como se arriscam na compra e na venda em busca do lucro. O empreendedor deve suportar o jogo do mercado que é deveras incerto, no qual ele pode ganhar ou perder. Se for mal sucedido, poderá passar necessidades e até ir à falência.

Ainda segundo o autor, outra definição para o empreendedorismo foi apresentada por Jean-Baptiste Say (1767-1832) para quem empreendedor é o principal responsável pelo desenvolvimento econômico que resultava, em sua concepção, da criação de novos empreendimentos. Árduo defensor do pensamento liberal, Say se entusiasmava com o progresso econômico trazido pela revolução industrial e por ver o Estado monárquico, preocupado em tributar e gerar moedas, ruir por meio de grandes convulsões, abrindo espaços a um futuro melhor. A marcha do pensamento liberal em curso, da livre iniciativa de pessoas e nações, da concorrência, dava-lhe esperanças.

No século XX, o empreendedor passou a ser alvo de estudos de outros campos do saber, de modo especial, de administradores, psicólogos, sociólogos, que atribuíram outros significados ao empreendedorismo e enalteceram o comportamento empreendedor dos indivíduos. A partir dos anos de 1980, houve grande expansão do empreendedorismo no campo

educacional com o desenvolvimento de iniciativas em diferentes países (Estados Unidos, Canadá, França), principalmente nas áreas das ciências humanas e gerenciais. Essas pesquisas tratavam de temas, como: características comportamentais de empreendedores, pesquisa empreendedora, pequenos negócios, novas oportunidades, educação empreendedora, pedagogia e cultura empreendedora, empreendedorismo e sociedade, entre outros. Eram estudos direcionados à busca de estratégias para garantir o sucesso dos novos empreendimentos, acentuando a relevância da articulação entre escola/universidade e empresas.

Nas séries iniciais e ensino básico, o empreendedorismo ainda é uma novidade que aos poucos está se consolidando, especialmente pela adesão a projetos baseados na pedagogia empreendedora desenvolvida por Fernando Dolabela, seja como disciplina ou mesmo conhecimento extracurricular transdisciplinar com presença marcante do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Organizações Não Governamentais (ONGs), dentro das escolas.

Nesse contexto, o SEBRAE possui um programa chamado Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP) o qual incentiva os participantes a buscarem o autoconhecimento, novas aprendizagens e espírito de coletividade. Com isso, espera-se que eles tenham uma participação mais ativa e construtiva na sociedade, possibilitando a quebra de paradigmas e o desenvolvimento pessoal de cada um.

### **O Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP)**

A metodologia do curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP) é vivencial e semiaberta e proporciona à escola e aos professores a oportunidade e liberdade de fazer adequações do tema, conforme a realidade local e dos alunos (SEBRAE, 2019).

Baseado no Ciclo de Aprendizagem Vivencial – CAV, o JEPP desenvolve o comportamento empreendedor com a utilização de ações planejadas por meio de dinâmicas e atividades criativas, de acordo com o

nível escolar do estudante. Para isto, é utilizado um material didático composto por livros, um para cada ano do ensino fundamental. Esses livros são temáticos, de forma que cada ano desenvolva atividades adequadas às suas capacidades, instigando o desenvolvimento do pensamento empreendedor sistêmico e sustentável, além de competência pessoal, social, produtiva e cognitiva. A Figura 1 apresenta de forma resumida a temática do material de acordo com a faixa etária.



Figura 1. Temáticas do JEPP de acordo com a faixa etária

As temáticas dos livros são desenvolvidas por personagens infantis que realizam as atividades propostas facilitando a compreensão dos alunos. Cada professor recebe um livro com as informações detalhadas das atividades e como desenvolvê-las com seus alunos. Os conteúdos dos livros podem ser trabalhados como atividades transdisciplinares, pois são compatíveis com o currículo escolar, ou então podem ser ofertados extraclasse.

Para capacitação dos professores, o JEPP efetua um treinamento formado por 2 segmentos e 3 opções de aplicação: (i) Capacitação 1º Segmento: 16 horas, com 8 horas de fundamentação metodológica + 8

horas de estudo, abrangendo do primeiro ao quinto ano; (ii) Capacitação 2º Segmento: 17 horas, com 8 horas de fundamentação metodológica + 9 horas de estudo, abrangendo do sexto ao nono ano; (iii) Capacitação 1º e 2º Segmento: 25 horas, com 8 horas de fundamentação + 17 horas de estudos, abrangendo do primeiro ao nono ano. As escolas que aderem ao programa recebem, após a capacitação, consultoria especializada do SEBRAE para acompanhamento da aplicação do JEPP junto aos alunos.

Como percebe-se, o professor possui importante papel no programa, pois é ele que atua como disseminador do conhecimento, estimulando os alunos a participarem das atividades e também agindo como transformador da realidade das crianças atendidas.

## **Metodologia**

Segundo Thiollent (2000), metodologia é uma concepção dos métodos e técnicas a serem utilizados, com embasamento filosófico. É também o modo concreto de delinear o projeto, definindo seus objetivos e a adequação dos meios aos fins. Ainda conforme o autor, uma das formas mais adequadas de desenvolvimento de trabalhos de extensão é através de uma metodologia participativa, que envolva diferentes atores que através do trabalho conjunto e da aprendizagem mútua produzam conhecimento sobre problemas reais e condições de soluções e adequação, além de estimular a formulação de novos projetos de extensão e de pesquisa.

Assim como nos anos anteriores, tal abordagem foi considerada no projeto para o desenvolvimento de suas atividades. Procurou-se desde o princípio definir um planejamento estratégico com vistas a articular e envolver os principais atores nas áreas de empreendedorismo e educação na universidade, poder público, escolas/comunidade e no meio empresarial (quadrupla hélice). Na universidade o projeto envolveu uma bolsista e um professor em conjunto com a equipe da Incubadora URINOVA que trabalharam no planejamento das atividades e na articulação junto aos demais atores. Buscou-se junto ao SEBRAE uma parceria como uma forma de



atender as demandas para o público escolar de crianças que ainda não haviam sido atendidos anteriormente. A alternativa que surgiu depois de uma reunião foi colocar em prática pela primeira vez na cidade o Programa JEPP.

Com essa meta definida, a URINOVA e a bolsista articularam para o SEBRAE apresentar ao Prefeito, ao Secretário de Educação e ao coordenador pedagógico do município como são as dinâmicas do JEPP e explicar a ideia de desenvolvimento das atividades e que a execução do programa não teria custos para o município pois o SEBRAE iria subsidia-lo. A proposta foi prontamente aceita pelo Prefeito e então foi dado aval para continuar a sua execução. Foi então efetuada nova rodada de reuniões com o Secretário de Educação e os diretores de quatro escolas municipais (escolhidas pela Secretária de Educação) para explicar aos diretores que os professores seriam capacitados para atuarem como disseminadores da cultura empreendedora junto aos seus alunos, os possibilitando-os a adaptarem os conhecimentos adquiridos para a realidade da sua própria instituição e comunidade.

A seguir serão apresentados os resultados obtidos a partir das capacitações desenvolvidas e como os conhecimentos adquiridos foram aplicados nas escolas.

## **Resultados**

Conforme descrito na metodologia a execução do JEPP teve diferentes etapas. Logo após as reuniões de articulação e alinhamento com a URINOVA, Secretária de Educação, SEBRAE e diretores das escolas, foram executadas as capacitações com os professores de 4 escolas do município: Escola Municipal Antonio Manoel, Prof. Mathilde Ribas Martins, Cel Eurico de Moraes e Nossa Senhora dos Navegantes.

### **Capacitação dos professores**

A capacitação ocorreu durante 3 dias e envolveu 50 profissionais no programa, dentre eles, professores, coordenadores, diretores, cozinheiros e zeladores, de acordo com a disponibilidade de cada instituição. Os encontros ocorreram nos turnos da manhã e tarde na Secretária Municipal de Educação, sendo realizados com uma duração média de 8 horas e 30 minutos por dia, fechando assim a carga horária de capacitação de 1º e 2º segmento.

O primeiro dia da apresentação começou com a palestra do projeto JEPP (Figura 2), seus integrantes, representantes, objetivos e a metodologia de trabalho. Através de dinâmicas, os professores presentes tiveram sua primeira interação, podendo assim, conhecer melhor os colegas. Em grupos os participantes elaboraram mensagens sobre sonhos em relação a educação, expectativas para com o programa de empreendedorismo que estava

iniciando, frases de comprometimento e colaboração com o projeto. Nesse dia, os participantes estudaram os textos referentes aos livros do 1º e 2º ano e foram incumbidos de levar as ervas aromáticas (Figura 3) e os temperos naturais para a realização de uma apresentação no dia seguinte.



Figura 2. Apresentação do JEPP



Figura 3. "O Mundo das Ervas Aromáticas".

No segundo dia foram efetuados estudos dos livros do 3º ao 5º ano e a realizadas as atividades propostas que resultaram na feira de exposições das temáticas dos livros. Ao final desse encontro foi realizada uma feira de exposições do 1º ao 5º ano, com parte dos produtos confeccionados de materiais recicláveis obtidos pelos participantes (Figuras 4 e 5). Ressalta-se, que segundo o cronograma do JEPP, uma feira semelhante deverá ser realizada na escola ao final das atividades com as turmas como forma de interagir com a comunidade e demonstrar os ensinamentos adquiridos.



Figura 4. Locadora de produtos - 4º ano



Figura 5. Sabores e cores" (produção e venda de doces) - 5º ano.

No terceiro e último dia de capacitação, foi realizado o estudo dos textos e atividades dos livros do 6º ao 9º ano. Novamente foi realizada uma feira com os participantes para exemplificar os resultados que deverão ser obtidos nas escolas a partir das atividades de cada um dos livros (Figura 6). Por fim, foi efetuada uma fala de encerramento pelos coordenadores do

programa e então alguns professores deram depoimentos elogiando a iniciativa e dizendo que não imaginavam que poderiam aplicar conceitos de empreendedorismo com crianças e o quanto aquilo iria impactar positivamente nas suas vidas e nas dos alunos.



Figura 6. “Eco papelaria (RECRART) - 6º ano” e “Artesanato sustentável - 7º ano”.

A seguir serão apresentados os resultados obtidos pelos professores com a execução das atividades em suas escolas.

### **Atividades realizadas nas escolas**

Conforme apresentado anteriormente, as atividades foram realizadas em 4 escolas municipais com alunos do 1º ao 9º ano. Ao todo foram envolvidos 643 alunos sendo que o conteúdo foi abordado pelos professores de forma transversal em cada uma das turmas.

As atividades proporcionaram que os professores trabalhassem questões como por exemplo respeito, cultura, conscientização sobre diversidade, planejamento, ecologia, sustentabilidade, meio ambiente, alimentação saudável, agronegócio, lucro, venda, dentre outros tópicos que puderam ser trabalhados pois estavam relacionados ao JEPP. Ao final das atividades, conforme planejado, cada escola realizou a sua feira com os alunos e a comunidade para apresentar o que haviam desenvolvido. As Figuras 7 a 10 demonstram os alunos envolvidos com as feiras nas diferentes escolas (devido a questões de espaço somente algumas fotos foram usadas)





Figura 7. Alunos do 1º ano



Figura 8. Alunos do 2º ano



Figura 9. Alunos do 5º ano

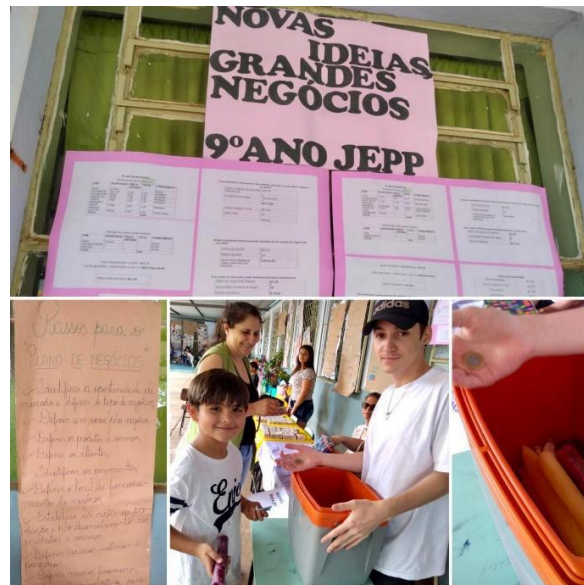


Figura 10. Alunos do 9º ano

Vale destacar que as atividades desenvolvidas pelos alunos e professores contaram com o apoio das suas comunidades. Algumas turmas conseguiram patrocínio para adquirir camisetas para os alunos e a matéria prima para desenvolverem seus produtos. Também criaram suas próprias logomarcas para usarem em embalagens e venderam seus produtos para os visitantes das feiras. Isso com certeza motivou ainda mais os alunos e demonstrou o êxito dos resultados.

Com o encerramento das atividades, foi efetuada uma avaliação com as escolas sobre a execução do programa. Como pontos positivos pode-se destacar o envolvimento da comunidade, a melhora na autoestima e na interação dos alunos e a coleta de recicláveis nas escolas como nas casas dos alunos e vizinhos, uma colaboração de toda a comunidade, pois algumas estavam sem coleta seletiva. Como pontos negativos podem ser apontados a falta de material (algumas escolas tiveram em torno de 4 livros para mais de 20 alunos), a dificuldade de aplicação dos conteúdos em algumas turmas, principalmente nos anos iniciais onde as crianças ainda estão sendo alfabetizadas, o pouco material reciclável quanto os básicos escolares pois nem tudo podia ser de sucata.

Por fim, ficou evidente que a educação empreendedora junto aos bancos escolares possui enorme potencial para alavancar mudanças na vida dos jovens. O desenvolvimento do potencial dos jovens através do empreendedorismo possibilita que eles sejam importantes agentes na mudança da matriz econômica e social da região.

## **Conclusão**

Esse artigo apresentou os resultados do projeto de extensão Novos Empreendedores do Amanhã. Esse projeto teve como objetivo efetuar ações de desenvolvimento da cultura do empreendedorismo para professores e alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental das escolas de Santo Ângelo.

No escopo do projeto, a Incubadora URINOVA efetuou a articulação com os principais representantes da quadrupla hélice, resultando na implementação do programa JEPP, conduzido pelo SEBRAE. A partir da execução do programa, 50 professores de escolas municipais foram capacitados e estes disseminaram o conhecimento sobre empreendedorismo em suas escolas, totalizando mais de 643 alunos envolvidos. Essa estratégia de disseminação se demonstrou válida pois se constatou o engajamento não somente dos alunos, mas de seus familiares e

também da comunidade que participou das feiras executadas ao final das atividades.

Apesar de diversos pontos positivos obtidos a partir do feedback dos participantes, algumas escolas relataram dificuldades com o material utilizado pelos alunos dos anos iniciais, especialmente 1º e 2º anos. Esse fato já foi reportado para o SEBRAE que informou que faz ajustes constantes no material e isso será considerado nas próximas edições.

Por fim, como atividades futuras, pode-se destacar que a 1ª edição do JEPP na cidade foi um sucesso, tanto que a Prefeitura fechou contrato com o SEBRAE para a 2ª edição do programa envolvendo todas as escolas municipais. Essa 2ª edição já teve suas atividades iniciadas, porém, devido a pandemia, as capacitações dos professores foram efetuadas online e as atividades nas escolas serão executadas assim que as aulas forem retomadas.

Além disso, no final do ano letivo, espera-se efetuar uma grande feira com todas as escolas da cidade no Brique da Praça (evento que acontece todos os finais de semana em uma praça). Com isso, acredita-se que o projeto atingiu seus objetivos e que os frutos serão colhidos em um futuro próximo.

## Referências

CANTILLON, R. **Ensaio sobre a natureza do comércio em geral**. Curitiba. Segesta. 2002.

COAN, M. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um novo tipo de trabalhador. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** (ANPED), Caxias do Sul, Anais, 2012

DUCCI, M. A. El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. In: **Oficina Internacional Del Trabajo**. Formación basada in competencia laboral: situación actual y perspectivas. Ginebra, OIT, 1996.



ROLIM, C. O.; ROLAND, L. A. ; ALLES, B. ; SANTOS, T. F. M. . Projeto Empreendedores do Amanhã - Disseminação da Cultura Empreendedora aos Estudantes do Ensino Fundamental e Médio de Santo Ângelo e Região. **VIVÊNCIAS (URI. ERECHIM)**, v. 15, p. 310-325, 2019.

ROLIM, C.O.; FLORES, C. S. ; DGLIOUMINI, C. ; SANTOS, T. F. M. . Disseminação da Cultura Empreendedora aos Estudantes do Ensino Médio. **Vivências** (URI. Erechim), v. 12, p. 118-130, 2016.

SAY, J. **Tratado de economia política**. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. Coleção Os Economistas. São Paulo. Abril Cultural. 1983.

SEBRAE, **Manual do Participante**, Capacitação de Professores – JEPP Oficina Fundamentação Metodológica, Porto Alegre, 2019.

THIOLLENT, M., de Araújo Filho, T., Soares, R.L.S., **Metodologia e experiências em projetos de extensão**, Editora de Universidade Federal Fluminense, Pró-Reitoria de Extensão, 2000

# SABERES CONTEMPORÂNEOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Marcos Morandi  
Jocélia Nunes Antunes  
Elisabete Cerutti

## INTRODUÇÃO

Abordar sobre formação e formação continuada não é algo muito fácil, mais ainda se for de formação continuada de professores. Discorrer sob um olhar comum sem a cientificidade necessária parece fácil e qualquer cidadão pode emitir opinião sobre o assunto. Entretanto, escrever com propriedade se constitui um grande desafio, sendo este o prisma pelo qual dispomo-nos a escrever. Nesta trajetória para a escrita desse texto é preciso considerar todos os limites de quem se inicia na trajetória da produção acadêmica, mas que tem a missão de escrever algo de forma fundamentada. Então, vamos lá.

Na contemporaneidade se faz extremamente necessário que discutamos a função social da escola e seus múltiplos papéis exercidos no contexto de suas relações com a comunidade em que está inserida, considerando que ela, a escola, é uma instituição de fundamental importância para a socialização e sistematização do conhecimento.

Entretanto, precisamos lembrar que segundo Althusser (1970), esta instituição, a escola, por ser uma grande reguladora e controladora das massas, ou seja, das classes subalternas, se constitui num dos principais aparelhos ideológicos do Estado, pois através do sistema de ensino, mediante suas normas e regras, assegura e dissemina a ideologia da alta burguesia, visando o preparo da reserva de mão de obra para o mercado de trabalho, para as indústrias e outros domínios da classe política e econômica do país.

O conceito de ideologia utilizado pelo autor supracitado, pauta-se no pensamento de Marx, que a define como “[...] sistema das ideias e das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social”. (MARX apud ALTHUSSER, 1970, p. 69). A escola enquanto aparelho ideológico estatal, talvez o mais forte e eficiente deles, que somado às igrejas, associações e outras agremiações, de forma consciente ou não, veiculam e transmitem os conhecimentos que a classe dominante define como valores sociais aceitáveis e cabíveis a serem transmitidos às novas gerações.

Neste contexto ideológico em que se compreende a escola como um dos, se não o mais eficiente, aparelho ideológico estatal na disseminação e desenvolvimento dos conhecimentos definidos como aceitáveis ou cabíveis pela classe dominante, é que precisamos discutir a formação de professores em nosso país, uma vez que a ideia que temos sobre este processo é justamente aquela que a sociedade, esta entendida como aqueles que determinam os processos sociais, ou seja, a classe dominante, definiram enquanto conhecimentos necessários para que nossa geração tivesse acesso.

Pensando desta forma, tudo o que sabemos hoje, ou concebemos como “certo” ou “errado”, dependendo da ótica que quem interpreta, em relação ao processo de formação de professores, sejam elas inicial ou continuada, é fruto do pensamento de um determinado período histórico e que teve influência nas concepções da contemporaneidade e este processo de historicidade justificam as tradicionais práticas excludentes ainda presentes no âmbito escolar, uma vez que herdamos uma visão de que a escola é para uma pequena parcela da sociedade e assim ainda nos comportamos.

É neste contexto ideológico que temos de compreender todo o processo de formação de professores no país, visando buscar alternativas que garantam a melhoria do desempenho profissional com foco no desenvolvimento das habilidades e competências necessária ao exercício do papel do professor na sala de aula.

Destaca-se que o desempenho profissional do professor fruto advindo das oportunidades que a vida lhe oferece, assim como das formações continuadas que recebe, pode não surtir efeito se não for acompanhado de mudança de postura tanto do Estado quanto do profissional, frente às formações que oferta e recebe, aos métodos didáticos utilizados, disponibilidade de material didático e outras estruturas condicionantes para que ocorra o processo de aprendizagem.

Há que se entender ainda, enquanto estrutura condicionantes para o sucesso educacional, algumas frentes de oportunidades aos alunos, de acesso às condições mínimas quanto a segurança alimentar, a questão da valorização profissional expressa em planos de cargo e carreira aos profissionais da educação, financiamento da educação, ampliação da carga horária e outros, ou seja, todo o processo de melhoria da educação perpassa e está condicionado a toda uma estrutura social no tange a superação das desigualdades e equidades sociais expressas nas diversas oportunidades ofertadas tanto aos professores quanto aos alunos ao longo da vida.

### **Formação Inicial e Formação Continuada**

Com o objetivo de apresentar o foco conceitual a ser empregado e utilizado neste texto, apresentamos a definição de formação em seus dois sentidos, formação inicial e formação continuada, que segundo Filho (2010) entende-se por formação inicial o preparo do futuro profissional através de um currículo sistematicamente organizado e que contemple os conteúdos teóricos e práticos que consolide a identidade profissional, considerando as diferentes funções a ser desempenhar na profissão. Este mesmo autor entende por formação continuada a atualização, preparação, complementação e/ou aprofundamento dos conteúdos relacionados às práticas educativas em suas diferentes dimensões no âmbito da profissão.

Tanto a formação inicial quanto a formação continuada se fazem importante no desenvolvimento profissional do professor, pois como como

afirma Filho (2010, p. 6), “ *formação inicial e continuada do professor são condições para o desempenho das atividades inerentes à função de ensinar, lecionar e educar, são requisitos inerentes à aquisição plena da profissionalização do professor*”.

São diversos os conceitos que definem a especificidade da formação continuada. Entretanto uma definição que acreditamos fazer jus ao que discutiremos aqui, seja a acepção de Estevão 2001, a respeito da formação, definindo

a formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. [...] a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania (Estevão,2001, p.185).

Este autor confirma que a formação de professores, sejam elas inicial ou continuada, não são neutras, e por isso são carregadas de intenções e objetividade, ou seja, não há como negar a subjetividade e que, quem a desenvolve, podendo focar de um lado a emancipação ou a alienação dos que recebem a formação, ou de outro a manutenção da estrutura ideológica vigente no contexto histórico.

Entende-se que a formação dos saberes do professor ocorre muito anterior ao seu ingresso na carreira profissional, sendo estes saberes compostos por várias dimensões num processo contínuo, que passa por experiências pessoal, cultural e profissional, como afirma Tardif, 2001 entre os saberes do professor, *alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades; outros são oriundos da instituição ou estabelecimento de ensino (programas regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.* (Tardif, 2001p.64).

Precisa-se lembrar de outro fator que é determinante nesse processo da formação das competências e habilidades dos profissionais da educação e que muitas vezes deixa-se de se considerar, que é a questão do tempo que as coisas e os saberes levam para se consolidar no âmbito do trabalho de qualquer profissão, pois como aponta Tardif 2002, in (Dudar,

1992;1994), *“trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho”* (Tradif, 2002,p.56).

Desta forma percebe-se que as formações ofertadas demandam algum tempo para que se tenha seus reflexos no fazer pedagógico do professor em sala de aula, uma vez que, conforme esse autor, *“em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”* e esses saberes, continua Tardif, *“provêm de fontes diversas ( formação inicial e continuada de professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultural pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc), (Tradif 2002p.57 a 60).*

Outro ponto a ser observado é que esses conhecimentos e saberes apontados acima não são os mesmos ou quase sempre não são os mesmos discutidos ou trabalhados nos cursos de licenciatura das universidades, o que pode comprometer muito o desempenho do professor quando do ingresso em sala de aula.

Desta forma, afirma Tardif, *“para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber ensinar”* uma vez que os saberes necessários para o exercício da profissão de professor para o autor, *“parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente”* (Tardif, 2002p.61).

Esse autor ao produzir uma tabela demonstrando os fenômenos dos saberes dos professores com suas origens e o modo de integração desses saberes em sua prática, destaca que *“os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm*

de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situado fora do trabalho cotidiano” e continua em sua afirmação, “Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica. (Tardif, 2002p.61).

Diante do exposto percebe-se o quão indispensável é que adentremos um pouco nesta seara da formação continuada, o objetivo central dessa discussão.

### **Um pouco da história da formação continuada de professores.**

Iniciemos então, com um pouco do histórico desse processo, trazendo como precursor Comenius, que no Século XVII, já preconizava a necessidade de formação docente, sendo instituído o Seminário dos Mestres por São João Batista de La Salle em 1684, o primeiro estabelecimento de formação de professores que se tem conhecimento no mundo.

Segundo Saviani (2009), foi após a Revolução Francesa, no final do Século XVIII, com a criação das Escolas Normais de Paris em 1794, que se iniciou o processo valorização da formação de professores, pois estas tinham o objetivo de formar professores. Esta escola acabou se desmembrando e virando duas, uma a Escola Normal Superior para formar professores para atuar no nível secundário e a Escola Normal, também chamada de Escola Normal Primária para formar professores para atuar no ensino primário. Essa ideia foi disseminada em outros países que começaram implantar e executar a formação de seus professores.

No Brasil, segundo (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29) em 1882, Rui Barbosa criticou a educação imperial, em um de seus pareceres frente ao Ensino Superior, especialmente no Direito, dizendo que ela carecia de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres”.

O suscitado por Rui Barbosa só ganha corpo e começa a fazer parte da das discussões após a Independência da República brasileira, que focou na abertura e organização da instrução da população frente ao novo Estado. Saviani 2009, apresenta o histórico da formação de professores no Brasil em seis período:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Constata-se com o apontado acima que a formação continuada no Brasil está presente na vida dos profissionais da educação desde os primórdios da instituição da profissão, pois ao se instituir o Sistema de Ensino no país não havia profissionais com formação adequada para o exercício do magistério, e por necessidade do sistema, professores leigos assumiam a sala de aula e desenvolviam seu trabalho com base em suas experiências que se tornavam suas práticas pedagógicas.

Quando havia alguma formação estas eram realizadas durante o exercício da profissão e às custas do profissional, ou seja, conforme Gatti (2007), a formação continuada de professores no Brasil desde o início foi concebida como uma medida suplementar, por meio da qual, se complementa a formação inicial deficitária ou até mesmo inexistente, e dessa maneira a formação continuada se inseriu no próprio sistema educacional, mesmo que não se tenha definido, ao longo da história, uma política específica e clara para a formação continuada desde o período imperial.

Desse período para cá foram várias as tentativas de desenvolver a formação continuada dos professores para que estes pudessem apresentar



melhores resultados com suas práticas pedagógicas em sala de aula e elevar o aprendizado de seus alunos. Entretanto, continua sendo interpretada pelas instituições públicas com uma forma suplementar a oferta de formação continuada aos professores, ou seja, formação em serviço, o que revela que no Brasil carecemos ainda, da implementação de uma política pública com foco nesse prisma que é tão importante para o processo educacional brasileiro.

Ressalta-se que qualquer proposta de formação continuada a ser ofertada no âmbito da educação brasileira hoje, não pode prescindir de vincular os conhecimentos relativos a BNCC, uma vez que este documento é a maior referência para educação brasileira e precisa ser implementado em sala de aula a partir das práticas que incluam metodologias ativas com o objetivo de despertar nos profissionais interesse ao uso das tecnologias digitais e de comunicação TDIC como meios de dinamizar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. É o que trataremos a seguir.

### **O uso das tecnologias e a formação de professores**

É inegável que as pessoas têm equipamentos e aparelhos de fácil conexão com a internet como smartphones, tablets ou notebooks e outros dispositivos móveis, e isso tem colocado em suas mãos um mundo de facilidades quando o assunto é acesso a informação em vários pontos com o sinal aberto ao público como em loja, lanchonetes e outros.

Esse acesso tem facilitado a vida das pessoas que já podem pedir seu prato predileto, sua pizza ou qualquer outro produto sem sair de casa. Todas essas tecnologias estão agora integradas, sendo possível vincular, textos, imagens, sons e vídeos de forma instantânea, o que na década passada era impossível o que hoje encanta a todos.

Entendemos que no âmbito da educação essas tecnologias altera por completo a configuração do trabalho docente, pois as dificuldades em fazer uso pedagógico desses recursos são enormes por diversos fatores, e entre eles, esta o despreparo profissional dos professores para tal, e neste

sentido não faltam argumentos para justificar esse despreparo como aponta as pesquisas de Viana e Bertocchi (2013, p. 1) que diz: “[...] *sataniza-se o equipamento, o celular, e destaca-se o quanto os alunos, crianças e jovens, envolvem-se por tudo o que esta tecnologia de informação e comunicação possibilita, deixando assim de se interessarem pelas aulas dos seus professores*”.

Como se constata no apontamento acima, reforça-se a necessidade de formação continuada envolvendo os professores no uso das diversas tecnologias e sua integração, pois só com a capacitação pode-se entender conforme expõe Mateus e Brito (2011, p. 9523) que diz: “é preciso pensar que os problemas são comportamentais e não podem ser transferidos aos aparelhos, e que proibições talvez não sejam as melhores alternativas”.

O tema da formação continuada com foco no uso das tecnologias enquanto recursos didático pedagógicos talvez seja na contemporaneidade o maior desafio para educação brasileira, mas que precisa ser enfrentado, sob pena de o fato de não fazer, comprometer todo o processo qualitativo educacional que se poderia alcançar a partir do uso e integração das tecnologias nas atividades pedagógicas dos professores como metodologias ativas. [...] a inclusão digital na escola depende, em grande medida, da qualidade docente, no sentido de que os professores precisam enfronhar-se definitivamente nesta seara, o que, em geral, a pedagogia e a licenciatura não fazem, sem falar nas condições socioeconômicas adversas. (DEMO; 2005; p. 37).

Esse processo de formação frente às metodologias ativas pelas instituições de ensino com o envolvimento e interação das novas tecnologias pode acontecer de duas maneiras, conforme aponta Moran e Bacich, 2015.

Em instituições educacionais atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave – mudanças progressivas - e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou blended e a sala de aula invertida. Outras instituições propõem modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades,

desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores. Moran e Bacich, 2018, p.265.

Suaves ou profundas essas mudanças na formação não são muito fáceis, pois está enraizado no sentimento e na prática da maioria dos professores, o medo por qualquer forma formação com metodologias que venham diferir de suas práticas corriqueiras, e neste sentido Bacich e Moran,2018, sugerem que nas formações,

os momentos presenciais, com palestras e discussões entre pares, por exemplo, podem ser substituídos por modelos em que as discussões ocorram por meio de tecnologias digitais, com o uso de fóruns de discussões, em diferentes plataformas, e em que as palestras, consideradas momentos síncronos de aprendizagem, possam ocorrer de forma on-line, por meio de videoconferência (Bacich e Moran,2018 p.265).

A sugestão é muito válida, mas ainda não se aplica integralmente a todo o território nacional por duas razões, uma é que muitas das escolas não contam com acesso a internet, e quando contam, a velocidade é suficiente para uma a integração desses recursos para uma videoconferência, outra é que os professores precisam dominar melhor esses recursos para não só integrá-los entre si as tecnologias, mas capacitar-se no sentido pedagógico de produção de material didático a partir da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Entende-se, porém, que estes problemas não podem servir de argumentos e impeditivos para não se iniciar o processo de uso das tecnologias. Inicia-se o processo com aqueles que tem os recursos necessários e com isso gera-se a demanda dos governos por ampliação da capacidade da rede de *internet* e comunicação ao mesmo tempo em que se capacita os profissionais no país para este grande desafio.

Em relação a falta de interatividade por parte dos alunos Menezes 2010, afirma:

Os sistemas de comunicação evoluem com extrema rapidez e essa dinâmica é parte da vertiginosa modernidade em que estamos imersos. Não podemos nos deslumbrar com essas novidades ou ficar apreensivos

pelo perigo de que substituam nossa função de educar. Mas não devemos ignorar as possibilidades que eles abrem para aperfeiçoar nosso trabalho, como o acesso a sites de apoio e atualização pedagógica ou a programas interativos para alunos com dificuldades de aprendizagem. (2010, p.122).

Entende-se que disponibilizar laboratórios com computadores sem a devida qualificação profissional para seu uso como foi feito por algumas políticas de implantação das tecnologias país a fora, não resolve o problema, uma vez que as tecnologias educacionais sem um objetivo concreto se tornam inválida, pois segundo Betts 1998,

Não podemos isolar a tecnologia do conjunto da prática educativa, porque, por si só, é burra. Existe a necessidade de intervenção de uma ação docente para que ocorra a construção do conhecimento. Nós, seres humanos, somos por natureza seres aprendentes e, conscientemente ou não, os facilitadores da construção do nosso próprio conhecimento. Betts (1998, p. 26)

Há que se investir de maneira mais eficiente, comprometida e eficaz os recursos públicos na educação, além ainda de aumentar o montante para se aplicar na preparação dos ambientes educacionais para que se possa disponibilizar melhor qualidade de acesso a rede de internet.

O fato de se ter um laboratório com computadores obsoletos não significa que a escola esteja inserida no mundo das tecnologias se estas não são utilizadas para fins pedagógicos de melhoria dos resultados de aprendizagens, e conforme Menezes (2010, p. 122) não podemos cobrar melhor desempenho das escolas se elas estiverem atrasadas em relação ao que já se tornou trivial nas práticas sociais, e essa é uma realidade de muitas escolas no país que acreditam que por ter estrutura física com computadores, estão inseridas no mundo da tecnologia.

Essa visão da escola é um equívoco, e se não fazem uso apropriado desses equipamentos é preciso buscar as razões para isso, e a maioria das vezes é por falta de preparo, ou seja, ausência de formação frente ao uso dessas tecnologias.

A formação continuada pode ser a saída para esta situação e na visão de muitos pesquisadores, esta formação pode ser de forma online, já que ela traz algumas vantagens em relação a formação presencial, e entre

estes pesquisadores parafraseamos com (DEDE; EISENKRAFT, 2016; FISHMAN, 2016) destacam algumas dessas vantagens:

a possibilidade de adequação à agenda dos professores, uma vez que os horários podem ser mais flexíveis e o professor pode aprender no seu próprio tempo e ritmo, o que garante certo nível de personalização; a oportunidade de troca de experiências entre professores de diferentes localidades, compartilhando estratégias e recursos que podem ser utilizados de acordo com a realidade da escola ou do professor. Bacich e Moran, 2018. p. 265

Matos, 2012 ressalta, a partir de suas pesquisas, a importância de motivar e auxiliar os professores no uso das tecnologias:

...pudemos identificar a necessidade de programas que motivem o uso das TICs, que mostrem aos professores que a evolução tecnológica não pode ficar limitada ao cotidiano pessoal de cada educador ou apenas registrada nos livros e publicações específicas da área. É preciso que políticas públicas de educação deixem de ser restritas à entrega de computadores. Matos (2012, p. 77).

É notório que a interatividade das tecnologias que ocorrem com e entre os alunos são muito mais avançadas do as que ocorrem com e entre seus professores ou mesmo entre seus pais ou familiares e isso se justifica por terem nascidos na era da informação e por isso entendem mais facilmente a linguagem virtual do a textual, pois são tecnologias diferentes, mas não significa que uma seja melhor que a outra. A escola, porém, precisa evoluir e acompanhar trivialidade tecnológica, ou seja, avançar em relação ao que já faz por exemplo, com o uso do televisor, da calculadora e calculadora científica e até celulares e não os proibir, como fazem muitas escolas, até que se atinja a integração de todos esses recursos tecnológicos.

É o investimento na educação geral e na formação continuada que somado ao investimento pessoal da dedicação de cada profissional, que pode modificar tal situação, pois ao analisar o que o novo perfil profissional exige enquanto capacidades essenciais para isso, que segundo Betts, 1998, deve-se focar na educação infantil, para desenvolvê-los, entendendo que esse perfil vai,

Além de transformar-se num aprendiz vitalício e ser responsável pela própria carreira, o trabalhador, para ter sucesso na era do conhecimento, terá de desenvolver outras competências. [...]. Essas três competências – aprender a aprender, adaptabilidade e autodisciplina – são habilidades desenvolvidas nos primeiros anos de vida; portanto, o grande desafio para o Brasil é justamente investir maciçamente na qualidade da educação infantil, porque é lá que os futuros trabalhadores da era do conhecimento desenvolverão suas competências básicas para o futuro de suas vidas. Betts (1998, p. 28).

Foi com este objetivo que o Governo Federal desenvolveu diversas frentes de trabalho visando promover o uso pedagógico e a aplicabilidade das tecnologias no âmbito educacional. Para isso foram montados laboratórios em grande parte das escolas do país e ofertado cursos de forma online, que começaram incluindo a distribuição de material didático, considerando que os professores não estavam habituados a lidar só com material online.

Essas dificuldades aliadas a outros fatos, como dificuldades com a internet, levaram os professores a não interagirem com essas tecnologias por receio e desconhecimento para aplicá-las. Segundo Scheffer (2006, p.13) cria-se outras possibilidades com a utilização de sistemas multimídia e ambientes exploratórios que atuam como facilitadores da aprendizagem e entre essas possibilidades estão os softwares educativos, que são recursos que visam ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Enquanto os profissionais da educação continuarem a resistir em fazer uso dos recursos tecnológicos de forma a dinamizar mais suas aulas e torná-las mais atraentes do ponto de vista da aprendizagem, continuaremos a ouvir depoimentos como no fragmento que segue, mencionado em (MENEQUELLI, 2010, p. 49) “[...] O fato é que nossos alunos são formados dentro da cultura digital e profundamente influenciados por ela”. Há que se superar esse discurso, uma vez que as tecnologias estão aí fazendo parte de nosso dia a dia e até quando se vai justificar para não encarar o desafio de se aprender a utilizá-la.

Destaca-se aqui alguns programas prenunciados anteriormente que provavelmente você leitor, tenha tido conhecimento de sua implantação

pelo país a fora, ou mesmo participado de alguns dos cursos ofertados por eles, vejamos: ProInfo, Casa Brasil, Inclusão digital, Computador para todos, Estação digital, Observatório Nacional de Inclusão Digital, Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST) e Programa Nacional de Banda Larga (PNBL).

Vale ressaltar que o fato de as pessoas terem acesso a todas as tecnologias disponíveis ou ofertadas pelos cursos dos programas acima, não as credenciam dizer que estão preparadas para seu uso, pois como afirma Lévy: [...] não basta estar na frente de uma tela, munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso antes de mais nada estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva que representam o principal interesse do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 238).

Os programas e cursos ofertados país a fora em diversas instituições, segundo Moran, 2018, estão pautados numa visão ainda do século passado e por isso,

mantêm modelos básicos, no presencial e na educação a distância, com uma visão tradicional de ensino e aprendizagem. Muitos cursos são previsíveis, com informação simplificada, conteúdo raso e poucas atividades estimulantes e em ambientes virtuais pobres, banais. Focam mais conteúdos mínimos do que metodologias ativas como desafios, jogos, projetos. Moran, 2015. P.14.

Em relação aos profissionais que atuam nesses cursos Moran, 2018, afirma que são:

pouco atualizados e mal remunerados - principalmente os tutores na EAD - sobrecarregados de atividades e de alunos. As práticas laboratoriais e de campo muitas vezes são quase inexistentes. Especificamente na EAD muitos professores e alunos encontram dificuldades maiores de adaptar-se do que eles imaginavam. Muitos docentes e tutores não se sentem confortáveis nos ambientes virtuais, não têm a disciplina necessária para gerenciar fóruns, prazos, atividades. A falta de contato físico os perturba. Moran, 2015. P.14.

Segundo esse autor, as instituições precisam pensar em um modelo mais eficiente, relevantes, atraente e adaptados aos alunos de hoje e destaca, prevalecerão no médio prazo,

no médio prazo, as instituições que realmente apostem na educação com projetos pedagógicos atualizados, com metodologias atraentes, com professores e tutores inspiradores, com materiais muito interessantes e com inteligência nos sistemas (plataformas adaptativas) para ajudar os alunos na maior parte de suas necessidades, reduzindo o número de horas de tutoria, mas com profissionais capacitados para gerenciar atividades de aprendizagem mais complexas e desafiadoras. Moran, 2015 p.15.

Destaca também, Moran, 2015. p.15, que os tipos de materiais entendido por ele, como sendo mais atraente aqueles que apresentarem “*muitos recursos típicos dos jogos: fases, desafios, competição, colaboração, recompensas*”, e aqui segundo ele, aparece a figura do Design Educacional, que é aquele que cria os roteiros cognitivos inteligente, por meio dos quais se equilibra a aprendizagens individual e coletiva.

Diante do exposto até então, percebe-se não ser quantificável o volume de formação continuada que se exige aos profissionais da educação para que se tenha o envolvimento e desenvolvimento necessário à efetivação do uso dos recursos tecnológicos enquanto respaldo às práticas pedagógicas em sala de aula.

Entretanto, há que se destacar o que expresseo no início deste texto, quando falamos das questões ideológicas frente aos processos educacionais, e para isso, reporta-se aqui a Gatti e Barreto, 2009, no sentido de reforçar tal colocação, quando afirmam que

qualquer proposta de inovações esbarra na representação tradicional e nos interesses instituídos; o que dificulta repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de formatos novos que trariam avanços qualitativos nos cursos de formação, com reflexos nos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas, como ocorreu em vários países nos últimos anos, como exemplo de Cuba, Coreia e Irlanda. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p.94-112, jun2011.



Observa-se que as políticas públicas educacionais brasileira na maioria das vezes são orientadas por instituições nacionais e internacionais, ligadas diretamente ao mundo capital do neoliberalismo, e isso fica bem claro nos critérios de que valorizam e preceituam para a exclusão e a seleção, ou seja, não focam verdadeiramente a democracia inclusiva no âmbito da educação. Isso fica só no discurso.

A formação continuada de professores enquanto política não difere muito do que se aponta acima, até porque a temática da formação de professores tem sido um tema que não se esgota e tem acompanhado todo o processo histórico da Educação Básica e Superior no país.

Ao se tornar foco de estudos nas universidades a formação continuada sob abordagens diferentes tem suscitado desdobramentos e análises interessantes de se acompanhar. Esses estudos revelaram a necessidades de se repensar as estruturas dos cursos em todos os níveis, inclusive dos universitários como uma das saídas para a superação das dificuldades dos profissionais na execução de seu papel em sala de aula, principalmente quando se trata do uso das tecnologias e suas integrações enquanto metodologias ativas.

## **Considerações**

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, sempre esteve chamou a atenções dos estudiosos pelo mundo afora. O que testemunha isso são as várias palestras, textos, artigos científicos, e outras formas de manifestações sobre o tema que apesar de estar sempre no meio acadêmico em rodas de discussões, não há um consenso fechado para que se possa dizer que o assunto esta esgotado, mesmo porque não é essa a interpretação do universo científico sobre as coisas.

Desta forma, este texto, assim como tantos outros não teve e nem deveria ter, a pretensão de esgotar as discussões relativa ao temas proposto, mas conhecer um pouco desse processo de formação de professores e o uso das tecnologias no âmbito de suas práticas pedagógicas. O campo é

amplo e abra espaço para muito questionamentos, nos mais variados sentidos, podendo ser aprofundado por todos os interessados em dar continuidade ao processo de conhecimento dessa temática.

Muitas das questões apontadas aqui poderão suscitar novas argumentações a respeito do assunto. Pretendíamos tão somente discutir e compreender melhor o processo de formação e formação continuada de professores.

## Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BACICH, Lilian. MORAN, José. Org. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

BETTS, Davi Nelson. **Novos paradigmas para a educação**. Revista do Cogeime, v.13, 1998.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASI: história, políticas e perspectivas. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, v. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 18 maio 2020.

CARVALHO, João Deusdete de. **As instituições educativas como aparelhos ideológicos do Estado**. 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/49739/as-instituicoes-educativas-como-aparelhos-ideologicos-do-estado>. Acesso em: 18 abr. 2020.

Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

DEMO, Pedro. O olhar do educador e novas tecnologias. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 37, n.2, mai./ago. 2011.

ESTEVÃO, Carlos. Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.

FILHO, Antonio Porfírio. **Diferentes Concepções Teóricas sobre formação de professores:** Formação inicial e formação continuada. 2010. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26304\\_12654.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26304_12654.pdf). Acesso 21 de agosto 2020.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A.. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.57-70. ISSN 1413-2478.<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesado:17 abril 2020.

MATEUS, Marlon de Campos; BRITO, Gláucia da Silva. Celulares, smartphones e tablets na sala de aula: complicações ou contribuições? **Educere**, Curitiba, p. 9515-9524, nov. 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5943\\_3667.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5943_3667.pdf)>. Acesso em: 20-04-2020.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3LwKRGXyYf7vtQBL5KRMfJJ/?lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2020.

MATOS, Marcelo Ramígio Tavares de. **Educação e Cibercultura: usos do computador e da internet por alunos e docentes do ensino público fundamental.** 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2012.

MENEGUELLI, Flaviana. O novo perfil do professor: usar as novas tecnologias. In.: **Nova Escola**, São Paulo, Ano XXV, Nº236, out. 2010, p.49.

MENEZES, Luis Carlos de. Ensinar com a ajuda da tecnologia. In.: **Nova Escola**. São Paulo, Ano XXV, Nº 235, set. 2010, p. 122.

MONOGRAFIA BRASIL ESCOLA (org.). **A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO DIGITAL.** Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/matematica/a-escola-como-espaco-inclusao-digital.htm>. Acesso em: 25 maio 2020.

Nova Escola (org.). **Base: reflexões sobre a formação de professores no Brasil.** Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2018/base-reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-no-brasil>. Acesso em: 20 maio 2020.

OLIVEIRA, Aline Tatiane Evangelista de. Conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional: suas diferentes expressões e concepções. **Revista Triângulo**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 61, 29 ago. 2018. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/327788322\\_Conceito\\_de\\_formacao\\_de\\_professores\\_e\\_desenvolvimento\\_profissional\\_suas\\_diferentes\\_expressoes\\_e\\_concepcoes](https://www.researchgate.net/publication/327788322_Conceito_de_formacao_de_professores_e_desenvolvimento_profissional_suas_diferentes_expressoes_e_concepcoes). Acesso em: 21 maio 2020.

RIBEIRO JUNIOR, J. **A formação Pedagógica do Professor de Direito**. Campinas-SP:Papirus, 2001

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SCHEFFER, N. F.; NAVA, A. L.; AIMI, S.; DALAZEN, A. B; ANDRETTA, F. C.; CORREA, R. M. **Matemática e Tecnologias**: modelagem matemática. Série didáticos. Erechim: EDIFAPES, 2006a.

SILVA, Roseane Almeida; MEYER, Patrícia. A GENESIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: um resgate histórico. In: EDUCERE: XII, 12, 2015, Paraná. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**. Paraná: PUCPR, 2015. v. 12, p. 23439-23447. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Feducere.bruc.com.br%2Farquivo%2Fpdf2015%2F22122\\_11263.pdf&clen=128588&chunk=true](chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Feducere.bruc.com.br%2Farquivo%2Fpdf2015%2F22122_11263.pdf&clen=128588&chunk=true). Acesso em: 19 maio 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LASSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

## **AUTORES:**

**Marcos Morandi** é Mestrando em Educação pela URI. E-mail: [marcosmorand@hotmail.com](mailto:marcosmorand@hotmail.com)

**Jocélia Nunes Antunes** é Mestra em Educação pela URI. E-mail: [jocelia.123@hotmail.com](mailto:jocelia.123@hotmail.com)

**Elisabete Cerutti** é Professora do PPG Educação URI. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Líder do grupo GPET e integrante do grupo GPE. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-3467-5052>>. E-mail: [beticerutti@uri.edu.br](mailto:beticerutti@uri.edu.br)

# EXTRAÇÃO DE COMPOSTOS FENÓLICOS DA CASCA DE JABUTICABA (*Myrciaria cauliflora* (Vell.) O. BERG) SABARÁ

Bruna Seguenka

Eunice Valduga

Juliana Steffens

Thais Feiden

## Introdução

Os resíduos ou subprodutos da indústria de processamento de alimentos são excelentes candidatos para a produção comercial de uma gama diversificada de compostos nutracêuticos, que contribuem para a redução de resíduos (NAZIR et al., 2019).

A *Myrciaria cauliflora* (Vell.) O. Berg é nativa do Brasil e fornece um fruto típico conhecido como jabuticaba. Essa fruta tem sido chamada de “super fruta” (BAILÃO et al., 2015). A casca de jabuticaba é um subproduto e apresenta alto teor de compostos bioativos, como ácidos fenólicos, flavonoides e antocianinas, normalmente considerados como resíduo alimentar (BARROS et al., 2019). Os principais polifenóis da jabuticaba concentram-se na casca (PLAZA et al., 2016; QUATRIN et al., 2019), dentre os quais encontram-se a cianidina-3-O-glucósido e delphinidina-3-O-glucosídeo, principais antocianinas encontradas nesta fruta (BAILÃO et al., 2015; RODRIGUES et al., 2015).

A Jabuticaba é um fruto funcional emergente e sua casca pode ter um papel importante na indústria de suplementos alimentares e nutricionais (COSTA et al., 2013). Vários trabalhos epidemiológicos mostram que a ingestão de antocianinas na dieta a longo prazo reduz a incidência de doenças cardiovasculares, diabetes, câncer, derrame infecções por vírus e doença de Alzheimer (BAILÃO et al., 2015; HEINONEN et al., 2016; MAZZARINO et al., 2018).

Na indústria de alimentos existe uma demanda crescente do consumidor por corantes naturais nos alimentos (DE MEJIA et al., 2020). As antocianinas possuem capacidade de tingir produtos alimentícios com diferentes tons de vermelho (DI MAIO et al., 2019). Mas para que possam ser usadas como aditivos alimentares, as antocianinas exigem uma produção adequada (VIEIRA et al., 2018). A casca da jabuticaba precisa ser processada, sendo necessária a extração dos pigmentos para facilitar a sua aplicação (SANTOS; VEGGI; MEIRELES, 2010).

O procedimento de extração é de grande importância para a extração de corantes naturais (PATIL et al., 2009). Uma extração eficiente deve maximizar a recuperação da antocianina e flavonoides com mínima degradação e resultar em um extrato com alta atividade antioxidante, usando tecnologias ambientalmente corretas e matérias-primas de baixo custo (SANTOS; VEGGI; MEIRELES, 2010).

A extração assistida por ultrassom é uma técnica de extração aprimorada, eficiente e passível de automação. Sua aplicação permite tempos de extração mais curtos, consumo reduzido de solventes orgânicos, economia de energia e redução de custos (PLAZA et al., 2016; QUATRIN et al., 2019). Trojanowska et al. (2019) comprovam que a extração por ultrassom após 1 h de extração fornece os mesmos rendimentos comparáveis às 20 h do método de extração termomecânico convencional.

Baseado no exposto, o objetivo foi otimizar a extração de compostos fenólicos da casca da Jabuticaba Sabará (*Myrciaria cauliflora* (Vell.) O. Berg), avaliando os efeitos da potência do ultrassom e granulometria da casca, pelo método de extração assistida por ultrassom.

## Material e métodos

As jabuticabas da cultivar Sabará, espécie *Myrciaria cauliflora* (Vell.) O. Berg foram adquiridas de diferentes produtores da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil, colhidas nos meses de dezembro de 2018 e janeiro de 2020. Os frutos foram acondicionados e levados para o laboratório para serem despulpados manualmente. As cascas de jabuticaba (300 g) foram acondicionadas em embalagens de polietileno de baixa densidade (espessura de 10 µm), seladas à vácuo (-740 mmHg) e armazenadas em freezer à temperatura de -80 °C. Após foram retiradas do freezer a -80°C e imediatamente distribuídas nas bandejas do liofilizador onde permaneceram sob o abrigo de luz por aproximadamente 5 dias, atingindo valores de umidade próximos a 3,5%. As cascas de jabuticaba na forma seca foram armazenadas em frasco de vidro âmbar com tampa vedada rosca, recoberto com papel alumínio e acondicionado a temperatura ambiente, sob abrigo da luz.

Depois de retiradas do liofilizador, as cascas foram trituradas em liquidificador de uso doméstico e classificadas em três peneiras de aço inox: abertura 2,00 mm/ ASTM 10/Mesh 9; abertura 1,00 mm/ASTM 18/Mesh 16; abertura 500 µm/Mesh 32.

No processo de extração de compostos fenólicos da casca da jabuticaba foi utilizado um banho ultrassônico (UNIQUE, USC-1800 A), com frequência de 40 kHz, potência máxima de 123 W e volume máximo de 3,8 L.

Em cada ensaio empregou-se uma proporção de 1:25 (g:mL) da massa seca/solvente (HE et al., 2016) em Erlenmeyer de 500 mL todo recoberto com papel alumínio. Utilizou-se como solvente extrator 250 mL de etanol acidificado com solução de ácido clorídrico 6,0 mol/L até atingir o valor de pH 1,0, condições pré-estabelecidas em estudo de Pauletto (2016). O preparo da amostra se deu da seguinte maneira: primeiramente envolveu-se o Erlenmeyer com papel alumínio, após pesou-se 10 g da massa seca da casca de jabuticaba Sabará e tão logo verteu-se sobre a amostra os 250 mL

de etanol acidificado pH 1,0, sendo utilizado parafilme para a vedação da boca do erlenmeyer e por fim encobriu-se com o papel alumínio. O banho ultrassônico com aquecimento foi previamente ligado, onde se programou o tempo de ultrassom de 60 min, a potência do ultrassom e a temperatura utilizada de 30°C. Sendo estes parâmetros controlados automaticamente pelo próprio equipamento. Quando o banho do ultrassom atingiu a temperatura desejada o erlenmeyer envolto em papel alumínio (abrigo da luz) contendo a amostra juntamente com o etanol acidificado foi colocado e mantido dentro do mesmo. Após a extração as amostras foram submetidas à filtração a vácuo. O filtrado foi removido e reservado em refrigerador em frasco de vidro âmbar recoberto com papel alumínio para ser utilizado em análises posteriores (não ultrapassando 24 h após extração).

Realizou-se o teste de potência do ultrassom nas condições de 40 e 80% em relação a potência máxima do ultrassom (132 W): 52,8 e 105,6 W. Para o teste de potência, utilizou-se a granulometria de 9 Mesh (abertura 2,00 mm/ASTM 10).

Realizou-se o teste de granulometria da casca da jabuticaba com três tamanhos de partículas: 9 Mesh (abertura 2,00 mm/ASTM 10), 16 Mesh (abertura 1,00 mm/ASTM 18) e 32 Mesh (abertura 500 µm). Para o teste de granulometria, utilizou-se a potência de 105,6 W (80% em relação a potência máxima do ultrassom).

As antocianinas totais foram determinadas pelo método diferencial de pH proposto por Jiang et al. (2018).

O conteúdo de flavonoides de cada amostra foi determinado pelo método espectrofotométrico, descrito por Garrido; Ortiz; Pozo (2013). A curva padrão foi construída contendo diluições de 10 a 200 µg.mL<sup>-1</sup> de quercetina. Os resultados foram expressos em mg equivalente de quercetina por 100 g de extrato seco.

Os fenóis totais foram determinados pelo método de Folin-Denis, conforme descrito por Bernardes et al. (2011). Os resultados foram calculados utilizando-se uma curva padrão de ácido gálico (5 a 60 µg.mL<sup>-1</sup>) (SWAIN; HILLIS, 1959).



Todas as extrações foram realizadas em triplicata. Os resultados obtidos foram expostos à análise estatística pela análise de variância (ANOVA), através do teste de *t* student ou pelo teste de Tukey, a 5% de significância ( $p \leq 0,05$ ), usado para verificar as diferenças significativas entre as médias das análises/amostras, com auxílio do software Statistica, versão 8.0 (StatSoft, Inc., USA).

## Resultados e discussão

As Tabelas 1 e 2 apresentam os teores de antocianinas totais, flavonoides e fenóis totais em função da potência do ultrassom e da granulometria das cascas da jabuticaba, respectivamente.

**Tabela 1** - Teor de antocianinas, flavonoides e fenóis totais obtidos na extração assistida por ultrassom em diferentes potências.

POTÊNCIA DO US (W)	ANTOCIANINAS (mg.100g <sup>-1</sup> )	FLAVONÓIDES (mg.100g <sup>-1</sup> )	FENÓIS TOTAIS (mg.g <sup>-1</sup> )
52,8 (40%)	387,85 <sup>a</sup> ± 8,24	741,31 <sup>a</sup> ± 5,31	82,89 <sup>a</sup> ± 0,29
105,6 (80%)	334,20 <sup>b</sup> ± 2,69	466,49 <sup>b</sup> ± 4,06	73,88 <sup>b</sup> ± 0,13

\*Média ± desvio padrão; letras diferentes em uma mesma coluna correspondem à diferença significativa ( $p < 0,05$ ) pelo teste *t* student.

**Tabela 2** - Teor de antocianinas, flavonoides e fenóis totais obtidos na extração assistida por ultrassom em diferentes granulometrias da casca da jabuticaba.

TAMANHO DA PARTÍCULA	ANTOCIANINAS (mg.100 g <sup>-1</sup> )	FLAVONÓIDES (mg.100 g <sup>-1</sup> )	FENÓIS TOTAIS (mg.g <sup>-1</sup> )
9 Mesh	334,20 <sup>b</sup> ± 2,69	466,49 <sup>b</sup> ± 5,31	73,88 <sup>b</sup> ± 0,13
16 Mesh*	373,49 <sup>a</sup> ± 1,27	503,72 <sup>a</sup> ± 1,88	89,25 <sup>a</sup> ± 0,44
32 Mesh	280,54 <sup>c</sup> ± 1,44	397,34 <sup>c</sup> ± 2,66	74,48 <sup>b</sup> ± 0,21

\*Tamanho da partícula: 1,00 mm; \*\*Resultados de média ± desvio padrão; letras diferentes em uma mesma coluna correspondem à diferença significativa ( $p < 0,05$ ) pelo teste de Tukey.

Os principais parâmetros físicos que desempenham papéis vitais no processo de ultrassom incluem potência, frequência e amplitude (WEN et al.,

2018). Os resultados apresentados na Tabela 1 permitiram definir a potência do ultrassom em 52,8 W (40% da potência total do ultrassom utilizado). Essa potência intermediária possibilitou a maior extração de antocianinas (387,85 mg.100 g<sup>-1</sup>), flavonoides (741,31 mg.100 g<sup>-1</sup>) e fenóis totais (82,89 mg.g<sup>-1</sup>) com menor consumo de energia e melhor controle do processo.

Quando o dobro da potência foi aplicado na extração (105,6 W – 80% da potência total do ultrassom utilizado), foi difícil manter a temperatura ideal, pois a alta vibração aquecia rapidamente o meio. Além de extrair uma concentração menor de compostos fenólicos, a potência de 80% aumentou o gasto de energia tendo que empregar meios de resfriamento. O que também é ressaltado por Esclapez et al. (2011), Gil-Chávez et al. (2013) e Yahya; Attan; Wahab (2018), que a escolha da melhor potência ultrassônica é importante para garantir o maior rendimento de extração, com o menor custo e consumo de energia possíveis.

Segundo Gallego; Bueno; Herrero (2019), o tamanho da partícula da matéria-prima, também, é importante para aplicação do ultrassom. Os testes preliminares de granulometria da casca da jabuticaba apresentados na Tabela 2 comprovaram a influência da granulometria no processo de extração.

O tamanho da partícula de 1,00 mm (16 mesh) foi definido como a melhor condição para extração de compostos fenólicos por ultrassom, pois aumentou o teor de antocianinas em aproximadamente 75%. Estando de acordo com Gallego; Bueno; Herrero (2019), que afirmam que o efeito do ultrassom é positivo com o uso de amostras com tamanhos de partículas médias de 1,05 mm. Segundo Yeop et al. (2017), além da técnica de extração, o tamanho da partícula da planta, também, afeta o rendimento da extração.

As antocianinas estão de acordo com as concentrações de antocianinas extraídas da casca da jabuticaba por Santos; Veggi; Meireles (2010), Haminiuk et al. (2011), Hentz (2015), Rodrigues et al. (2015) e Pauletto

(2016), sendo 367,30 mg.100g<sup>-1</sup>, 342,23 mg.100g<sup>-1</sup>, 435,00 mg.100g<sup>-1</sup>, 373,72 mg.100g<sup>-1</sup> e 328,13 mg.100g<sup>-1</sup>, respectivamente.

A extração assistida por ultrassom foi eficiente para antocianinas, quando comparada a outras tecnologias de extração de compostos bioativos, obtendo-se valores de 243,47 mg.100g<sup>-1</sup> (BOHN et al., 2014) e 260,00 mg.100g<sup>-1</sup> (VEGGI; SANTOS; MEIRELES, 2011). A extração enzimática, também, foi menos eficiente que o ultrassom, sendo extraído 216,76 mg.100g<sup>-1</sup> de antocianinas da casca da jabuticaba empregando a enzima celulase por 3 h (MIRANDA, 2019).

As concentrações de flavonoides e fenóis totais foram de 95 e 88% superiores as obtidas por Haminiuk et al. (2011), respectivamente. Já Lenquiste et al. (2015), apresentou 759 mg.100 g<sup>-1</sup> para flavonoides e 48,61 mg.g<sup>-1</sup> para fenóis totais, resultados próximos aos presente estudo.

## Conclusões

Os resultados obtidos permitiram maximizar o processo extrativo de compostos fenólicos da casca da jabuticaba e definir melhores condições operacionais para a extração com ultrassom, sendo que as melhores condições para extração de antocianinas, flavonoides e fenóis totais da casca da jabuticaba foram a potência do ultrassom média de 40% e a granulometria da casca da jabuticaba em 1,00 mm (16 mesh).

## Referências

ALTEMIMI, Ammar et al. Phytochemicals: Extraction, Isolation, and Identification of Bioactive Compounds from Plant Extracts. **Plants**, [s. l.], v. 6, n. 4, p. 42, 2017.

BAILÃO, Elisa Flávia Luiz Cardoso et al. Bioactive compounds found in Brazilian cerrado fruits. **International Journal of Molecular Sciences**, [s. l.], v. 16, n. 10, p. 23760–23783, 2015.

BARROS, Helena D. F. Q. et al. Influence of different types of acids and pH in the recovery of bioactive compounds in Jaboticaba peel (*Plinia cauliflora*). **Food Research International**, [s. l.], n. January, 2019.

BERNARDES, Natália Ribeiro et al. Quantification of the levels of tannins and total phenols and evaluation of the antioxidant activity of fruits of pepper tree. **Revista Vértices**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 117–128, 2011.

BOHN, A. et al. Produção de microcápsulas do extrato supercrítico de jaboticaba (*Plinia trunciflora*) através da atomização em spray dryer. In: **Anais do XX COBEQ** (Congresso Brasileiro de Engenharia Química), Florianópolis, v. 1, n. 2, 2014.

CHÁVEZ-GONZÁLEZ, Mónica L. et al. Conventional and Emerging Extraction Processes of Flavonoids. **Processes**, [s. l.], v. 8, n. 4, p. 434, 2020.

CHEN, Liyuan et al. Ultrasound-assisted extraction and characterization of anthocyanins from purple corn bran. **Journal of Food Processing and Preservation**, [s. l.], v. 42, n. 1, p. 1–7, 2017.

COSTA, André Gustavo Vasconcelos et al. Bioactive compounds and health benefits of exotic tropical red-black berries. **Journal of Functional Foods**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 539–549, 2013.

DE MEJIA, Elvira Gonzalez et al. The Colors of Health: Chemistry, Bioactivity, and Market Demand for Colorful Foods and Natural Food Sources of Colorants. **Annual Review of Food Science and Technology**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 145–182, 2020.

DI MAIO, Gaetano et al. Cow milk enriched with nanoencapsulated phenolic extract of jaboticaba (*Plinia peruviana*). **Journal of Food Science and Technology**, [s. l.], v. 56, n. 3, p. 1165–1173, 2019.

ESCLAPEZ, M. D. et al. Ultrasonic assisted extraction of natural products. **Food Engineering Reviews**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 108–120, 2011.

GALLEGO, Rocío; BUENO, Mónica; HERRERO, Miguel. Sub- and supercritical fluid extraction of bioactive compounds from plants, food-by-products, seaweeds and microalgae – An update. **Trends in Analytical Chemistry**, [s. l.], v. 116, p. 198–213, 2019.

GARRIDO, Gabino; ORTIZ, Macarena; POZO, Patricia. Fenoles y flavonoides totales y actividad antioxidante de extractos de hojas de *Lampaya medicinalis* F. Phil. **Journal of Pharmacy and Pharmacognosy Research**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 30–38, 2013.

GIL-CHÁVEZ, G. Joana et al. Technologies for Extraction and Production of Bioactive Compounds to be Used as Nutraceuticals and Food Ingredients: An Overview. **Comprehensive Reviews in Food Science and Food Safety**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 5–23, 2013.

HAMINIUK, Charles Windson Isidoro et al. Chemical, antioxidant and antibacterial study of Brazilian fruits. **International Journal of Food Science and Technology**, [s. l.], v. 46, n. 7, p. 1529–1537, 2011.

HE, Bo et al. Optimization of Ultrasound-Assisted Extraction of phenolic compounds and anthocyanins from blueberry (*Vaccinium ashei*) wine pomace. **Food Chemistry**, [s. l.], v. 204, p. 70–76, 2016.

HEINONEN, Jari et al. Extraction and purification of anthocyanins from purple-fleshed potato. **Food and Bioproducts Processing**, [s. l.], v. 99, p. 136–146, 2016.

HENTZ, Renata. **Otimização da extração de antocianinas da casca da jaboticaba (*Myrciaria Cauliflora*) e avaliação da capacidade antioxidante**. 2015. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Alimentos) - Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Alimentos, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, 2015.

JIANG, Tian et al. From 'green' technologies to 'red' antioxidant compounds extraction of purple corn: a combined ultrasound–ultrafiltration–purification approach. **Journal of the Science of Food and Agriculture**, [s. l.], v. 98, n. 13, p. 4919–4927, 2018.

LENQUISTE, Sabrina Alves et al. Jaboticaba peel and jaboticaba peel aqueous extract shows in vitro and in vivo antioxidant properties in obesity model. **Food Research International**, [s. l.], v. 77, p. 162–170, 2015.

MAZZARINO, Lefícia et al. Jaboticaba (*Plinia peruviana*) extract nanoemulsions: development, stability, and in vitro antioxidant activity. **Drug Development and Industrial Pharmacy**, [s. l.], v. 44, n. 4, p. 643–651, 2018.

MIRANDA, Bruna Melo. **Extração de Bioativos da Casca de Jaboticaba: Pectina e Antocianinas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

NAZIR, Akmal et al. Membrane separation technology for the recovery of nutraceuticals from food industrial streams. **Trends in Food Science and Technology**, [s. l.], v. 86, p. 426–438, 2019.

PATIL, Ganapathi et al. Extraction, dealcoholization and concentration of anthocyanin from red radish. **Chemical Engineering and Processing: Process Intensification**, [s. l.], v. 48, n. 1, p. 364–369, 2009.

PAULETTO, Fernanda Bortoluzzi. **Extração e encapsulamento de pigmentos da casca de jaboticaba sabará (*Myrciaria jaboticaba* (Vell.) O. Berg)**. 2016.

Dissertação (Mestrado em Engenharia de Alimentos) - Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Alimentos, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, 2016.

PLAZA, Merichel et al. Characterization of antioxidant polyphenols from *Myrciaria jaboticaba* peel and their effects on glucose metabolism and antioxidant status: A pilot clinical study. **Food Chemistry**, [s. l.], v. 211, p. 185–197, 2016.

QUATRIN, A. et al. Characterization and quantification of tannins, flavonols, anthocyanins and matrix-bound polyphenols from jaboticaba fruit peel: A comparison between *Myrciaria trunciflora* and *M. jaboticaba*. **Journal of Food Composition and Analysis**, [s. l.], v. 78, n. June 2018, p. 59–74, 2019.

RODRIGUES, Sueli et al. Ultrasound extraction of phenolics and anthocyanins from jaboticaba peel. **Industrial Crops and Products**, [s. l.], v. 69, p. 400–407, 2015.

RUFINO, Maria do Socorro M. et al. Bioactive compounds and antioxidant capacities of 18 non-traditional tropical fruits from Brazil. **Food Chemistry**, [s. l.], v. 121, n. 4, p. 996–1002, 2010.

SANTOS, Diego T.; VEGGI, Priscilla C.; MEIRELES, M. Angela A. Extraction of antioxidant compounds from Jaboticaba (*Myrciaria cauliflora*) skins: Yield, composition and economical evaluation. **Journal of Food Engineering**, [s. l.], v. 101, n. 1, p. 23–31, 2010.

SWAIN, T.; HILLIS, W. E. The phenolics constituents of *prunus domestica*: the quantitative analysis of phenolic constituents. **Journal of the Science of Food and Agriculture**, [s. l.], v. 10, p. 63–68, 1959.

TROJANOWSKA, Anna et al. Ultrasound-assisted extraction of biologically active compounds and their successive concentration by using membrane processes. **Chemical Engineering Research and Design**, [s. l.], v. 147, p. 378–389, 2019.

VEGGI, Priscilla C.; SANTOS, Diego T.; MEIRELES, M. Angela A. Anthocyanin extraction from Jaboticaba (*Myrciaria cauliflora*) skins by different techniques: economic evaluation. **Procedia Food Science**, [s. l.], v. 1, p. 1725–1731, 2011.

VIEIRA, Gláucia S. et al. Influence of nanofiltration membrane features on enrichment of jussara ethanolic extract (*Euterpe edulis*) in anthocyanins. **Journal of Food Engineering**, [s. l.], v. 226, p. 31–41, 2018.

WEN, Chaoting et al. Advances in ultrasound assisted extraction of bioactive compounds from cash crops – A review. **Ultrasonics Sonochemistry**, [s. l.], v. 48, p. 538–549, 2018.

YAHYA, Nur Azzanizawaty; ATTAN, Nursyafreena; WAHAB, Roswanira Abdul. An overview of cosmeceutically relevant plant extracts and strategies for extraction of plant-based bioactive compounds. **Food and Bioproducts Processing**, [s. l.], v. 112, p. 69–85, 2018.

YEOP, Afiqah et al. The effect of particle size and solvent type on the gallic acid yield obtained from *Labisia pumila* by ultrasonic extraction. **MATEC Web of Conferences**, [s. l.], v. 111, p. 1–5, 2017.

#### **AUTORES:**

**Bruna Seguenka** é graduada em Engenharia de Alimentos pela Universidade de Passo Fundo (UPF) (2012), titulada com o grau de Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos (PPGCTA - UPF) (2016) e atualmente estudante de Doutorado em Engenharia de Alimentos pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Experiência na área de processo de separação por membranas com ênfase em vinhos e soro de leite e extração de antioxidantes. Endereço eletrônico: brunaseguenka@hotmail.com

**Eunice Valduga** possui graduação em Engenharia Química pela Universidade Federal de Santa Maria (1992), mestrado em Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal do Paraná (1994) e doutorado em Engenharia Química pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005). Atualmente é professor/pesquisador/orientador (Mestrado e Doutorado) e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Alimentos da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

**Juliana Steffens** possui graduação em Engenharia de Alimentos pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2000) e mestrado em Engenharia Química pela Universidade Federal de Uberlândia (2003), atuou nestes anos principalmente nos seguintes temas: leite concentrado, queijo, ultrafiltração. Doutorado em engenharia química pela Universidade Federal de São Carlos, (2007).

**Thais Feiden** é graduanda em Engenharia de Alimentos na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus Erechim.

# FUNDO DE PROTEÇÃO E AMPARO SOCIAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL – (AMPARA): ANÁLISE DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

Adriano Kozoroski Reis  
Luciana Flôr Correa Felipe

## Introdução

Consiste fundamental importância a prestação de contas dos recursos públicos arrecadados pelo Estado, visando o cumprimento do princípio da publicidade e eficiência que se exige da administração pública.

O Estado possui instrumentos de prestação de contas, balanços contábeis e o portal de transparência. A partir da Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei Complementar 101/2000, a transparência das contas públicas foi fortalecida, tanto contábil quanto da eficiência dos programas finalísticos que resultam em benefícios para a sociedade.

O presente artigo consiste na avaliação da prestação de contas do Fundo de Proteção e Amparo Social do Estado do Rio Grande do Sul – AMPARA-RS, que foi criado a partir da Lei nº 14.742/2015 com a finalidade de viabilizar a toda a população do Estado do Rio Grande do Sul, o acesso a níveis dignos de subsistência.

São bases do presente estudo os caminhos metodológicos percorridos, o referencial teórico, a apresentação e análise dos dados e a conclusão.

A pergunta consiste em: como está apresentada a prestação de contas do Fundo de Proteção e Amparo Social do Estado do Rio Grande do Sul? Sendo o objetivo geral: analisar o Fundo de Proteção e Amparo Social do Estado do Rio Grande do Sul, desde a sua constituição até a prestação de contas nos termos da legislação vigente que atentam a boa governança. Já os objetivos específicos estão focados nos procedimentos legais que impõem a finalidade dos fundos públicos, as informações a



respeito da arrecadação dos recursos, e as competências de cada instrumento de prestação de contas.

### **Caminhos Metodológicos percorridos**

Trata-se de pesquisa exploratória de caráter bibliográfico e documental, que segundo Gil citado por Bertucci “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses”. (BERTUCCI, 2009 p. 48)

Também corrobora a flexibilidade que segundo Bertucci “existe na fase da preparação da pesquisa, bem como na coleta e análise do material encontrado”. (BERTUCCI, 2009, p.48)

Quanto a técnica a pesquisa é documental “consiste na realização do trabalho monográfico tendo como referência a leitura, a análise e interpretação de documentos existentes acerca de um determinado fenômeno”. (BERTUCCI, 2009 p. 57). Existem elementos de pesquisa na legislação disponível na internet no âmbito do Poder Legislativo estadual, a consulta de dados quantitativos sobre arrecadação no Portal da Transparência do Estado do Rio Grande do Sul.

O instrumento de coleta de dados,

vale-se de dois tipos de fontes: primária e secundária. Na fonte primária de documentos constituem-se de documentos ainda não tratados, que não se tornaram públicos, aqueles de circulação interna e restrita. Na fonte secundária incluem os documentos de alguma forma já disponibilizados ao público não importa sua extensão, informações na internet, livros, artigos, jornais, ou seja, que de alguma forma já foram publicados. (BERTUCCI, 2009. p. 62)

Além dos dados de domínio público, também foram necessárias consultas cujo acesso se deu a partir da utilização da Lei de Acesso a Informação, Lei nº 12.527/2011; dessa forma contemplando dados primários e secundários. Há significativa coletânea de estudos disponíveis, proveniente de fontes confiáveis, ao contexto do combate a pobreza e prestação de contas, os quais foram consultados e estão adequadamente referenciados.

O período de tempo analisado consiste ao período de 2016, início do programa, até o ano 2019. O programa está previsto até o ano de 2025.

## **Fundos públicos e controle social: bases teóricas com foco na redução da vulnerabilidade social**

### **Fundos Públicos**

A criação de fundos públicos pelos governos estaduais consiste no procedimento jurídico legal, administrativo e contábil que visa a eficiência do gasto público. O Poder Executivo encaminha o projeto de lei ao Poder Legislativo, o qual formaliza o ato de aprovação, ou rejeição, retornando ao Poder Executivo com atribuição de sancionar e publicar o normativo legal. O procedimento administrativo atribui-se a determinada função governamental a gestão plena para os propósitos e fins do dispositivo legal. O procedimento contábil consiste à conformidade dos demonstrativos contábeis nos termos da legislação vigente.

Em se tratando de fundos públicos, segundo Souza e Freitas,

a gestão descentralizada através da criação de fundos públicos tem por finalidade garantir que a aplicação dos recursos vinculados a determinadas áreas de interesse do Estado, irá de fato contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população. Com isso mais imperioso se torna avaliar se o gestor está ou não atendendo ao que foi planejado. (SOUZA E FREITAS, 2012, p. 109)

A descentralização promove a agilidade e flexibilidade da gestão pública. Não faz sentido apenas arrecadar e promover a aplicação dos recursos públicos em finalidades alheias que a autorização legislativa lhe concedera.

## **Controle Social e Órgãos de Controle**

A Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei Complementar nº 101/2000, fortaleceu a prestação de contas dos recursos públicos, permitindo a sociedade o pleno exercício da cidadania. Segundo Guimarães et al

É necessário entender que exercer o direito de cidadão é acompanhar a gestão pública, participar das diretrizes das políticas públicas, organizar-se politicamente para definir suas prioridades e principais demandas e, por fim, ter acesso aos resultados das ações governamentais. (GUIMARÃES et al, 2008, p. 2)

Em Silva e Vacovski é de responsabilidade da administração pública direta e indireta, a importância da prestação de contas (*accountability*) por agentes públicos e privados, conforme preceitua o parágrafo único do art. 70 da Carta Magna:

Prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiro, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assumia obrigações de natureza pecuniária. (SILVA E VACOVSKI, 2015, p.71)

Os órgãos de controle possuem competência à conformidade dos procedimentos de prestação de contas dos governos. Segundo Souza e Freitas

Compete às Cortes de Contas, o acompanhamento, a análise técnica e o controle dos atos praticados pelos agentes públicos, no que diz respeito à arrecadação de receitas, a realização de despesas, o controle do patrimônio público e adequação das medidas tomadas pelos gestores, abrangendo, inclusive, os gastos realizados por meio de fundos especiais. (SOUZA E FREITAS, 2012, p. 109)

## **Conceitos sobre Pobreza**

Para que o indivíduo tenha condições de evoluir o seu objetivo consiste em alcançar o bem-estar. Os caminhos para tais conquistas devem ser proporcionados pelo Estado, pelo mercado e também pela sociedade

civil. O mercado acontece do sistema econômico vigente, porém há falhas de mercado, e em virtude dos recursos serem escassos impõe restrições de acesso a todos, e por isso a pobreza se faz presente. Há necessidade de políticas públicas que venham a mitigar seus efeitos que segundo Holanda,

existem pelo menos duas abordagens principais acerca do problema da pobreza. A primeira considera que a pobreza é a privação acentuada de bem-estar. A segunda entende que os pobres são aquelas pessoas que não dispõem de meios para atender às suas necessidades básicas. (HOLANDA, 2006, p. 14)

Trata-se de objetivo fundamental da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 3º “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”. (BRASIL, 1988)

São considerados pobres “para países com rendimento médio alto, como o Brasil, o Banco Mundial utiliza a linha de US\$ 5,50 diários para definir pobreza em países mais desenvolvidos”. (IBGE, 2019, p. 4)

### **Histórico dos Programas de Combate a Pobreza Extrema no Estado**

O Governo do Estado do Rio Grande do Sul implementou diversas iniciativas de políticas públicas de combate a pobreza extrema: Lei nº 13.716 de 15 de abril de 2011, Institui a Política Estadual de Combate à Pobreza Extrema; Lei nº 13.862 de 28 de dezembro de 2011, Cria o Fundo para Combate a Pobreza extrema e Redução das Desigualdades Sociais; Lei nº 13.923 de 17 de janeiro de 2012, Institui o Programa Estadual RS Mais Renda e dá outras providências; Lei 14.742 de 24 de setembro de 2015, Cria o Fundo de Proteção e Amparo Social do Estado do Rio Grande do Sul – Ampara/RS

Apesar da similitude, o Ampara apresenta ações específicas para aplicação dos recursos públicos: nutrição, habitação, educação, saúde, segurança, reforço de renda familiar, transporte escolar, manutenção de presídios, Assistência Técnica e Extensão Rural e Social, e outros programas de relevante interesse social. (RIO GRANDE DO SUL, 2015)

Nesse viés consiste amplo alcance dos programas sociais e são desenvolvidos através de vários órgãos em virtude de suas respectivas competências.

### **Fontes de Financiamento e Órgão Gestor**

São fontes de financiamento ou recursos a incidência do ICMS sobre operações específicas de circulação de bens e serviços, tais como:

bebidas alcoólicas e cerveja sem álcool; cigarros, cigarrilhas, charutos, cachimbos, cigarreiras, fumos desfiados e encarteirados, fumos para cachimbos e fumos tipo crespo; perfumaria e cosméticos; prestação de serviço de televisão por assinatura. (RIO GRANDE DO SUL, 2015)

São competências do órgão gestor, Conselho Deliberativo, definido no art. 4º da Lei nº 14.742/2015 as seguintes atribuições:

coordenar a formulação das políticas e diretrizes gerais que orientarão as aplicações do Fundo; selecionar programas a serem financiados com recursos do Fundo; coordenar, em articulação com os órgãos responsáveis pela execução dos programas financiados pelo Fundo, a elaboração das propostas orçamentárias, para inclusão no projeto de lei orçamentária anual, bem como em suas alterações; acompanhar os resultados da execução dos programas financiados com recursos do Fundo; e dar publicidade, com periodicidade estabelecida, dos critérios de alocação e de uso dos recursos do Fundo. (Rio Grande do Sul, 2015)

Resulta que o Conselho coordena as ações em articulações com os órgãos responsáveis, ou seja, secretarias e fundações distintas. Há assertividade também quanto a fonte de financiamento e também para que seja desenvolvida adequada prestação de contas e publicidade para a população.

### **Ampara/RS: Análise das Informações Referentes a Prestação de Contas**

Os subitens a seguir apresentam o resultado da análise referente a prestação de contas dos órgãos competentes.

### **Análise do Portal de Transparência do Estado do Rio Grande do Sul**

O art. 82 ADCT da Constituição Federal autoriza a instituição de Fundos de Combate Pobreza pelos Estados, não se aplicando a obrigatoriedade da transferência aos municípios determinados pelo art. 158, IV, da Constituição. (BRASIL, 1988)

O Portal da Transparência do Estado do Rio Grande do Sul apresenta informações da arrecadação do ICMS-Ampara apartados da arrecadação do ICMS, aqui denominado, transferência aos municípios.

- a) Período de 2016 até 2019, Fundo Estadual de Combate a Pobreza, R\$ 1.070.801.475,66;
- b) Imposto Sobre Operações Relativas a Circulação de Mercadorias do Rio Grande do Sul, R\$ 132.618.324.667,28. (RIO GRANDE DO SUL, 2020)

### **Análise Tribunal de Contas do Estado, parecer prévio**

O Tribunal de Contas do Estado, órgão responsável pela análise e emissão de parecer das Contas do Governador do Estado apresenta o relatório sobre o ICMS Ampara/RS através de pareceres prévios. O período de análise é de 2016 a 2018, 2019 ainda não está disponível, e a metodologia de análise é praticamente a mesma. Eis o exemplo de 2016 e em seguida 2018:

Em consulta à arrecadação do ICMS no ano de 2016, constata-se que os ingressos no AMPARA/RS somaram R\$ 210.901,42, só considerando o ICMS tributário e R\$ 213.783.679 quando se busca o cálculo do ICMS a qualquer título, e o saldo registrado no SIAC, Caixa Único do Tesouro Estadual, em 31-12-2016 era de R\$ 213.340.642,23 Ou seja, durante todo o exercício de 2016 os recursos obtidos tiveram o objetivo de mero instrumento de arrecadação, e, assim sendo, não foram utilizados para a finalidade para qual estavam previstos por

Lei. Soma-se a essa situação o fato da Secretaria de Segurança ter enfrentado dificuldades financeiras para atuar na manutenção dos presídios, pois, como comentado anteriormente, este seria um destino especificados na Lei. (TCE, 2016, p. 81)

Em consulta à arrecadação do ICMS no ano de 2018, constata-se que os ingressos no AMPARA/RS somaram R\$ 287,7 milhões, só considerando o ICMS tributário e R\$ 292,9 milhões quando se busca o cálculo do ICMS a qualquer título, e o saldo registrado no SIAC, Caixa Único do Tesouro Estadual, em 31-12-2018 era de R\$ 315,0 milhões. Em consulta ao sistema FPE/Cubos DW da SEFAZ/RS, verifica-se o ingresso de R\$ 774,1 milhões a título de arrecadação do AMPARA desde sua criação, em 2016, ao mesmo tempo em que foi empenhado R\$ 501,8 milhões, o que representa um saldo de Passivo Potencial de R\$ 272,3 milhões. Ou seja, os recursos obtidos tiveram o objetivo de mero instrumento de arrecadação, e, assim sendo, não foram utilizados em sua totalidade para a finalidade a qual estavam previstos por Lei. Soma-se a essa situação o fato da Secretaria de Segurança ter enfrentado dificuldades financeiras para atuar na manutenção dos presídios, pois, como comentado anteriormente, este seria um destino especificados na Lei. (TCE, 2018, p. 70)

O Tribunal de Contas do Estado possui plena capacidade para o pleno empenho de sua expertise técnica que atenta à governança adequada bem como o fomento dos benefícios gerados à sociedade.

### **Análise Poder Executivo, Balanço Geral do Estado**

A prestação de contas dos recursos do Ampara/RS, de responsabilidade do Poder Executivo decorre pelo demonstrativo de arrecadação dos recursos vinculados, sob o nº 120 – Fundo de Proteção e Amparo Social do Estado do Rio Grande do Sul, divulgados no Balanço Geral do Estado, Demonstrativo da Administração Direta. São os seguintes programas de aplicação dos recursos:

- a) Sec. Seg. Pública, Segurança e Vigilância. Alimentar;
- b) Sec. Obras Saneamento Habitação, Aluguel Social
- c) Sec. Justiça Trabalho e Direitos Humanos, RS Socioeducativo;
- d) Sec. Desenvolvimento Rural Cooperativa/Agricultura, Assistência Técnica e Extensão Rural;
- e) Fundação Proteção Social, Atendimento Abrigos Criança e Adolescente, e Atendimento Saúde Criança Adolescente Abrigos;
- f) Fundação de Atendimento Sócio Educativo, Medida Semi-Liberdade, Atendimento Socioeducativo. (RIO GRANDE DO SUL

Em 2016 não ocorreu nenhuma aplicação dos recursos, somente arrecadação.

### **Conselho Deliberativo do Fundo**

Através da Lei de Acesso a Informação, solicitação efetuada junto a Casa Civil, pedido nº 25.432, atendido dia 14/07/2020, apresentou a Ata nº 6 Reunião Ordinária realizada dia 06 de setembro de 2019 fundamentando o seguinte em relação a aplicações dos recursos do fundo:

a proposta orçamentária de 2020 terá a mesma proporcionalidade da aprovada para o exercício do ano de 2019;  
a revisão da aplicação para os próximos exercícios, considerando a possibilidade de alteração na proporção aplicada para cada rubrica, podendo significar redução para uma e aumento para outra; ocorrendo a superação da receita realizada frente a orçada, a aplicação dos recursos será rediscutida, possibilitando a alteração da proporção hora aprovada. (Rio Grande do Sul, 2019)

### **Poder Executivo, Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão, Casa Civil, prestação de contas – Lei de Acesso a Informação**

A Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão, em 05/05/2020 atendeu ao pedido de informação nº 25.433 apresentando os produtos dos programas, bem como informações quanto ao fundamento legal do fundo, a responsabilidade do Conselho Deliberativo para a definição dos programas a serem financiados pelo fundo, e a receita que compõe o Fundo Ampara/RS, acompanhado de quadro demonstrativo atinentes ao orçamento do Estado do Rio Grande do Sul nos anos de 2017 até 2019.

Também com o uso da Lei de Acesso a Informação, a Secretaria de Estado da Casa Civil atendeu a solicitação do pedido nº 25.432 em 14/07/2020, informando que não é de sua responsabilidade a execução despesas com recursos do AMPARA. No entanto resultou informações orçamentárias referente 2017 até 2019, o programa, ação, órgão, unidade



orçamentária, e instrumentos de programação, ao quantitativo empenhado em relação a dotação inicial da lei orçamentária. Acompanha o pedido, a informação do Sistema de Planejamento e Orçamento – SEPLAG, detalhes dos produtos dos programas, acrescentando a unidade de medida, metas estimadas, realizadas e parâmetro de atingimento de metas. As ações consistem em: atendimento ao sistema prisional efetivado, servidor qualificado, adolescente atendido, adolescente qualificado e/ou certificado, agricultor e público especial beneficiado com ATERS continuada e específica, família assistida com aluguel social, família beneficiada com titulação de lote, levantamento topográfico cadastral e/ou diagnóstico executado, lote adquirido, lote com obra de infraestrutura executada, lote com projeto urbanístico de infraestrutura e/ou projeto arquitetônico executado, lote individualizado (More legal), unidade habitacional edificada, criança e adolescente atendido pelo programa, abrigo reformado, acolhido inserido em atividade comunitária contínua, adolescente inserido em programa de qualificação, atividade comunitária eventual realizada, criança/adolescente atendido em acolhimento institucional, criança/adolescente atendido em contra-turno escolar, criança/adolescente com padrinho/madrinha efetivado(a), evento de formação/capacitação profissional realizado, prédio ampliado/construído, profissional atendido em acompanhamento funcional, profissional capacitado/qualificado, Seminário Protagonismo Juvenil realizado, veículo adaptado/adquirido, voluntário ativo na FPERGS. Também na informação constam aspectos quantitativos desde 2016 até 2019.

## **Conclusões**

O presente artigo apresentou a forma como está organizada a prestação de contas do Fundo de Proteção e Amparo Social do Estado do Rio Grande do Sul, Ampara/RS.

No decorrer do trabalho ficou evidenciado o normativo legal que instituiu o programa, objeto de imposição da força coercitiva do Estado

sobre a sociedade á finalidade de promover ações de combate a pobreza no Rio Grande do Sul. Há ausência da definição de condição de pobreza tal qual a condição socioeconômica exige. No entanto determina em quais ações os recursos devem ser aplicados.

O Tribunal de Contas do Estado apresenta o parecer prévio das Contas do Governador do Estado limitando-se apenas ao quantitativo de arrecadação do ICMS Ampara de forma retórica nos anos de 2016 e 2018.

No âmbito do Poder Executivo, a prestação de contas envolve os seguintes instrumentos: o Portal de Transparência do Estado do Rio Grande do Sul, tão somente a arrecadação do ICMS Ampara, o Balanço Geral do Estado, através do demonstrativo de recursos vinculados – Recurso 120, do Conselho Deliberativo, apresentando ata de reunião ocorrida em setembro de 2019, do Sistema de Planejamento e Orçamento – SEPLAG, apresentando as ações e detalhes quantitativos, e da Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão com informações da programação orçamentária.

Portanto, o Estado do Rio Grande do Sul cumpre a função de prestação de contas de forma diversa, ou seja, predominam informações de ordem contábil, Balanço Geral do Estado, pareceres do Tribunal de Contas e Portal da Transparência, todos disponível na internet. Foi necessário a utilização da Lei de Acesso a Informação a órgãos do Poder Executivo para o exercício do controle social, uma vez que há dificuldades na identificação sobre a aplicação dos recursos do Ampara/RS.

Sugere-se aprofundamentos de forma a mensurar os benefícios da aplicação dos recursos públicos ao contexto do Ampara/RS, bem como aperfeiçoar o sistema de prestação de contas por meio do Portal de Transparência.

## REFERÊNCIAS

BERTUCCI, Janete Lara de Oliveira. **Metodologia Básica para Elaboração de Trabalhos de Conclusão de Cursos: Ênfase na Elaboração de TCC de Pós Graduação Lato Sensu**. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Congresso Nacional, Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_06.06.2017/art\\_3\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_3_.asp) Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Congresso Nacional, Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/ADC1988\\_12.12.2019/art\\_82\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/ADC1988_12.12.2019/art_82_.asp). Acesso: em 15 ago. 2020.

GUIMARÃES et al. **Transparência na Administração Pública Municipal**: Um estudo de caso sob a ótica dos fundamentos da Accountability. Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, SEGeT, 2008. Associação Educacional Dom Bosco. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos08/458Administração%20Publica%20e%20Accountability.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

HOLANDA, Marcos Costa. **Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP)**: Fundamentos e Resultados. Fortaleza: IPECE, 2006.

IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica**. Rio de Janeiro, v. 41, p. 1 – 12, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>. Acesso em: 15 ago.2020.

RIO GRANDE DO SUL. Casa Civil. Conselho Deliberativo – AMPARA RS. **Ata 6ª Reunião Ordinária**. 2019.

RIO GRANDE DO SUL GOVERNO DO ESTADO. Demonstrativo dos Recursos Vinculados. *In*: Governo do Estado do Rio Grande do Sul: Secretaria da Fazenda. Contadoria e Auditoria Geral do Estado. **Balanco Geral 2017**. Porto Alegre, 2017. p. 139

\_\_\_\_\_. Demonstrativo dos Recursos Vinculados. *In*: Governo do Estado do Rio Grande do Sul: Secretaria da Fazenda. Contadoria e Auditoria Geral do Estado. **Balanco Geral 2018**. Porto Alegre, 2018. p. 153-154.

\_\_\_\_\_. Demonstrativo dos Recursos Vinculados. *In*: Governo do Estado do Rio Grande do Sul: Secretaria da Fazenda. Contadoria e Auditoria Geral do Estado. **Balanco Geral 2019**. Porto Alegre, 2019. p. 147-148.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.742 de 24 de setembro de 2015**. Cria o Fundo de Proteção e Amparo Social do Estado do Rio Grande do Sul – Ampara/RS – e introduz modificações na Lei n.º 8.820, de 27 de janeiro de 1989, que institui o Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e Sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de

Comunicações e dá outras providências. Porto Alegre, RS: Assembleia Legislativa, 2015. Disponível em:[http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid\\_IdNorma=62360&Ttexto=&Origem=1](http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=62360&Ttexto=&Origem=1). Acesso em: 15 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Transparência RS, 2020, disponível em:<http://www.transparencia.rs.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=Transparencia.qvw&host=QVS@apppro03&anonymous=true>. Acesso em: 15 ago. 2020

SILVA, Dina Carla Vasconcelos Sena da. VACOVSKI, Eduardo. **A Transparência na Administração Pública como Instrumento Facilitador para o Controle Social**. 2015. Disponível em: <https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/gestao-publica/article/view/592#:~:text=Este%20estudo%20tem%20por%20objetivo,Fiscal%20no%20processo%20de%20transpar%C3%Aancia>. Acesso em 10 ago. 2020.

SOUZA, Maria Ilanice Lima de. FREITAS, Alciléia Sousa. Fundos Públicos – Características, Aplicação e Controle dos Recursos. **Caderno Gestão Pública**. Curitiba, ano.1 n. 1, jul-dez 2012. Disponível em:<https://www.uninter.com/revistaorganizacao sistematica/index.php/cadernogestao publica/article/view/149>. Acesso em 10 ago.2020.

TCE. **Relatório e Parecer Prévio sobre as Contas do Governador do Estado**. Exercício 2016. Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: [http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/consultas/contas\\_estaduais/contas\\_governador/pp\\_2016.pdf](http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/consultas/contas_estaduais/contas_governador/pp_2016.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.

TCE. **Relatório e Parecer Prévio sobre as Contas do Governador do Estado**. Exercício 2018. Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em:[http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/consultas/contas\\_estaduais/contas\\_governador/pp\\_2018.pdf](http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/consultas/contas_estaduais/contas_governador/pp_2018.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020

## **AUTORES:**

**Adriano Kozoroski Reis** é Economista, pós graduando em Contabilidade Pública na Unisul. Trabalha na Secretaria de Estado da Fazenda RS, cargo de Técnico Tributário da Receita Estadual, email: [adrianok.reis@terra.com.br](mailto:adrianok.reis@terra.com.br)

**Luciana Flôr Correa Felipe** é Doutorado em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018), Mestrado em Educação, Graduação em Serviço Social, Graduação em Pedagogia e complementação de estudos em Gestão de Talentos Humanos, pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Atualmente é professora titular da Universidade do Sul de Santa Catarina (presencial e EaD) na graduação e pós-graduação Lato Sensu e Analista de prospecção de fomento e

elaboração de projetos na Agência de Gestão, Desenvolvimento Científico, Tecnologia e Inovação (AGETEC/UNISUL). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ciência, Tecnologia e Sociedade; Ciência, Tecnologia e Inovação; Fontes de fomento; Projetos; Administração pública; Serviço Social, email: [luciana.flor@unisul.br](mailto:luciana.flor@unisul.br)

A presente edição foi composta pela URI, caracteres Century Gothic.  
Formato PDF, em setembro de 2020.